

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jéssica Dalcin da Silva

**AUTONOMIA, HETERONOMIA E UMA PONTE PARA A AUTORIA:
O CASO DA EMEF PROFESSOR SERGIO LOPES**

Santa Maria, RS
2023

Jéssica Dalcin da Silva

**AUTONOMIA, HETERONOMIA E UMA PONTE PARA A AUTORIA:
O CASO DA EMEF PROFESSOR SERGIO LOPES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valeska Maria Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS
2023

Silva , Jéssica Dalcin da
Autonomia, heteronomia e uma ponte para a autoria: o
caso da EMEF Professor Sérgio Lopes / Jéssica Dalcin da
Silva .- 2023.
192 p.; 30 cm

Orientadora: Valeska Maria Fortes de Oliveira
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Autonomia 2. Autoria 3. Docência 4. Imaginário
Social 5. Trajetos Formativos I. Oliveira, Valeska Maria
Fortes de II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, JÉSSICA DALCIN DA SILVA , para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

JÉSSICA DALCIN DA SILVA

**AUTONOMIA, HETERONOMIA E UMA PONTE PARA A AUTORIA:
O CASO DA EMEF PROFESSOR SERGIO LOPES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Aprovada em 19 de maio de 2023.

**Valeska Maria Fortes de Oliveira, Prof.^a Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Celso Henz, Prof. Dr. (UFSM)

Rafael Arenhaldt, Prof. Dr. (UFRGS)

Sidinei Pithan da Silva, Prof. Dr. (Unijuí)

Vantoir Roberto Brancher, Prof. Dr. (IFF)

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Sempre é difícil agradecer. De minha parte, entendo que tenho muito para isso. Agradeço ao dom da vida, que me permite ler, escrever, pensar, conversar. Agradeço à prof.^a Valeska, que viu que eu traria potencialidades ao GEPEIS e, assim, a todo o grupo, pela acolhida, carinho, amizades. Ao PPG em Educação, à banca de seleção e às bancas de avaliação, de qualificação e da presente defesa. A essa grande estrutura de caminhos e relações possíveis, chamada Universidade Federal de Santa Maria. Não posso deixar de mencionar os prof. André Dalmazzo, Máucio e Valmor Rhoden, que me incentivaram e inspiraram a trabalhar com o Imaginário e a Educação. Agradeço à Escola Professor Sérgio Lopes, nas figuras das professoras Andréia e Ana Paula, e aos colaboradores da pesquisa, que fielmente cocriaram este trabalho, tão alegremente, apesar das agruras e desafios diários. Agradeço ao PPG em Ciências Odontológicas, na figura de seus coordenadores, que, desde 2008, sempre estimularam minha formação para além daquela entendida como inerente ao cargo que ocupo na UFSM. Agradeço aos colegas da Editora UFSM, equipe à qual me uni mais recentemente, que, sempre muito compreensivos e solícitos, mostram que livros são mais que palavras. Tantos amigos (nomeio aqui Giovana e Frederico, os compadres, mas que trazem à memória tantos amigos queridos), familiares, colegas, pessoas que compreenderam os momentos em que eu não pude estar tão disponível quanto gostaria, a vocês todos, meu agradecimento. E eis que chega o momento da família, pessoas sem as quais eu sequer estaria aqui. Aos meus avós (José, Terezinha, Wanyr – *in memoriam*, e Olinto, com 94 anos), ávidos estimuladores da leitura, mesmo que isso significasse o estranho hábito de investir em enciclopédias vendidas por caixeiros viajantes. À minha mãe, Marilise (*in memoriam*), e ao meu pai, José Edson, pela formação, pelo caráter, pelo carinho. À minha irmã, Luísa, pelas aventuras, desventuras e por ser uma tia coruja. E ao meu cunhado, Rafael, que veio a somar em nossa família com alegria. Igualmente, aos meus sogros, Elda e Pércio, aos cunhados e ao núcleo ijuiense de amigos, que sempre está presente nas conquistas acadêmicas, celebrando ou se desafiando junto, em meio a vídeos, artigos, ciência e artesanias. E aos amores da minha vida, Evandro e Helena, a quem sei que amo mais do que a mim mesma, que são meus corações que batem fora de mim. Obrigada, obrigada. Obrigada!

“A emancipação que nos permite ver os caminhos possíveis, mediante a quebra de amarras, pretensa escravidão muitas vezes auto imposta, para nos mantermos na ilusão de segurança. Muitos de nós desenvolvemos mecanismos de autodefesa para tentar superar essa existência impiedosa, e não conseguimos desativá-la de nós mesmos. Nossa cura social deve ser a prioridade nos dias de hoje. Aprender a ver com novos olhos é renascer, como uma criança que vê a vida pela primeira vez, sem arquétipos, sem reinterpretação.”

(Druidesa Claudine Bouchet, em palestra proferida ao Instituto Mayhem, São Paulo, 2020)

RESUMO

AUTONOMIA, HETERONOMIA E UMA PONTE PARA A AUTORIA: O CASO DA EMEF PROFESSOR SERGIO LOPES

AUTORA: Jéssica Dalcin da Silva

ORIENTADORA: Valeska Maria Fortes de Oliveira

Esta tese de doutorado insere-se na linha de pesquisa Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. O objetivo deste trabalho foi identificar sinais de pertença e reconhecimento do grupo docente da Escola Municipal Professor Sérgio Lopes, por meio do Imaginário Social, a partir dos conceitos da obra de Cornelius Castoriadis, considerando o entendimento da diferença enquanto formação e exercício de suas docências. Metodologicamente, esta pesquisa buscou suporte no método cartográfico (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009), como gerador de possibilidades relacionais para o melhor entendimento do espaço escolar, das transformações que ele promove junto à comunidade vila Renascença e dos atores sociais que ali se apresentam. Foram realizadas entrevistas abertas sobre a experiência de ação dos atores na Escola e sobre como esta é vista pela comunidade, assim como a forma como ela se insere em suas vidas, alicerçando-se também no Projeto Político Pedagógico, documento que foi recriado para esta pesquisa. Para a produção dos dados, foi entrevistado o irmão do patrono da Escola, Prof. Sérgio Lopes, que também representou sua mãe; e, em um segundo momento, as gestoras da Escola e cinco colaboradores, em um total de oito entrevistados. As entrevistas foram abertas, seguindo o método cartográfico, com abertura para as tessituras a serem realizadas pelos entrevistados. Para instrumentalizar a investigação, foi utilizado o Projeto Político Pedagógico como dispositivo didático, baseado na concepção de dispositivo de Souto (2019) e Oliveira (2013). Ao longo do desenvolvimento, além de Freire e Josso, a investigação contou com aportes teórico-conceituais de autores como Castoriadis, Morin e Nóvoa. Conclui-se, a partir de um olhar spinoseano, que a educação e o afeto podem ser desenvolvidos nas relações educacionais, na medida em que a Escola se coaduna com as necessidades da comunidade onde está situada. Por meio do redesenho do Projeto Político Pedagógico da Escola e após a realização de entrevistas semiestruturadas, foi possível identificar que existe uma busca ativa das gestoras por um perfil docente que represente os valores da Escola, tornando-a diferenciada, no sentido de inclusiva e inovadora. Como resultados, aponta-se a importância da construção de relações dialógicas emancipatórias dentro do espaço escolar, para que se identifiquem processos de coautoria que emergem dos próprios docentes, pois autonomiza-se quem se autoriza a assunção desse novo papel social – o de autor.

Palavras-chave: Autonomia. Autoria. Docência. Imaginário Social. Magma. Trajetos Formativos.

ABSTRACT

AUTONOMY, HETERONOMY AND A BRIDGE TO AUTHORSHIP: THE CASE OF PROFESSOR SERGIO LOPES MUNICIPAL SCHOOL

AUTHOR: Jéssica Dalcin da Silva

ADVISOR: Valeska Maria Fortes de Oliveira

This doctoral thesis is part of the research line Teaching, Knowledge and Professional Development, of the Post-Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria/RS. The objective of this work was to identify signs of belonging and recognition from the teaching group of a Municipal School Professor Sérgio Lopes, through the Social Imaginary, from the concepts of the work of Cornelius Castoriadis, from the understanding of difference as training and exercise of their teaching. Methodologically, this research sought support in the cartographic method (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009), as a generator of relational possibilities for a better understanding of the school space and the transformations that it develops together with the vila Renascença community, and the social actors that present themselves there. Open interviews were carried out about the experience of action of the actors in the School, and how they understand that this is seen by the communities, as well as the way in which it is inserted in their lives, also based on the Pedagogical Political Project, document which was recreated for this research. For the production of data, the brother of the patron of the School, Prof. Sérgio Lopes, who also represented his mother; and, in a second moment, the School managers and five collaborators, in a total of eight interviewees. The interviews were opened, following the cartographic method, with opening for the textures to be carried out by the interviewees. To instrumentalize the investigation, the Pedagogical Political Project was used as a didactic device, based on the device design by Souto (2019) and Oliveira (2013). Throughout its development, in addition to Freire and Josso, the investigation relied on theoretical-conceptual contributions from authors such as Castoriadis, Morin, and Nóvoa. It is concluded, with a spinosean look, at education and the affection that can be developed in educational relationships as where it meets the needs of the community where it is located. Through the redesign of the School's Pedagogical Political Project and after conducting semi-structured interviews, it was possible to identify that there is an active search by managers for a teaching profile that represents the values that the school proposes, making it differentiated, in the sense of inclusive and innovative. As a result, the importance of building emancipatory dialogical relationships within the school space is pointed out, so that co-authorship processes that emerge from the teachers themselves are identified, as those who authorize themselves to assume this new social role – that of author – become autonomous.

Keywords: Authorship. Autonomy. Formative Paths. Magma. Social Imaginary. Teaching.

SUMÁRIO

QUE VENTOS ME TRAZEM?	9
1 O GEPEIS, GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM IMAGINÁRIO SOCIAL ..	16
2 UM PONTO DE PARTIDA PARA A TÃO DESEJADA AUTONOMIA	20
3 COMO TRANSFORMAR O INSTITUÍDO?	27
4 O COMPLEXO, A PEDAGOGIA DE AUTORES, COAUTORIA E COLABORAÇÃO	35
5 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR SÉRGIO LOPES: UM CASO DE AUTONOMIA PELA CIDADANIA	43
5.1 O PATRONO, SÉRGIO LOPES	46
5.2 O ENTORNO GEOGRÁFICO COMO FUNDANTE DA VOCAÇÃO DA ESCOLA PROFESSOR SÉRGIO LOPES.....	50
6 FORMAÇÃO POR DENTRO DA ESCOLA	54
7 CARTOGRAFIA, UMA TENTATIVA DE VISUALIZAR A COMPLEXIDADE	58
7.1 MUDANÇA DE VENTOS.....	62
7.2 CARTOGRAFAR NA EMEF PROFESSOR SÉRGIO LOPES.....	70
7.3 RECONHECENDO-SE AUTORES EM UM AMBIENTE DE TENSÕES DIÁRIAS.....	75
7.4 FORMAÇÃO E (AUTO)NARRAÇÃO COMO OPORTUNIDADES DE REINVENÇÃO DE SI.....	76
7.5 UM PROJETO QUE REPRESENTA A ESCOLA	80
8 UMA GESTÃO, VÁRIOS GESTORES: ANÁLISES E ACHADOS	84
8.1 GESTÃO COMPARTILHADA E PUBLICIZADA COMO UM FIO CONDUTOR NECESSÁRIO	89
8.2 GESTÃO AFETIVA COMO CONSEQUÊNCIA DA EMPATIA E DO ENVOLVIMENTO SOCIAL	96
8.3 GESTÃO <i>DIFERENTE</i> É GESTÃO QUE NÃO TEM MEDO DE INTEMPÉRIES..	98
8.4 UMA EQUIPE IDENTIFICADA COM A ESCOLA.....	104
9 À GUIA DE CONCLUSÕES: ACHADOS, ACERTOS, VISÕES DE FUTURO ...	119
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A – ENTREVISTAS	129
APÊNDICE B – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	151

QUE VENTOS ME TRAZEM?

Como uma típica criança dos anos 1980, fui exposta e naturalizada a uma série de comportamentos que hoje são claramente questionados, ou questionáveis. Coisas que atualmente tendem ao assédio, ao *bullying*, à exposição e à objetificação do corpo feminino aconteciam em pleno horário nobre, na tarde de domingo, na sala da família. Naquele momento de abertura política, pretendia-se também a abertura do pensamento, o fim da censura; mas hoje, no olhar em retrospectiva, parece-me que a população estava reaprendendo a pensar: seu senso crítico tinha sido espezinhado por tanto tempo, que estava beirando o nulo.

Estudei em escolas públicas, no então “primeiro grau”. Iniciei em escola do centro de Santa Maria, Rio Grande do Sul – onde minha mãe era professora e eu precisava dar exemplo. Em São Paulo, capital, estudei em escola de bairro, estadual, com arroz e feijão no lanche do recreio, dos 8 aos 11 anos. De volta a Santa Maria, retornei à rede pública até meus 14 anos, quando se deu o entendimento familiar de que a busca de um colégio privado seria mais salutar para um ensino ‘forte’, que me propiciasse a entrada na universidade federal, sem a necessidade de investimento em um cursinho pré-vestibular.

Assim foi feito. O medo era grande.

Vou conviver com gente rica? Vou ser tratada como? E se me azucrinarem por eu não ter roupa de marca?

Qual a minha surpresa ao ver que a realidade não mudava tanto. Claro que as salas de aula eram mais bem conservadas; os banheiros, mais limpos – todas as cabines tinham papel higiênico; os lanches na cantina também eram mais caros. Mas os professores e as crianças – aquilo que traz vida à escola, às dinâmicas na sala de aula – eram todos muito similares, incluindo a dedicação no ensinar, por parte dos professores. Até aqueles grupos que sabem aproveitar o momento para fazer questões e digerir o saber, e aqueles que não se preocupam muito com isso, também eram semelhantes aos das escolas públicas.

Não sei se trata de uma questão de maturidade de certos alunos, não entrarei aqui no mérito, mas trago esse exemplo para evidenciar as similaridades entre os espaços públicos e privados nos quais circulei. Ou seja, não se tratava de colégio ‘de rico’, ‘de pobre’, ‘do centro’, ‘de bairro’. Fiz bons amigos, que mantenho até hoje, em ambos os grupos – pessoas que se tornaram comerciantes, servidores públicos,

profissionais da saúde. Fica difícil, inclusive, separar na memória quem era de uma escola e quem era de outra. Percebi que o que conta são as pessoas. Isso reverberou muito em 2019, na seleção que fiz para o curso de doutorado: durante a entrevista, eu chorei. Primeiro pensamento: e agora? Mas logo vi que foi uma espécie de teste de fogo: minha mãe, que tanto torcia pelo meu ingresso no doutorado, estava hospitalizada, em seus dias finais. Inevitável não pensar nela naquele momento – fui usando um vestido que era dela. Eu, na entrevista; ela, na sessão de radioterapia. Foi a última mensagem de WhatsApp que a Dona Marilise leu: “estou indo com teu vestido na entrevista; bem professorinha”. Mesmo sem saber disso, a banca me aceitou e fui aprovada na seleção, ou seja, não consideraram as minhas lágrimas como uma fraqueza. E, assim, as pessoas fazem a diferença, mais uma vez.

Apenas após ingressar na pós-graduação foi que alguns temas passaram a reverberar em mim, alterando meu olhar sobre aquilo que, até então, eu supunha dado. Por isso, pretendo um projeto de espaço que apenas recentemente passou a fazer parte da minha realidade, com perspectiva emancipadora e de transformação da realidade. Trago, de maneira análoga, minha condição social crítica desenvolvida no mestrado em Patrimônio Cultural, que apurou meu olhar para a preservação da cidade, seus lugares imaginados e suas potencialidades de ganho simbólico, importantes no imaginário social de seus moradores. Em 2017, quando passei a integrar, ainda voluntariamente, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), tive a oportunidade de trabalhar diretamente com a formação de professores, situação que surgiu com ineditismo e, ao mesmo tempo, com tranquilidade no benfazer, justamente por integrar um grupo de pesquisa que tanto preza pela criatividade em suas ações, temas e métodos.

A escola hoje conhecida como Escola Municipal Professor Sérgio Lopes foi inaugurada no ano de 1978 e está situada no bairro Renascença, região periférica de Santa Maria. Recentemente, a Escola teve sua rotina alterada graças à valorização daquela área da cidade, em razão da construção de um shopping nas redondezas. A área do bairro é separada da área mais urbana da cidade por uma ponte sobre o arroio Cadena (Figura 1). Passando-se a ponte, a primeira construção que se tem é, justamente, a da Escola. A relação que se estabeleceu com o grupo de pesquisa, enquanto pilar de sustentação da presente investigação, ocorreu em 2016, com a aproximação de ambos ao cinema – inicialmente as crianças, por meio de um cineclubinho, oportunidade em que os estudantes do quinto ano tiveram o seu primeiro

contato com a produção audiovisual, após verem e interpretarem curtas-metragens exibidos para a turma; e, após, na formação docente.

A Escola conta com 25 professores em seu quadro docente, distribuídos do berçário ao nono ano. Muitos deles trabalham em duas ou mais escolas, e é notório o discurso nos encontros com o grupo: “quem fica na Sérgio Lopes, fica porque é diferente”. São recordados casos de professores que vieram trabalhar na Escola e, em seguida, pediram redistribuição, pois não se adequaram – talvez, ao contexto, ou à forma de convívio com os estudantes. Durante o período pandêmico (2020), a Escola proporcionou atividades remotas, mediante a entrega periódica de polígrafos com atividades. Também realizou coleta de donativos para distribuição na comunidade, com alimentos, brinquedos e material escolar. Os docentes compareciam nas situações específicas de recebimento e entrega dos trabalhos, sendo que, na maior parte do tempo, a Escola permaneceu fechada.

O espaço escolar é parte importante na busca por transformação, por criação. Castoriadis, na completude de sua obra (1995, 2007, 2009), reitera que as instituições trazem o sentido daquilo que é permanente e estável, e são de suma importância para a confiabilidade naquilo que deve dar uma base social para a criação humana. Ainda assim, enquanto professores, também trazemos aquilo que nos foi imbuído previamente, inclusive na formação; somos feitos de imagens, de pessoas, de lugares, de sonhos, da forma como interagimos no mundo que nos cerca e, também, da forma como o mundo interage conosco e nos afeta. É notória a configuração da EMEF Professor Sérgio Lopes enquanto área aberta, de partilha, de acesso de todos, a todos os espaços. Assim, a comunidade docente da EMEF Professor Sérgio Lopes, dentro de algumas especificidades, vai sendo compreendida, no espectro de entendimento dos conceitos de imaginário de Cornelius Castoriadis, como imbuída dos conceitos de autonomia, autoria, protagonismo e educação democrática.

O *objetivo* deste trabalho é compreender as leituras de imaginário social, o sentido de pertença e de protagonismo que ocorre junto aos docentes da EMEF Professor Sérgio Lopes. Quando *questionados*, eles afirmam ser “diferentes”. O que os faz “diferentes”? O que esse “diferente” quer dizer, quando se referem a si mesmos e ao grupo? Ou seja, esta pesquisa pretende reconhecer os afetos e a importância do sentido de pertença promovido pelo imaginário social. Ainda: de que modo os docentes da EMEF Professor Sérgio Lopes entendem-se em condição de coautoria,

tendo em conta as experiências de vida e de formação com as quais dialogam no cotidiano de si e dos outros?

Compreendo que esse sentido perpassa toda uma construção de vida, de valores que se instalaram desde muito, talvez desde a infância. Por isso, a importância desta pesquisa no âmbito do imaginário social, pois ele trata de trazer um reconhecimento sobre aquilo que, normalmente, passa despercebido.

As objetivações de um modo de 'ser professor' começam, então, a mostrar-se matizadas por gostos, emoções, angústias, dores, etc., muitas vezes escondidos quando os objetivos de outras pesquisas visam apenas aspectos da educação formal. Fala-se, portanto, de um tipo de conhecimento que faz parte de nossas vidas, mas não aparece na forma explicativa comprometida com a racionalidade. (PERES; EGGERT; KUREK, 2009, p. 38).

Nesse contexto, como não ser visto como aquele que chega apontando dedos, fazendo anotações, para que os problemas sejam "corretamente identificados"? Além disso, quando chego de outra realidade, com outros olhares, posso identificar problemas que o são para mim somente. Pode ocorrer, muitas vezes, de a academia ter apenas um consenso de tempo-espaço, discutido em um grupo, talvez até exclusivista, de pesquisadores, e em um dado tema. Ou seja, como evitar tomar um recorte da parte pelo todo?

Tomemos, por exemplo, um dado científico considerado verdadeiro até 1999: o entendimento de Plutão como um planeta. Em uma prova do Ensino Médio, na área da Física, até 1999, se se solicitasse "enumere os planetas do nosso sistema solar em ordem de afastamento do Sol", a resposta correta seria "Mercúrio, Vênus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Netuno e Plutão". Bastou um conselho científico, em um órgão regulador, em uma data específica, para que Plutão não fosse mais enquadrado no conjunto de planetas, dadas as suas características peculiares.

Estamos falando de um sistema solar inteiro. O que dizer, então, de uma comunidade ou escola, com suas subjetivações, legislações, relações sociais, verdades internas, relações de poder? Por isso, de saltos em saltos cognitivos, assumo riscos, um sobre o outro; mas o que é a vida, se não a assunção de riscos consecutivos?

Por isso, e nesse sentido, como *objetivos específicos*, pretendemos:

- realizar um levantamento documental sobre o espaço geográfico e de território imaginado ocupado pela EMEF Professor Sérgio Lopes, enquanto lugar de potência de transição social;
- compreender as significações imaginárias sociais dos professores da EMEF Professor Sérgio Lopes, com relação aos sentidos de pertencimento e afetos no cotidiano;
- registrar a historicidade das atividades que vêm sendo realizadas na EMEF Professor Sérgio Lopes, as quais produzem movimentos de autonomia e autoria nos trajetos formativos dos seus docentes, com o reconhecimento de sinergias e de desenvolvimentos amplos.

Neste trabalho, entendo, assim como Gonçalves (2021), e Brancher e Oliveira (2016), que o termo “trajeto formativo” traz o devir de algo que não chegou ao fim, diferentemente de “trajetórias formativas”, que passa a ideia de algo que foi realizado, concluído, e que, por isso, não enseja mudanças. Embora sempre existam tensões, docentes e escola estão instituindo-se cotidianamente, o que me leva à escolha dessa terminologia e desse ponto de compreensão. Para facilitar o encontro dos caminhos aos objetivos mencionados, foram propostas *questões investigativas*, das quais emergiram relações de grande proximidade entre os professores, a Escola e a comunidade. A EMEF Professor Sérgio Lopes, localizada em uma região periférica da cidade de Santa Maria, apresenta um grupo populacional que se desloca diariamente para trabalhar fora dessa região, ou seja, em bairros mais próximos ao centro da cidade. Em 2018, foi inaugurado na vizinhança o Shopping Praça Nova, que proporcionou um novo movimento para o local. Por outro lado, acentuou disparidades, pois trouxe para a região a circulação de indivíduos que, comumente, não circulariam ali, mas o fazem, caracteristicamente, pelo ensejo do consumo. Assim, a escola, situada quase junto à ponte que dá acesso ao bairro Renascença (Figura 1), tem uma significação dupla: pode ser vista como aquilo que separa ou como aquilo que une. Essa é uma importante significação imaginária já percebida pelos docentes do local, a qual caracteriza a imanência poética na prática docente, como criação do ato de ensinar. Como disse recentemente o prof. Carlos Moya, em seminário ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM (PPGE/UFSM), a formação ocorre quando se ligam coisas que não haviam sido ligadas antes (MOYA, 2020).

Figura 1 – Arroio Cadena e a ponte que liga o centro da cidade à vila Renascença



Fonte: Autora.

Considerando as significações imaginárias sociais sobre o espaço escolar, e a importância deste, nos trajetos formativos dos professores, foi possível compreender suas percepções, inicialmente pelo levantamento histórico realizado junto à comunidade. Um morador da vila Renascença que pediu para não ser identificado nem ter suas fotografias divulgadas, mostrou-me um acervo de fotografias tiradas nos anos 1970 e 1980, organizadas em dois álbuns. Esse material foi emprestado à diretora Andreia Schörn (gestão 2019-2023), que digitalizou, com a tecnologia disponível, algumas imagens para o arquivo interno da Escola. Com isso, foi possível observar que as temáticas da democracia e da autonomia se fazem presentes na realização da Escola em si, como parte da localidade e da relação intrínseca com a comunidade.

Assim, a formação dos professores da EMEF Professor Sérgio Lopes afeta o seu sentido de pertencimento à Escola, assim como à localidade ou comunidade, trazendo para o centro do debate os temas da autonomia e democracia, discutidos e implementados no espaço escolar, a fim de permitir a construção de trajetos singulares com relação à autonomia e à autoria docentes. Dessa forma, enquanto similaridades e encaminhamentos de conclusão, tecer relações com base em Spinoza no que tange a uma educação afetiva; porém, destaco que não pretendi uma

discussão spinozana. Trata-se, sim, de um recorte, uma visão a partir do que Merçon (2009) entende por um conjunto de relações que são elaboradas no espaço escolar e que buscam transições a partir da tomada de consciência desse entorno. O que produz o sentido de pertença nos docentes da Escola Professor Sérgio Lopes, no campo existencial, em relação à autonomia e autoria? Como esse sentimento de pertença surge e se adensa?

Nesse sentido, a pesquisa buscou evidenciar as práticas percebidas pelos professores da EMEF Professor Sérgio Lopes, nas suas historicidades, que confluíram para a elaboração de seu sentido de pertencimento, em paralelo com outras realidades de espaço escolar em que convivem ou conviveram. Graças aos dispositivos utilizados, foi possível produzir registros dos recortes cotidianos de aproximação com a EMEF Professor Sérgio Lopes, em narrativas entremeadas pela vida pessoal e formação dos docentes coautores, o que lhes permitiu evidenciar em que se consideram 'diferentes' no exercício de formação por dentro da profissão (NÓVOA, 2002); como se percebem nessa Escola, enquanto espaço escolar que também produz trajetos formativos singulares; e, finalmente, responder juntos à questão de pesquisa: como produzir um documento de reconhecimento dos docentes da Escola Municipal Professor Sérgio Lopes, de modo que identifiquem o que os faz diferenciados, as condições de autoria docente, de autonomia e de posicionamentos democráticos no ambiente escolar?

1 O GEPEIS, GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM IMAGINÁRIO SOCIAL

Contamos as histórias de nossas vidas de muitos modos – formais e informais – no dia a dia: preenchemos requerimentos, escrevemos cartas e falamos com os colegas e amigos acerca de nossas experiências (HUBERMAN, 1992, p. 39). Quando experiências são trocadas e falamos do contato apreendido, “estamos falando dos significados que atribuímos, nos diferentes momentos de nossas vidas, a partir de experiências que vivemos e dos saberes que fomos acumulando” (DUARTE, 2002, p. 74). A escrita e a oralidade compõem os fazeres docentes, mas a autodescoberta de limitações docentes (semânticas e semiológicas), a cada nova turma ingressante, impele à necessidade constante da pesquisa de si. Como afirma Nóvoa (2000, p. 4),

Quando o professor desloca a atenção exclusivamente dos “saberes que ensina” para as pessoas a quem esses “saberes vão ser ensinados”, vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho. Seria necessário que esta reflexão tivesse, simultaneamente, uma dimensão individual (autorreflexão) e uma dimensão coletiva (reflexão partilhada).

Em nenhum momento, isso deve ser visto de forma negativa ou limitante, mas sim como uma tomada da responsabilidade formativa da assunção do papel (o ‘ser’) docente. O ‘espírito de um tempo’ que muda, renova-se, e o que fazia sentido muitas vezes deixa de fazer, juntamente devido ao fato de que as dimensões social e profissional não podem ser vistas separadamente, dissociadas. Assim, construção e reconstrução são contínuas:

Mas o que é evidente é que o mundo “vem até nós” na forma de histórias. Desde os primeiros dias da nossa infância, nosso mundo nos é representado por meio de histórias contadas por nossos pais, lidas nos livros, relatadas pelos amigos, ouvidas nas conversas, compartilhadas entre grupos na escola, disseminadas no pátio do recreio. Isso não significa dizer que nossas histórias explicam o mundo. Em vez disso, a história na qualidade narrativa nos fornece um meio agradável, inconsciente e envolvente de construir nosso mundo. A narrativa pode ser descrita como uma forma de “dar sentido” ao nosso mundo social e compartilhar esse “sentido” com os outros. Sua universalidade realça o lugar intrínseco que ocupa na comunicação humana. (TURNER, 1997, p. 73).

Aos professores, é preciso aliar essa dimensão criadora ao seu trabalho e abrir-se à experiência do criar em conjunto. O Grupo de Estudo e Pesquisa em Imaginário Social (GEPEIS), ao enfatizar os trajetos formativos e a busca pelo

sensível junto dos professores, vem a contemplar o que aponta Almeida (2001) sobre a importância de um dispositivo

(que) vai ao encontro do imaginário do espectador, relaciona-se intimamente com seus desejos, ressentimentos, vontades, ilusões, raivas, prazeres, traumas, vivências, e sobre o qual só teremos nossa objetividade restituída após o término da projeção. Só então discutimos e falamos sobre ele, como memória, inextricavelmente ligado à nossa história, à história do mundo em que vivemos (ALMEIDA, 2001, p. 41).

Nessas situações, há um momento estético de revisitação da experiência passada que repercute na atual, e assim sucessivamente, ecoando formativamente. Daí a (res)significação contínua e desejada na formação e na vida comunicante, por ser aquela que anseia pela renovação de conceitos, pela apreensão destes, pela efervescência cultural, já que a existência humana traz para a análise a dimensão simbólica das relações, das instituições, do cotidiano, das criações sociais, da realidade (ALVES-MAZZOTTI, 1994). A formação dos integrantes do GEPEIS reflete, intrinsecamente, suas experiências, seus arca-bouços, a história de suas profissões, tessituras tão representativas e indissociadas. Durante parte do curso de Doutorado em Educação, realizei a disciplina de Práticas Docentes, que desenvolvi no curso de Desenho Industrial da UFSM. Quando me insiro como educadora no ambiente que me tornou profissional, vislumbro que tal lugar não é, propriamente, o da formação docente, e sim o da formação do profissional técnico, que o mercado exige como produtor de resultados comercializáveis, vendáveis e geradores de lucro. Certamente, minha formação abarcou o estudo de subjetividades, desde que estas gerem anseios de aquisição sobre os bens produzidos.

Cabe aqui o aporte de Vygotsky (2000), para quem o ser humano perfaz-se construto de uma ambiência formativa, que tem um corpo que é midiático e afetuoso na relação com o outro. Dedico-me a esse tema, na proposição deste projeto, por acreditar que as narrativas do imaginário permeiam, de forma cabal, a formação docente, principalmente pelos diálogos no imagético e no estético. Na intenção de uma vida como obra de arte (como propõe Nietzsche) e na busca de uma ética para a vida, ofereço este olhar voltado para a autopoiese – *autós*, por si; e *poiesis*, criação, produção – e a ressignificação constantes. Na troca destas nos ambientes do ensinar, as proposições surgem por meio das perguntas, e estas suscitam respostas que vão além do certo e do errado. Nesses espaços, mesmo o erro permite aprendizagem,

uma vez que conduz para a reflexão e compreensão da realidade. No mesmo sentido, Josso (2004, p. 141) defende que o formador constrói sua formação ativamente, por meio de:

- a) autoformação: reflexão que alia seus percursos pessoais e profissionais;
- b) heteroformação: na aprendizagem conjunta em sociedade, utilizando-se de valores pessoais em exercício de interação frente ao outro;
- c) conceitualmente (não nomeado diretamente pela autora): pela relação conceitual (saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias); e
- d) ecoformação: pela análise e compreensão crítica do que o cerca, das relações entre as 'variáveis' envolvidas.

Alto a isso o entendimento de Castoriadis (1995), que propõe a noção de imaginário, aquilo que, justamente, corresponde ao que excede a conceitualização da instituição social, ou seja, o componente criativo e/ou imaginativo – por se tratar, especificamente, da componente que aporta sentido ao simbolismo inscrito no social: “se dá como sentido indiscutível e indiscutido, suporte das articulações e das distinções do que importa e do que não importa, origem do aumento da existência dos objetos de investimento prático, afetivo e intelectual” tanto individuais quanto coletivos (CASTORIADIS, 1995, p. 175). Assim, o imaginário de cada um revisita constantemente os valores de maior aderência ao nosso ‘ser biográfico’, atores e críticos que somos, simultaneamente, no e do espaço educacional, para retroalimentar a atividade futura.

Nesse sentido, qualquer questão simbólica que faça parte do arcabouço formativo do futuro profissional vem a se refletir na sua atitude de educador e a impactar diretamente na formação do estudante que entre em contato consigo: “falar em busca ou construção de sentido é falar em imaginário. E se constitui uma dimensão desafiadora de compreensão e análise: quais são os sonhos, os mitos, os desejos” (OLIVEIRA, 2005, p. 50). Constitui-se, ainda, “nesta acolhida, [em] organizar o trabalho educativo a partir do mundo vivido, das experiências significativas, do desejo agora compartilhado, de tradução das concepções trazidas” (OLIVEIRA, 2007, p. 193). Toda possibilidade de dispositivo formador (FERRY, 2005) deve ser considerada, pois contém em si a “articulação da trajetória pessoal com as exigências institucionais inerentes à formação profissional” (FERRY, 2005, p. 51). Ou seja, não existe uma separação, ou uma dicotomia, no sentido de ‘o que/quem forma quem’. São momentos de provocação que permitem que a realidade seja revista, em um outro

espaço, propriamente organizado para isso. Daí a importância do dispositivo grupal, do espaço do Grupo de Pesquisa, para que as práticas cotidianas possam ser reflexionadas, pensadas. Segundo Ferry (2005), não existe uma formação propriamente dita no momento do presente, da realidade dada, do fazer a aula; essa situação deve ser objeto do pensar sobre posterior – apenas assim a formação docente acontece: quando o eu-mesmo se separa, em um breve momento, daquele eu-outro que busca certas respostas para papéis que ainda não viveu. Em especial nos docentes em formação, ou mesmo na formação continuada, é preciso um momento de compartilhamento das experiências, para que exista diálogo nesse dispositivo grupal, um espaço para trabalhar as demandas apresentadas, os anseios vivenciados. Ferry (2005, p. 53) argumenta que “não se recebe formação”, mas se produz a partir de si, dando *forma* ao seu viver da experiência. Acima de tudo, trata-se de um desenvolvimento pessoal, que se reflete no profissional. A partir disso, o saber da experiência pode ser devidamente sedimentado, quando, em retrospecto, uma vivência é (re)pensada e, assim, percebida como um elemento formador e autoformador (BRANCHER; OLIVEIRA, 2016).

Compreendo que o professor estuda para traduzir teorias e métodos em práticas e, por isso, forma-se nos cotidianos. E aqui entra a reflexão pessoal: como uma *desenhista industrial* se torna professora? Quando percebo que passo a buscar espaços no outro, para o outro. Por isso, buscando ainda mais leituras, informações, caminhos de criatividade e ressignificação, desejo, mais do que tudo, discutir a formação docente com vistas ao maior engrandecimento e valorização dos ambientes de ensino e de aprendizagem. A importância da formação deriva da necessária vinculação ao crescimento das pessoas, a um aperfeiçoamento que deve ser entendido em um sentido global: crescer como pessoa vivente. É preciso a assunção de que ser professor é correr riscos, é se expor. “Qual é o sentido de sermos profissionais cada vez mais informados e competentes se, ao mesmo tempo, isso não supõe nos aperfeiçoarmos como pessoas?” (ZABALZA, 2004, p. 39). Insiro-me, então, nessas narrativas da formação docente, aproximando-me delas. Isso porque, se as mesmas atitudes levam sempre aos mesmos resultados, apenas olhando criticamente as minhas atitudes é que posso agir sobre elas para transformá-las, em busca de resultados diferentes. Segundo Silva (2006, p. 14), “o imaginário é uma bacia semântica que orienta o trajeto antropológico de cada um na errância existencial”, mas ousou dizer: também na ‘acertância’, lá está o Imaginário.

2 UM PONTO DE PARTIDA PARA A TÃO DESEJADA AUTONOMIA

As Ciências Humanas

foram sempre marcadas por uma tensão que parece menos um obstáculo do que um traço constitutivo da tradição, tensão derivada do atrito aparentemente insuperável entre a busca de leis que estruturam a vida humana, realizada através do exercício da razão [...], e o reconhecimento da relatividade das razões, acionadas nas práticas singulares de individualidade radicadas em horizontes particulares (SOARES, 1988, p. 101).

No dia a dia, unimos razões ao pensamento ordinário e criamos sentidos para a nossa autonomia, a nossa existência, a nossa imaginação, o nosso fazer. É a vida que ganha sentido na medida em que produzimos. Embora tenhamos limites de vida na nossa individualidade, a vida dos povos e das sociedades é, virtualmente, infinita. Assim também sucede com a sua interpretação histórica, que é feita *a posteriori*, e com a formação docente, na reflexão sobre as práticas ocorridas. Ou seja, toda interpretação que emerge é, *per si*, provisória, até que surja outra – estamos sempre sujeitos a nossos intérpretes.

A unidade do conhecimento histórico, ainda que precária, é garantida pela universalidade de algumas categorias que se impõem aos seres de razão, submetidos à historicidade: Sentido, que é o passado; Valor, que é o presente; e Propósito, que é o futuro. O comodismo da manutenção do instituído por meio de ações que não questionam os padrões atuais, vigentes, justamente por serem seguros e trazerem uma noção de continuidade, nem por isso perdem seu compromisso intrínseco com a autonomia de que virtualmente são portadoras. Pode-se dizer, é óbvio, que no dia a dia da vida social as estruturas atuais impõem, até certo ponto, sua reprodução (SOARES, 1988, p. 110). [...]

A superação da ingenuidade será demonstrada por seu reconhecimento da necessidade de ver, se houver outro ou objeto, isto é, por seu reconhecimento da necessidade de investigar a própria tradição ou a apropriação crítica-criativa, que a submete ao projetar-se, em seu movimento hermenêutico, para a compreensão (SOARES, 1988, p. 120).

Ainda assim, sabemos que não é possível, nem viável, a consciência total, plena, o tempo todo. Cabem, àquele que realizar o processo reflexivo (pesquisador ou sujeito), a humildade da assunção da finitude e o reconhecimento da eterna parcialidade. Por isso, as teorias de produção de conhecimento, dentro das histórias de vida, dependem de uma epistemologia que contemple poéticas para além de lugares-comuns que sublimem as particularidades, sem se inclinar às

contemporizações. Dessa compreensão, decorre uma proposta de narrativa autobiográfica como meio de implicação de coautoria.

Cornelius Castoriadis nasceu na Grécia, em março de 1922; mudou-se para Paris em 1945 e veio a falecer, no mesmo local, em dezembro de 1997. Teve formação e atuação como economista, filósofo e psicanalista, mas também atuou fortemente em áreas afins, como política, sociologia, história e outras. Em uma de suas principais obras, *A instituição imaginária da sociedade*, ele argumenta que toda instituição possui uma carga simbólica própria e, por consequência, uma rede simbólica que a acompanha (CASTORIADIS, 1995). No caso específico da Escola, ela vem oportunizar a formação mínima e as representações ou sanções de validação de certo conhecimento, para que possamos viver em sociedade. Essa compreensão é acompanhada de uma linguagem própria, de sujeitos próprios, de sinergias próprias.

Eizirik e Comerlato (1995, p. 22) explicam que

O significado da palavra *instituição* fornece dados importantes para investigação. Do ponto de vista morfológico, *instituição* vem de uma raiz originada da palavra *estarei*, que significa *estabelecer*, ou *ficar de pé*. Na origem etimológica, a palavra *instituir* aparece pela primeira vez no século XIII, no sentido de *estabelecer*, *decidir*, com o nome de *Instituto*, aparece novamente no século XV significando *coisa estabelecida*; no século XVII, como *regra* de uma *ordem* religiosa; em 1749, *instituto* de sabedoria, ou aquilo que está *estabelecido*. A palavra passa a se ligar a *aquilo que instrui*, e no final do século XVIII, é o termo oficial dos mestres-escolas, quem *estabelece* ou *ensina*. Somente em 1680, aparece o *Instituto* como *casa de educação*.

Em certa medida, essa conceituação se contrapõe àquilo que Castoriadis chama de *natureza*, ou seja, as condições que a vida impõe, a todos nós, de forma indiscriminada. Criar certas instituições, com condições determinadas, é uma forma de suplantar, pelo menos um pouco, a suposta desorganização, o caos, a insegurança frágil que a existência humana apresenta. Ou seja, uma das funções sociais das instituições é a busca por suporte emocional.

Como cada instituição conta com os seus regulamentos internos, sempre se coloca a necessidade de certa adaptação, no sentido de conhecimento prévio das normativas que regem determinado espaço institucional. Para aqueles que querem circular nesse ambiente, é prudente refrear os seus impulsos, para que não haja transgressão das normas do local. Dessa maneira, a cultura institucional se propaga. De forma geral, as instituições escolares funcionam com salas de aula divididas em séries ou anos, com localizações funcionais para ambientes administrativos,

alimentares ou recreativos, onde “realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares, indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia dos tempos e dos gestos” (FOUCAULT, 2020, p. 135).

Morin (2015) compreende que estamos cercados de consensos e conflitos e que, entre esses extremos, temos uma tendência natural de buscarmos certezas ou de nos apoiarmos, de modo ingênuo, em figuras de autoridade. Porém, o conhecimento deve estar em um horizonte de busca contínua – não apenas o conhecimento científico, mas também aquele do cotidiano. Isso nos inquieta, faz com que precisemos passar por zonas de adequação cognitiva e, invariavelmente, assumir que não temos como conhecer tudo de tudo. Desse entendimento de si no mundo surge o sujeito poético, no lugar de um sujeito prosaico, meramente funcional. São formas, sugeridas por Morin, de nos relacionarmos de forma mais integrante no paradigma da complexidade, revisitando constantemente aquilo que entendemos como conceitos já dados.

Para Foucault (2020), o discurso funciona como prática material-histórica que constitui o sujeito por meio de narrativas, assim como as relações de poder, que são construídas não a partir da realidade objetiva, mas culturalmente. Essa visão se coaduna com o complexo em Morin e também com o instituído em Castoriadis, pois as condições de existência social vão determinar o discurso como prática que expõe as relações de poder que ocorrem determinadamente, sob condições específicas e múltiplas. Por isso, o discurso define o sujeito, moldando hierarquias, limites e potencialidades.

Castoriadis (1995, 2009), de modo similar, defende que a democracia, tal como a política, a filosofia e outras atividades que emanam do povo, são produtos de sua criatividade. Logo, não são fruto da pura razão, pois partem de uma necessidade última, qual seja, dar sentido para as coisas e as relações. Por isso, as instituições também não devem ser tomadas como definitivas, devendo ser questionadas. Existe uma relatividade entre as instituições humanas, relacionando lei, época, região, pessoas, ou seja, variáveis que vão compoendo as nossas significações imaginárias sociais e, conseqüentemente, a sociedade, como invenção social-histórica. Quando uma instituição surge, o que ela institui e para quem ela institui são questões que a Escola Professor Sérgio Lopes buscar responder de forma democrática e reflexiva,

tomando o imaginário radical como base e criando sobre ele, através da crítica sobre um pensamento herdado e da (re)construção de um paradigma próprio.

Esta pesquisa considera o espaço universitário como formativo e incentivador de práticas socialmente afirmativas, inclusivas; como um espaço crítico, que faz jus à sua razão de ser, que suplanta práticas, modelos e formações propostas e fundamentadas em um *ethos* europeizado, tradicional, homogeneizante. Este trabalho busca a capacidade de olhar da complexidade, como em Morin (2015), do caminho do meio (que não está riscado em lugar algum), do formal e do intuitivo. Cada vez mais isolados, vamos nos empobrecendo dentro de nós mesmos, capturados por nossos computadores e *smartphones*. Não podemos nos esquecer da necessidade de olhar o outro – ainda que ele esteja em nós. Sem a diversidade, ficamos cada vez menos interessantes, desgastados, à semelhança de algoritmos ambulantes que se retroalimentam incessantemente.

Não existe a perspectiva de uma naturalização dos conhecimentos e saberes que venham a ser produzidos, pois toda construção oriunda de um processo histórico, cognitivo e contextual vai gerar diferentes modos de representação, que fogem completamente ao que se chama comumente de *conhecimento objetivo*. Para o vislumbre de horizontes comuns ganhar realce em pesquisas fundamentadas em movimentos sociais e ações mais integrativas na educação, é necessário considerar toda uma nova gama de atores sociais, os quais, antes, não eram autorizados a acessar certos espaços, considerados intransponíveis simbolicamente. Mais recentemente, esses espaços têm sido (re)vistos e (re)conhecidos enquanto (ainda) oriundos da *heterogênese* nas perspectivas histórica e sociocultural. Por isso, a importância de se fazer aquilo que ainda não é (CASTORIADIS, 2009), em especial em termos de educação e da sua produção do conhecimento, fugindo das propostas ideológicas, buscando outra cosmovisão, diferenciando ou redesenhando o aqui – no que hoje é tomado por conhecimento científico ou, quiçá, formativo, por quem?, para quem? Por isso, é preciso entender que o fazer docente necessariamente abarca ações que estão para além do espaço da sala de aula, pois ensinar demanda muitas assunções de memórias, sentires, historicidades, encenações, ou seja, trajetos formativos e pessoais. Porém, nem sempre existe o preparo para essa autoanálise do professor – que pode ser feita *a posteriori* – nem do espaço, nem do sujeito, que muitas vezes é desconsiderado em sua completude. Dessa forma, assim como em Gonçalves (2021), aqui também optamos pela palavra *trajeto* como ato que vem

sendo construído, que é instituinte e que não está dado (diferentemente de *trajetória*) (GONÇALVES, 2021; BRANCHER; OLIVEIRA, 2016).

Josso (2004) nos recorda que “o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem permite-nos estabelecer marcos importantes sobre o que são as experiências formadoras”, pois abarca “conhecimentos existenciais, instrumentais e pragmáticos” a partir dos quais é possível trazer representações de si e compreensões do entorno (JOSSO, 2004, p. 49). A autora também se vale do sentido da *consciência*, que ela denomina de aspecto “consciencial”, como uma ‘presença atenta’, no sentido da constância ou fidelidade a si, aos outros e ao seu ambiente, na forma de uma “sensibilidade de cada pessoa ao que se refere aos seus sentidos” (JOSSO, 2004, p. 50). Por outro lado, a professora ressalta a disponibilidade para *ter* experiências, *fazer* experiências e *pensar* sobre essas experiências, tenham elas nos ocorrido ou tenhamos nós ocorrido junto a elas, em um sentido de disposição à troca e em uma relação de plenitude dialógica com a vida (JOSSO, 2004).

Paulo Freire (1921-1997) foi um grande pensador da educação brasileira, propondo um estilo pedagógico baseado no diálogo e na problematização de questões que estão cotidianamente ao alcance dos educandos, de modo que eles possam olhar para a sua realidade e elaborar um pensamento crítico sobre o seu próprio meio. Nesse sentido, o autor tinha por meta conseguir fazer com que o educando buscasse, em si e dentro das suas possibilidades, extrair o seu melhor ou ser mais. Embora tenha se graduado em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco, Freire sempre foi um pensador voltado para a educação, tendo atuado como professor e filósofo desde a juventude.

Ou seja, diferentemente de Castoriadis, Freire foi um filósofo da e para a educação, que contribuiu significativamente na discussão sobre as dificuldades e os atravessamentos das diversas realidades brasileiras. Ainda assim, os pensamentos de ambos confluem para a compreensão de que é necessária uma ruptura de determinados padrões de pensamento, para que haja uma efetiva criação de novas realidades.

Questões muito similares, com provocações propositivas, são encontradas também em Eizirik e Comerlato (1995, p. 114):

Por que então não podemos pensar outra forma de ser? Como pode o papel das instituições ser reformulado? Como podem os processos tornar-se mais importantes que as instituições? Novos conceitos parecem necessitar de sua

incorporação. Dinamicidade: aprender a viver com a mudança e a transformação; Flexibilidade: o forte se quebra e rompe, enquanto o flexível é débil, mas está vivo; Criatividade: o tempo de surgimento de tudo, quando as coisas podem manifestar-se de uma forma nova; Diferença: a possibilidade de manifestação de diferença, para todos, o que é diferente de ser igual; Prazer: o “trabalho” tanto dos alunos como dos professores, é visto como “labor”; Conflito: a escola trabalha com o ideal social. De que outra forma poderia construir o real incorporando a conflituosidade como componente saudável de transformação? Aprendizagem como construção individual e social: o que significaria trabalhar com a reflexão coletiva, a partir das noções trazidas pelo grupo, e não centrado nos conteúdos a cumprir? Desordem: fator de criatividade, de possibilidade de surgimento do novo.

O foco é evidenciar uma escola e seus atores, que falam por si mesmos, por meio de seus discursos múltiplos, que revelam – ou não – aquilo que foi ocultado, mas, acima de tudo, seus sentidos deslocados. Já afirmava Foucault (1988), em um conceito sobre a reflexão, que

Existem momentos na vida onde a questão de saber se você pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo tem que permanecer nos bastidores; e que, no máximo, eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus efeitos. Mas o que é filosofar hoje em dia, quero dizer, a atividade filosófica, senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Senão consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente, em vez de legitimar o que já se sabe? (FOUCAULT, 1988, p. 13).

Enquanto elemento instituído, a escola se institui diariamente, por meio de revisão constante, circulação de pessoas, novas ordens e desordens. Seus poderes mudam de sinergia, mas estão sempre lá, em construções magmáticas contínuas. Por meio de punições e recompensas, avaliações e notas, o cotidiano escolar produz subjetividades e propõe locais de poder que nem sempre podem ser facilmente identificados. Daí a necessidade de uma pesquisa qualitativa, que lide intrinsecamente com a complexidade relatada por Edgar Morin, na constante abertura do pesquisador ao enfrentamento dos obstáculos epistemológicos e, talvez, dialéticos. Uma vez que o sujeito-pesquisador se envolve numa realidade a ser *estudada*, também traz um olhar *em nome da ciência*.

Ainda, este trabalho teve a intenção de semear perspectivas reparadoras por meio da educação, pois é imperativa uma atuação criativa, emancipacionista, descolonizadora, que venha antes das pertinências metodológicas para uma pesquisa socialmente responsável. Por essa perspectiva, penso em suas consequências

históricas, na prerrogativa de que, sim, legítima e consolidada, mas que, para esse fim, não precisa estar sempre condizente com os entendimentos dominantes, perpetuando-os por gerações como *corretos*. A partir desse entendimento, trago a coautoria na pedagogia de autores, proposta por Carlos Moya (2020). É preciso destacar que Moya entende a pedagogia de autores enquanto conceito a ser edificado na formação docente em nível superior; porém, identifiquei essa postura de autonomia docente dentro da EMEF Professor Sérgio Lopes. Nesta pesquisa, uma das intenções é aplicar esse entendimento, também, a uma escola municipal, de ensino fundamental, de periferia, graças ao implicar-se e imbricar-se dos profissionais que lá exercem suas cotidianidades.

3 COMO TRANSFORMAR O INSTITUÍDO?

A resposta para a questão que abre este capítulo poderia ser: por meio da autonomia nas relações magmáticas instituintes. Mas sigamos nesse pensamento para melhor detalhá-lo e compreendê-lo, tomando como ponto de partida o entendimento de que “o simbólico é a expressão do imaginário social” (GONÇALVES, 2021, p. 30).

Castoriadis (2006) entendia que o projeto de autonomia não deveria ser considerado como algo utópico, mas sim como um projeto revolucionário, individual, mas que reverbera no coletivo. Revolucionário, porque vai contra a sempre crescente intenção de individualização dos sujeitos pelo sistema, ideal cada vez mais crescente, presente e cotidianamente verificável: “a evolução das pessoas não é autônoma; se dá no meio de luta e de dialética social, onde estão presentes os capitalistas, e os outros *istas*; menos, os revolucionários” (CASTORIADIS, 2006, p. 36). Uma sociedade autônoma é aquela que gere a si mesma coletivamente, mas que, além disso, tem em si sua autoinstituição permanente e explícita: “um estado em que a coletividade sabe que suas instituições são sua criação própria e se tornou capaz de vê-las como tais, retomá-las e transformá-las” (p. 58). O Imaginário, por sua vez, vem como parte daquilo que instituímos socialmente, sendo “simultaneamente portador, instrumento essencial da organização do mundo, historicamente instituído, e sempre instituído como diferente” (p. 137), porque “nenhuma sociedade pode viver sem se dar uma representação de si mesma” (p. 139). Ou seja, a sociedade é sempre autoinstituída, mas não sabe que o é, ou demora a dar-se conta dessa realização. Uma sociedade só consegue pensar em si mesma a partir de seus próprios paradigmas e, por ser vigente o paradigma da heteronomia, sempre soa natural entender que nossa definição parte de um outro. Essa origem, em geral, mítica predetermina e rege tudo o que virá depois, não dando – ou pretendendo não dar – muito espaço para o novo. “Faz parte da instituição das sociedades, e dos sistemas de representações que dão de si mesmas, imputar essa instituição a uma instância outra, exterior; um herói mítico, as leis da natureza ou as exigências da razão [...]”, porque parece absurdo, em nossa fragilidade, “pensar que as leis da história garantam o advento de uma sociedade justa” (p. 141).

Tamanha potência criadora parece ir além das capacidades humanas. Somos ensinados a pensar que a realidade, acachapante, não admite muito de nossa

presença. Talvez nos falte um exercitar para a mudança: exercício no jeito de olhar até onde devemos nos entender como assujeitados e como sujeitos. Por isso, acredito ser interessante trazer para a discussão Paulo Freire, que reconhece, na criança, um sujeito futuramente individualizado. Segundo o autor, se “ensinar é criar possibilidades para construção do conhecimento”, apenas “se aprende a decidir, decidindo” (FREIRE, 1996, p. 41), ou seja, avaliando, consultando contextos, verificando caminhos com seus *prós* e seus *contras*. Porém, quando se cria a ideia do ‘é assim mesmo’, com essa sua pretensa – e maldosa – neutralidade, volta aquele velho desejo por uma responsabilidade de algo etéreo, a tendência de retorno àquela heteronomia, originária, quase natural do ser, que se instaura: tornamo-nos “coniventes com a ordem desumanizante” (p. 37), com a “domesticação alienada”, “o conformismo do indivíduo”, “o determinismo que vence a possibilidade”, onde “não há espaço para a decisão humana” (p. 44).

A criança é heterônoma porque depende de alguém que a proteja, mas, se isso não for estimulado em um processo de autonomização, é uma questão de economia de pensamento, simplesmente, permitir que o outro decida por mim: “Ninguém é autônomo primeiro, para depois decidir” (FREIRE, 1996, p. 45). É preciso que seja permitido à criança e ao jovem assumir ética e responsavelmente suas escolhas, sob meditação prévia, que dê o fundamento ao exercitar de sua autonomia.

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria autonomia? Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. Autonomia, enquanto amadurecimento do ser, é processo, é vir a ser. Não ocorre com data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tenta estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade; vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 41).

De forma ainda mais presente, relembro a figura da criança de periferia que precisa, pela sua condição financeira, do entendimento da segurança, da materialidade que reverbera na ação docente e do que Freire chama de *presença metafísica* do estudante em sala de aula: um “estar decentemente no mundo” (FREIRE, 1996, p. 20). Assim, é papel do professor fornecer material cognitivo aos estudantes, para que, com liberdade, mas também com bom senso, eles disponham de elementos – embora oriundos de fora de si – relacionados à autonomia. “É com

ela, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado pela dependência. Sua autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida.” (FREIRE, 1996, p. 38).

Em outra ponta, no atual “contexto, em que o ideário neoliberal incorpora a categoria da autonomia, é preciso também atentar [...] para as inversões que podem operar no pensamento e na prática pedagógica, ao se estimular o individualismo e a competitividade” (FREIRE, 1996, p. 38). A identificação de discursos de apropriação e descaracterização do termo “autonomia” denuncia o mal-estar que vem sendo produzido pela ética do mercado, oportunidade em que, mais uma vez, Freire anuncia a solidariedade como compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a ética universal do ser humano.

Pensar democraticamente o espaço escolar, como um local de manifestação e troca entre iguais, reforça a autonomia como exercício individual que reverbera no coletivo.

O projeto democrático é o esforço, não ainda realizado, de encarnar nas instituições, por pouco que se possa fazer, autonomia individual e social, em outras palavras, o projeto anda junto com a emergência e a afirmação da capacidade da Sociedade de colocar em questão suas instituições e de mudá-la. Em termos filosóficos, a democracia é um regime da reflexividade. (CASTORIADIS, 2009, p. 82).

Além da pluralidade, “democracia também é a capacidade de distinguir o verdadeiro do falso, o sublime do suportável” (CASTORIADIS, 2009, p. 89), algo muito similar ao que Freire chama de “pensar certo”: “todo pensar certo é radicalmente coerente” (FREIRE, 1996, p. 16). Quando uma sociedade apresenta condições de mudança, em que o instituído passa a ser mais permeável ao instituinte, esse tipo de pensamento ganha ainda mais relevância, num compromisso com a coerência de um todo. Ao pesquisador, cabe lidar com diversos interlocutores, de diversos mundos e diversas vidas, assim como com os seus entrecruzamentos e as imagéticas que geram – muitas vezes, carregadas de significações que já nos chegam de modo enviesado.

Ao mundo da imagem correspondem instituições facilmente identificáveis, mas o problema da recepção das imagens, elas próprias de diversas naturezas e origens, não passa pela análise dessas instituições: a imagem funciona também como lembrança, como referência, como criação ou recriação da imaginação e, sob esse aspecto, o mundo da imagem, como o do indivíduo, tem, em relação aos outros mundos, a realidade de uma dimensão ou de um componente. (AUGÉ, 1997, p. 168).

Em aula inaugural proferida para o PPG em Educação da UFSM, o pesquisador Bernard Charlot referiu que “somos *hominizados*, mas não humanizados; esta humanização é possível, somente, por conta da educação” (CHARLOT, 2021). Uma vez que a pedagogia tradicional nega o corpo e as suas liberdades de ação, como trabalhar com crianças, sobretudo as de periferia, onde a vida com o bairro aparece desde a relação com a areia da rua, a água do córrego, as aves no pátio? “Educar contra um desejo que põe o corpo como veículo da corrupção. E a educação vem para salvar a *alma* da criança, corrompida pelo pecado original. Kant, no fim do século XVIII, dizia que a pedagogia servia para ‘aprenderem a ficar sentados’.”, completa o professor Charlot.

Daí a necessidade de redimensionar o instituído por meio de uma atividade intelectual que esteja ligada à geração de sentido, e também de prazer. A pedagogia do século XX institui a recusa da norma, e o adulto é visto como uma figura tirânica; provoca, com isso, a falta de um referencial. Sem discurso fundador da regulação possível, surge o consumo como orientação do desejo, o imperativo do desenvolvimento econômico e social que requer consumo, o que, por sua vez, requer desejo. Devemos aumentar a qualidade da educação; sim, mas o que faz essa *qualidade*? Qual o critério? Daí se tomar o quantitativo como referencial: eis que ‘mais qualidade de educação’ se converteu em ‘mais concorrência’. Não se aborda o que se deseja aprender, ou quais alegrias o aprendizado pode antecipar.

Concatenar, entender os sentidos, resolver problemas a partir das informações, esse é o papel do novo professor. Podemos defender um trans-humanismo com *chips* implantados, como extensão do cérebro em um *pendrive*, mas isso não será para todos. Cai-se no binômio ‘educar *versus* fabricar’, e se volta aos discursos tortuosos que vemos, que produzem um ser humano aumentado, mas empobrecido. (CHARLOT, 2021).

Cada vez mais, amplia-se a possibilidade de uma natureza que foi dessacralizada pela ciência e pelo progresso tecnológico, que vem, já há tempos, reorganizando o paradigma moderno, como se o puro cientificismo, destituído de narrativas, pudesse configurar-se em uma nova deidade. Transformando-a em deidade, de que o ser humano imbuiria a tecnologia? De narrativas imaginadas, como tantas mitologias que existem, e assim criaríamos ainda uma outra.

A realidade da compreensão do ser humano é magmática, ou seja, se dá aos poucos, à medida que camadas e camadas de compreensão vão se sobrepondo no

passar das eras. O sujeito é fruto de um emaranhado de relações construídas e subjetivadas, numa realidade lógica com medidas, com objetividades, com opiniões alheias – aquilo que Castoriadis chama de conjuntista-identitária ou ‘ensídica’ (do francês *ensembliste-identitaire*). Empiricamente, sabemos que o ponto de partida do imaginário social é o da instituição fraca, ou da qual se precisa desconfiar, gerando grupos que se denominam apolíticos, os distanciamentos, e até temores de que a política é “suja” e “mata”. No outro lado, toda a subjetividade circundante, que nos consome ou nos eleva.

Diante disso, como ser livre, ter autonomia, protagonizar-se? “Ser livre e ter liberdade é atividade de se autolimitar: saber que pode, mas não deve, fazer tudo.” (NETO, 2008, p. 511). Agonia, sabemos pelo dicionário, é sofrimento. Por isso, aqui destaco o termo “protagonista”: aquele que mais passa por situações dentro de uma peça. A *peça*, por definição, é a tragédia grega. Então o proto+agonista é aquele que sofre primeiro, ou que sofre mais que todos os demais. Não à toa, protagonismo está diretamente ligado àquele que tem autonomia sobre suas próprias ações, sua própria vida. Ao se responsabilizar pelas decisões que toma, acolhe também o sofrimento que possa advir; se a escolha foi crítica, não existe, pois, sofrimento em vão. Então, ao pensarmos uma escola democrática, a educação reforça ainda mais a sua característica de criação de possibilidades, na participação social, ou seja, cidadã.

É preciso, também, recordar que, na pólis grega, a democracia era uma prerrogativa dos ‘cidadãos livres’ – que eram relativamente poucos. Desconsideravam-se mulheres, crianças, estrangeiros. O líder, assim, era escolhido por sorteio, de onde vem o termo “aristocracia”: aristos+cratos, ou seja, o *Conselho dos melhores*. Entre esse grupo seletivo, qualquer eleito, entendia-se, era suficientemente bom para liderar e organizar as manifestações na ágora. Um procedimento igualitário de oportunidades seria o mais correto para escolher aquele que estaria à altura de exercer tal função, naquele momento. Não havia uma candidatura prévia; quem fazia a seleção era a “Deusa Fortuna”. Entendia-se, comumente, que ninguém era o líder, uma vez que todos ali estavam suscetíveis a serem escolhidos; por isso, *estaria* líder aquele que seria sorteado. Em si, essa democracia já se tratava de um projeto de autolimitação. “Ao retomar a ideia da pólis grega, segundo a qual o indivíduo livre só tem condições de assistir no âmbito da coletividade autônoma, Castoriadis enfatiza a ruptura da heteronomia instituída” (NETO, 2008, p. 510), propondo o exercício de um projeto autônomo que não tem a

intenção de dominar o outro, em uma forma de atividade democrática que passa a ocorrer de modo cultural: desenvolvida no âmbito individual, mas pelo social. Educação não é o tema central da obra de Castoriadis, mas é um tema que o autor retoma constantemente. Educação é prática criadora, com foco no desenvolvimento da autonomia para uma participação social, que é política e é democrática, inclusive àqueles que se dizem apolíticos.

Como ação política, a educação aciona os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. Esta é uma das condições para que ele se construa como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando. A educação possibilita a cada homem adquirir a capacidade de autoconduzir o seu próprio processo formativo. (NETO, 2008, p. 518).

Toda instituição é construída pelo imaginário social. Assim, a Escola surge como instituição responsável pela transformação do mundo reconhecido (conjuntista-identitário) em mundo simbólico (imaginário) com vistas à geração de formas novas de produção, de sensibilidade e de memória, ou seja, de criação crítica.

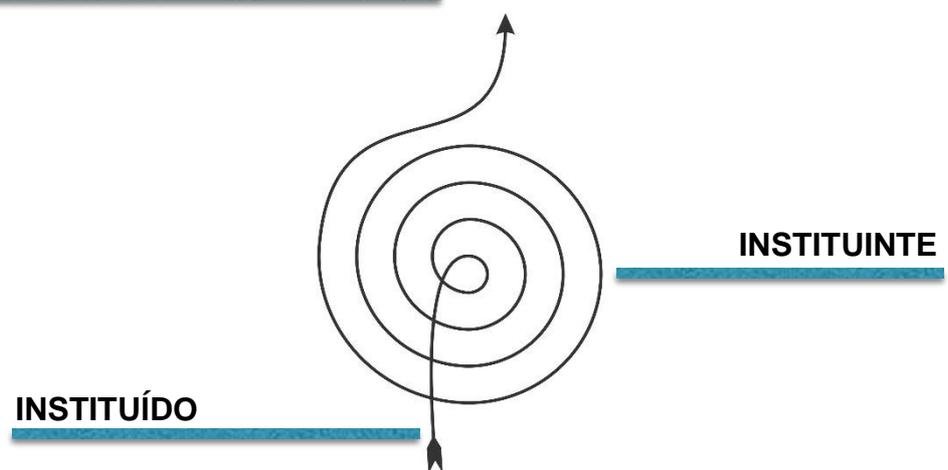
O projeto revolucionário de educação que garante à escola ser compreendida como instituição por natureza cultural educativa é o projeto que defende a autonomia do sujeito [...]. Essa luta coloca uma tensão entre a sociedade instituída e a sociedade instituinte, que está por vir. O que cria (instituinte) e o que é criado (instituído) opõem-se, mas buscando uma união, ainda que tensa. O instituído participa sempre do instituinte, até o último vir a substituir o primeiro, criando uma nova forma. (NETO, 2008, p. 517).

O ser humano se cria e recria, é magma, fluxo, enquanto a humanidade se apega em determinismos que ignoram a dimensão criadora. Não há espaço criador, mas apenas o fato de aqui estarmos já garante que estejamos sendo criativos. Castoriadis propõe a mutação, que ele denomina magma, em uma grande indeterminidade, cheia de transições e impermanências que se retroalimentam. O imaginário radical é criador. “O imaginário vai para além daquilo que se pode considerar como o oposto do real (por vezes até o antagonizando), mas certamente complementando a vida real, de modo que esta não poderia existir sem o imaginário.” (GASI, 2012, p. 20). As significações imaginárias sociais seguem esse encadeamento magmático, sendo que o surgir de fatos biológicos ou físicos será acolhido como fato cultural, via imaginário do grupo, ou seja, vira História. Assim, a sociedade começa a pressupor a si mesma. O desenvolvimento da imaginação libera o psiquismo humano

das regulações instintivas, fazendo-a afuncional, permitindo que haja uma ação da imaginação na dominação do prazer representativo sobre o prazer sensorial ou orgânico. Para essa nova dinâmica de representações, se a intencionalidade é a autonomia, qual seria a educação com essa capacidade de gestão radical da informação, dos conhecimentos, dos saberes? Castoriadis reconhece as contribuições da política para a instituição da educação, demonstrando, em seus questionamentos e reflexões, que esse processo de participação na construção do imaginário social se dá na medida em que “o sujeito é instigado a exercer sua autonomia” (RIFFEL, 2017, p. 18). Para tal, o autor conta com a educação, uma vez que ela é “o projeto que a própria sociedade fabrica para produzir-se a si mesma” (RIFFEL, 2017, p. 19).

Figura 2 – Representação de como o imaginário atua e (re)configura os aspectos sociais

NOVA CONFIGURAÇÃO SOCIAL



Fonte: Autora.

A construção da autonomia social e psíquica em Castoriadis pressupõe que recuperemos a autenticidade dos sujeitos reflexivos, uma vez que nosso olhar é sempre parcial e limitado – e sempre será. O mal-estar do sujeito na cultura se dá entre as tensões do real e do psíquico: inconsciente, medos, suas representações do simbólico e do subjetivo. Porém, inconsciente e autonomia se complementam, pois é preciso trazer a autonomia, também, para o projeto psicanalítico. Basta entender que o que se vê é o que é; não se trata nem de engodo, nem de ilusão. Por isso, a necessidade de transcender as representações – estas sim –, por serem ilusórias. Elas interpretam os vieses na gênese do ser social, ou seja, são socialmente

impostas. Não existe separação entre o real imaginário e o simbólico, que são mera categorização criada pelo ser humano. Eu sou eu no social e, assim, fixo um recorte meu, de mim. Esse é o social no meu eu, e assim se cria um novo eu. Sociedade, psique, socialização... Magma.

4 O COMPLEXO, A PEDAGOGIA DE AUTORES, A COAUTORIA E A COLABORAÇÃO

Uma comunidade escolar tem seus anseios e frustrações, e talvez busque, na figura da Universidade pública, um alento de visibilidade. Porém, pesquisa não faz mágica, tem suas arestas, seus limites, e é importante identificá-los, assim como ver, com o grupo, quais as suas expectativas. Claro que é preciso legitimar os achados e validá-los com os autores, a fim de dar segurança à pesquisa e aos que nela se envolverem. É preciso desopilar aquilo que o professor já naturalizou, a exemplo de determinações históricas, do viés ideológico e de relações contraditórias, abrindo a possibilidade de superá-las, em busca de uma “construção de pensamentos e práticas que priorizam a dimensão criativa da profissão e a possibilidade de sua reconstrução dialética” (IBIAPINA, 2008, p. 18).

O professor-pesquisador também vem como sujeito aberto a se rever, tanto quanto a pesquisa, se for o caso. Essa produção conjunta de saberes promove o desenvolvimento interativo, pois alia práxis e academia na coprodução entre os pares – a rede e a resolução conjunta de problemas, aflições, anseios. Busca a transformação de realidades instituídas, sendo que a escola é uma microrrepresentação de uma sociedade e, por isso, também é limitada e pode limitar quem ali está; mas o professor, ao ver-se, percebe-se nesses condicionamentos, podendo antever a potência de suplantá-los.

Por isso, é tão necessário compreender o que é colaborar: autorreflexão com melhorias na prática, reconhecimento dos seus/nossos processos sociais. E qual o papel dos envolvidos? É preciso estarmos dispostos a revisitar os papéis, os entendimentos e os valores, visando ao caráter emancipatório. Vale destacar que várias etapas caracterizam o projeto como crítico: não basta apenas afirmar que ele o seja (IBIAPINA, 2008, p. 29), é necessário um alinhavo, de suma importância e consistência, a fim de prever ações concretas de revisionismo de aspectos antes naturalizados, como diferenças, olhares de inclusão *versus* de exclusão, e as perspectivas objetivas, subjetivas e dialéticas dos envolvidos.

Por aliar formação e produção de conhecimentos, existe um estímulo constante, por parte do pesquisador, para que o docente se expresse, manifeste o seu pensamento e aponte suas necessidades formativas, o que viabilizará a construção dos dados e a validação de visões pelos pesquisadores, alicerçados pelo

referencial teórico. Os aspectos de melhoria educativa com vistas à emancipação são entrelaçados, ocorrendo de forma concomitante, investigando a própria ação educativa e nela intervindo. A intenção é de que as práticas tornem mais autoconscientes os docentes e os pesquisadores, nas relações em que estão inseridos, fundamentados pela visão e compreensão crítica (IBIAPINA, 2008, p. 11).

Nesse mesmo intuito, temos a pesquisa-formação, ao investigar determinado objeto de pesquisa que, frequentemente, é proposto por um pesquisador universitário, a partir do ponto que o interessa. No espaço escolar ou de investigação, motiva o professor a repensar a prática docente e, se assim quiser, a mudá-la. A pesquisa na educação tem ocorrido majoritariamente em busca de incremento do trabalho do professor, a partir de ciclos de reflexão que desestabilizam as práticas convencionais, valorizando o docente como parceiro do pesquisador na investigação e, assim, enquanto criador do processo de pesquisa e das práticas investigativas (IBIAPINA, 2008, p. 12).

Também me valho da didática apresentada por Moya (2020), a qual tomo como inspiração para pensar os processos autorais na escola, tendo ele pensado no contexto da pós-graduação. Sua produção compreende a formação como um novo momento da integração de saberes, e a produção de saberes sob a perspectiva das emergências do cotidiano, sob o paradigma da dependência do conhecimento. Carlos Moya propõe a teoria da situação de formação como uma problematização constante na formação, buscando compreender e sugerir novas formas de interação pedagógica. Assim, naturalmente provoca o acionamento crítico e paradigmático daquilo que seria o evento pedagógico na sala de aula. Moya também discute sobre a chamada sequência didática curricular, que engessa dinâmicas de aprendizagem, possibilitando um novo olhar sobre os *objetos de trabalho pedagógico*, que, por sua vez, também *coisificam* a educação, conforme o entendimento desses dispositivos nas dinâmicas escolares.

Então, o professor Carlos Moya propõe, no lugar dessas relações, o que chama de formas ou matrizes de relações significantes (MOYA, 2020, p. 8). São relações que transformam o entendimento desses *objetos* em “relações na busca de um resultado de trabalho de integração, apropriação e produção de saberes”, contextualizados no projeto de aprendizagem do estudante de pós-graduação e aliados a um projeto de formação específica.

Nesse sentido, o projeto de pós-graduação surge como promotor de interações e instituições de ruptura, ou seja, já se insere nessa intencionalidade de criação magmática. Os cursos de pós-graduação em geral mantêm estruturas de submissão e encaminhamentos estruturais apoiados em regimentos institucionais, inspirados por tradições curriculares ultrapassadas. Embora existam algumas revisões pontuais, ocorre a forte tendência de manutenção das bases por “modelos que reproduzem a simetria das relações de poder e saber unidirecionais no trabalho docente e de investigação e, não raras vezes, distantes de suas realidades sociais e culturais” (MOYA, 2020, p. 9). O modelo proposto por Moya visa estimular os pós-graduandos ao pensamento crítico, instigando projetos com vistas a criar cidadania própria do conhecimento e autonomia na aprendizagem. Percebamos que isso já vai em uma contramão “de cursos que se criam e se mantêm copiando sistemas documentais de outros cursos, mais antigos, que já atingiram determinados estandartes de qualidade”, a fim de “evitar uma releitura de suas próprias práticas das realidades sócio-históricas” (MOYA, 2020, p. 12).

Nesse mesmo sentido, evita-se o olhar crítico sobre as heranças que povoam as nossas práticas, um olhar que, de fato, contemple a emancipação necessária nas tradições da educação popular, assim como outras iniciativas de formação intercultural e de independência dos saberes. Considerando que “universidade e democracia se conjugam como degraus para a consolidação social da cultura”, a cultura europeizada, que nos arrebatamos como regra, “é evidente que somos objeto de efeitos retardados da vulgarização de resultados, que nos chegam, na maioria dos casos, como alimento digerido, acompanhado de um manual de uso, para ser usado como matriz de olhar, de leitura e entendimento do mundo” (MOYA, 2020, p. 13). Uma universidade que se propõe intercultural se reconhece numa relação de hegemonia, seja de dominação, seja de dependência, na produção e validação do conhecimento e do saber, buscando o encanto no outro.

A pedagogia de autores se instala como em uma cultura de investigação universitária fundada em princípios interculturais de identidade e patrimônio, de empatia, de solidariedade e de alteridade. Alteridade é a relação de reconhecimento, respeito e empatia com o outro; o outro como escuta, o outro como interlocutor, o outro como corretor. Neste sentido, [...] se define como uma universidade cujo objeto essencial de conhecimento é seu próprio entorno sócio-histórico em uma perspectiva de resgate e recuperação, de transformação em troca, diversa, plural e inclusiva, que é o próprio modo de aportar o enriquecimento da cultura humana universal. (MOYA, 2020, p. 15).

A pedagogia de autores pretende maior centralidade institucional, considerando o paradigma dos programas de pós-graduação nas instituições latino-americanas. Aliando o dispositivo de formação específica de um programa de pós-graduação e os seus veiculadores, os sujeitos da formação, com o seu projeto de conhecimento, o dispositivo se constitui como entidade ensinante, e o sujeito se constitui como entidade aprendente. Assim, existem incompatibilidades entre o entendimento da formação desejada pelo sujeito da formação, ou seja, sua capacidade de ressignificação, e o projeto de formação da instituição, que possui um imaginário curricular formativo próprio, projetado em um indivíduo que seria o objeto de uma formação desejada, em um espaço pré-definido.

Quando existe uma aderência inquestionada ao modelo curricular em funcionamento e ao seu itinerário formativo proposto, todo *progresso* é considerado *alinhado*, e os objetivos propostos são considerados alcançados. Quando, por algum motivo, ocorre um *desalinhamento*, “a instituição não se responsabiliza pelo fracasso acadêmico que produz, os docentes não nos encarregamos do fracasso pedagógico que provocamos. E assim se sucedem as matérias, ordenadas cronologicamente, contínuas, como se observadas pela janela de um trem em movimento” (MOYA, 2020, p. 18). A principal diferença entre uma proposta curricular tradicional e a proposta da pedagogia de autores é que, nesta, o projeto de formação considera como fundamental que o sujeito inscreva, minimamente, três trajetos constituintes de si – seus trajetos de vida, seus trajetos de formação e seus trajetos profissionais –, que lhe cedem o aspecto de sua inscrição discursiva no mundo.

Esse marco sócio-histórico de interação, ao vir do campo específico de sua profissão até a pós-graduação, traz consigo um vetor de formação pelo qual corre permanentemente a ressignificação de sua própria prática atuada em prática reflexiva. Sua apropriação dos saberes atua como processo de significação e reapropriação, como ressignificação transformativa da prática do sujeito. Essas relações se consolidam pela produção de autores, buscando validar as problematizações e críticas que surjam mediante essas reproduções, estimulando as perspectivas, ainda cativas, de produzir saberes que sejam validados academicamente. Isso se desenvolve bastante com base na visão crítica emancipadora, que propõe uma revisão do mundo, e na intervenção com vistas à melhoria, baseada em quatro dimensões principais: práxis, na forma de projeto, considerando os saberes mutáveis; a possibilidade de revisão constante nesse caminho; a dimensão prospectiva,

acompanhando em paralelo a vida profissional e a vida sociocultural que nos circunda e da qual somos originários; e a dimensão transformativa, que compreende o objeto de estudo, de conhecimento e de aprendizagem. Por fim, temos também a dimensão significativa, para que o alinhamento dessas produções anteriores resulte em uma tese que reúna processos de integração e produção de saberes, contextualizados de forma histórica e situacional, que considere também o(s) sujeito(s) de seu entorno como constituinte(s) desses resultados.

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação de situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar, à educação escolarizada, a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações. (IMBERNÓN, 2000, p. 40).

Do decorrer da pesquisa como um todo, haverá etapas de análise documental, em materiais trazidos pelos professores participantes e pela direção da EMEF Professor Sérgio Lopes, para verificarmos a pertinência dos professores em suas peculiaridades – se trabalham em outras escolas, por exemplo; são pequenas etapas quantitativas. Contudo, a pesquisa traz, em si, a

indução analítica (que), inicialmente, procede de uma análise a partir de uma série de casos, e acaba levando o pesquisador a elaborar, graças a revisões sucessivas, uma teoria capaz de explicar o fenômeno pesquisado. Ao contrário do modelo hipotético-dedutivo, a finalidade, aqui, não reside em validar uma hipótese, mas sim em delimitar, progressivamente, as características que permitiram elaborar uma teoria que se aplica aos dados empíricos gerados pela pesquisa (FERRY, 2005, p. 37).

Para além dessas disposições, Moya (2020) apresenta uma busca de condições que habilitem os saberes do sujeito que está em situação de formação e permitam que situações-problema surjam da sua própria prática, como motores para se pensar intervenções transformativas. Não se trata de abrir mão do que se tem, mas de agregar outros aspectos, gerando a consciência do seu entorno e o valor deste como possibilidade de pesquisa, problematização e construção de nova realidade. Esse palco permite a integração de saberes diversos para conhecimento e compreensão da complexidade que se apresenta como base da epistemologia de aprendizado e significação. Com essas dinâmicas explanadas, é bastante evidente que Edgar Morin se coaduna com elas, em seu pensamento da complexidade. O autor

nos coloca frente a um entendimento de mundo que vai além de um suplantar de paradoxos, abarcando também a aceitação destes como parte da condição de existência de certas dinâmicas.

O pensador Edgar Morin (2015, p. 6) explana que “a complexidade é uma palavra-problema, e não uma palavra-solução”, e logo explica: aquilo que consideramos complexo é como algo que não vale a pena esmiuçar. O termo “complexo” tende mais a afastar, do que a aproximar. O próprio método, que intenciona simplificar o complexo em etapas, não explica o complexo em si, pois o resultado final é mais que um mero *enfileirar* das partes ou etapas. O reducionismo que dá base aos estereótipos, e que separa cada saber em uma *caixinha* de disciplinas escolares, é uma visão de mundo que tem melhorado ligeiramente, desde que Descartes o propôs (os textos de Edgar Morin foram publicados entre 1960 e 1980). Assim, apresenta-se o que ele chama de o problema da *organização* do conhecimento: “enquanto que as mídias produzem a baixa cretinização, a universidade produz a alta cretinização” (MORIN, 2015, p. 12). Na busca de um método que dê conta de muitas coisas, deixa-se passar a complexidade do real, em prol de uma hipersimplificação, que até a rechaça ou nega. A partir do momento em que Morin tenciona revelar a complexidade, ele se exime de dar passos ou regras que sirvam, inequivocamente, para sanar qualquer trajeto de pesquisa. Por isso, adota a diversidade, a multiplicidade e a transdisciplinaridade como expressões do complexo. “Trata-se, é verdade, de reintegrar o homem entre os seres naturais para distingui-lo nesse meio, mas não para reduzi-lo a esse meio.” (MORIN, 2015, p. 17). Assim, o ser humano é visto como *sistema aberto* por excelência, como algo que deve se “fechar ao mundo exterior, a fim de manter suas estruturas em seu interior, que, não fosse isso, se desintegraria. Mas é a sua abertura que permite esse fechamento” (MORIN, 2015, p. 21), logo, constantemente, busca um equilíbrio entre o ambiente e o sistema.

Da mesma forma, uma escola de periferia busca modos de exercer seu papel social e institucional, dentro da constante busca da permeabilidade no espaço que ocupa, como estratégia política que requer o conhecimento complexo, porque ela se constrói na ação com e contra o incerto, em um jogo múltiplo das interações e retroações. Vemos que o caminho é um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo, com vistas à produção de autonomia.

Enquanto o sistema fechado não tem qualquer individualidade, nenhuma troca com o exterior, e mantém relações muito pobres com o meio ambiente, o sistema auto-eco-organizador tem sua própria individualidade ligada a relações com o meio ambiente, muito ricas, portanto, dependentes. O meio ambiente está de repente no interior dele e, como veremos, joga um papel como organizador. O sistema auto-eco-organizador não pode, pois, bastar-se a si mesmo, ele só pode ser totalmente lógico ao abarcar em si o ambiente externo. Ele não pode se concluir, se fechar, ser autossuficiente. (MORIN, 2015, p. 33).

Assim, Morin percebe uma relação da complexidade com o acaso, chamando de *acaso* aquilo que desconhecemos, ou que ficou fora do planejado, o que não quer dizer que, em uma ampliação de contextos mapeados, o tal acaso não possa ser um elemento tão presente ou notório quanto o restante. Logo, aquilo que é chamado de acaso sempre estabelece relação direta com o nível de complexidade alcançado no sistema – o que demanda grande atenção do observador científico no contexto da reversão das perspectivas epistemológicas do sujeito, assim como na renovação da concepção do objeto. Edgar Morin reconhece três princípios que, segundo ele, fundamentam a complexidade. São eles: princípio dialógico, princípio de recursão organizacional e princípio hologramático. A mim, parece que Morin se aproxima muito do que Castoriadis denomina *magma*, ou, minimamente, entrelaça-se com essa ideia, em especial o sentido da lógica recursiva.

O princípio *dialógico* é aquele que permite uma certa permeabilidade, ou troca, entre outros dois (ou mais) conceitos distintos. Seriam interfaces possíveis, a serem identificadas e, então, exercitadas. Aspectos que supostamente seriam entendidos como diametralmente opostos, paradoxais, podem ser reconciliados. Muitas vezes, é difícil discernir onde uma coisa começa, e termina a outra, e esta outra será aquela que dará início a uma próxima. Esse princípio “associa dois termos, ao mesmo tempo, complementares e antagônicos” (MORIN, 2015, p. 74).

Sobre o princípio da *recursão organizacional*, Morin usa como exemplo a figura do turbilhão, cuja própria pressão interna o recria. Trata-se de um processo de retroalimentação. Por isso, quando refiro Castoriadis, com a proposta de uma sociedade que se autoproduz, certamente se trata de um exemplo de recursão organizacional. Também, quando Charlot sustenta que, sem a educação, não há *humanização*, temos o mesmo entendimento. O próprio Morin afirma que, “se não houvesse a sociedade e sua cultura, uma linguagem, um saber adquirido, não seríamos indivíduos humanos... Somos, ao mesmo tempo, produtos e produtores de nós mesmos” (MORIN, 2015, p.74).

Em terceiro lugar, mas não menos importante, o princípio *hologramático* muito se aproxima de um entendimento dos fractais. Seria a interface entre os hologramas e o holismo (MORIN, 2015, p. 74), de forma que, embora saibamos que exista o todo, que pode ser devidamente dissociado em suas partes, identificamos e compreendemos que cada parte tem uma função, que também é o todo, em si. Simplesmente amontoar as partes não vai trazer o mesmo resultado que aquele todo devidamente organizado e composto traria: “o que se aprende sobre as qualidades emergentes do todo, tudo que não existe sem organização, volta-se sobre as partes. Então podemos enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, no mesmo movimento produtor de conhecimentos” (MORIN, 2015, p. 75).

Também nessa linha de entendimento, Castoriadis compreende a arte enquanto modo de ser, de “dar forma ao caos” (2009, p. 103), pois, na relação entre sujeito e obra, não existe explicação nem compreensão, e sua hermenêutica chega ao sujeito sem a necessidade de ser elucidada. A obra envolve o sujeito em um misto de encantamento, surpresa, luto: uma catarse.

Neste adentrar de um novo horizonte de questionamento, o pós-modernismo aponta para o questionamento dos regimes de verdade que fundam os sonhos e as próprias configurações da vida social. Em parte, este percurso se coloca como um desafio para se pensar reflexivamente os discursos que fundam a pedagogia, tanto do ponto de vista tradicional, quanto do ponto de vista crítico. (SILVA; FENSTERSEIFER, 2019, p. 14-15).

O espaço escolar passa a ser visto, pela sua comunidade e seus professores, como espaço de exercício de liberdade. Castoriadis propõe uma ética individual, privada, mas que repense a coletividade, o que faz com que o social nos gere identificação. Para além disso, faz com que as pessoas se movam por propósitos maiores que elas. Assim como Castoriadis, Foucault nos provoca: “se eu posso estar presente, então não existe liberdade? A resposta é: se existem relações de poder através de todo o campo social, é porque existem possibilidades de liberdade em todas as partes” (FOUCAULT, 2020, p. 67).

5 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR SÉRGIO LOPES: UM CASO DE AUTONOMIA PELA CIDADANIA

Figura 3 – Uma escola com poesias nas paredes



Fonte: GEPEIS.

A atual Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Professor Sérgio Lopes tem sua origem com o nome de Escola Vila Renascença. Sua construção foi iniciada em janeiro de 1978 e inaugurada em outubro do mesmo ano, contando com 200m² de área construída, em terreno doado à Prefeitura Municipal pelo Sr. José Carnellosso, o responsável pela olaria da comunidade. A comunidade era uma ocupação. Esse senhor forneceu tijolos para que as pessoas construíssem suas casas. Depois, ele também fez a doação da olaria para os irmãos maristas estabelecidos na cidade, para que construíssem um prédio melhor e se responsabilizassem pela manutenção da estrutura, assim como por ministrar as aulas. Em ata da oficialização da entrega da obra, lemos:

Em 07 de outubro de 1978 o Lions Itararé inaugurava a Escola Vila Renascença, em conjunto com a Prefeitura Municipal de Santa Maria. Estiveram presentes a este importante acontecimento diversas autoridades, entre as quais o Sr. Prefeito Municipal Dr. Osvaldo Nascimento da Silva, Sr. Miramal de Matos - Vereador, Sr. Eloi Tavares Borges - Secretário de Educação do Município, Sr. Dario Leal da Cunha - Presidente da Câmara de Vereadores, Dr. Arnildo Muller - Vereador, Sr. João Gilberto Lucas Coelho - Deputado Federal, Dr. Cezar Augusto Shirmer - Deputado Estadual, Loracy Wolle de Lima - Vereador e o Eng. Máximo Knafuss - representando a Construtora responsável pela obra recém-inaugurada. Entre os companheiros do Itararé presentes ao ato inaugural estavam CL João Eduardo O. Irion, Waldomiro Manenti, José Denardin, Dimas Cardoso Alves, Clóvis Bornemann, Adelmo Simas Genro, Vacile Zimmermann, Elio Dornelles Ferreira, Eduardo Almeida e Irany Andrade Machado. Após o hasteamento das Bandeiras usou da palavra a Sra. Maria da Glória Ramos Muller, Diretora da Escola, que destacou a preocupação do Lions Itararé e Prefeitura Municipal em levar àquela comunidade o Ensino Fundamental e a mensagem de conforto aos que mais necessitam. A seguir, falou em nome do Lions Itararé o CL João Irion, que fez um breve retrospecto da criação do Serviço Leonístico que se comemora todos os anos, de 8 a 10 de outubro. E, naquele ato, a Prefeitura e o Lions Itararé, em conjunto, comemoravam o Dia Mundial do Serviço Leonístico. Para o Lions, mais do que uma inauguração, significava o cumprimento de um ano leonístico. Por fim congratulou-se com a Prefeitura, responsável direta pela execução da obra, por ter ouvido o apelo do Lions Itararé pedindo ajuda em favor daquela vila, de onde, no futuro, sairão melhores brasileiros. (LIONS CLUBE, 2021a).

As empresas de alimentos de Santa Maria jogavam no arroio Cadena as latas com produtos vencidos. As famílias da vila Renascença viviam desses alimentos, as crianças entravam no rio para buscar essas latas. A hora do recreio permitia que o lanche ou refeição fosse entregue a quem viesse pedir, e fazia-se fila na porta da escola. Durante cinco anos (até 1983), a Escola esteve sob a administração da Prefeitura Municipal de Santa Maria. Após, passou a ser conduzida pelos Irmãos Maristas, com mudança do nome para Escola São Luiz, ficando sob essa administração até janeiro de 2001. A Escola foi, então, devolvida à Prefeitura Municipal, que reassumiu o controle a partir desse momento (LIONS CLUBE, 2021b, p. 7). Na ocasião, a escola foi novamente renomeada, pelo então Prefeito, sr. Valdeci Oliveira, que homenageou o colega militante que fora o primeiro candidato à prefeitura de Santa Maria pelo Partido dos Trabalhadores (PT), nos anos 1980. A atual diretora da escola, prof.^a Andreia Schörn, recorda que *“a escola foi reinaugurada porque os maristas não tinham mais interesse em manter ela (dada a dificuldade de acesso na comunidade). Os maristas optaram em manter suas atividades na [vila] Santa Marta”* (Prof.^a Andreia Schörn, 2021). Quando questionada sobre a permanência ou saída de docentes, a diretora reconhece a ação profundamente social que cria a tessitura – e eventuais tensões – no espaço escolar:

Saem da escola aqueles professores que não concordam em trabalhar gênero, racismo, feminismo... Aqueles que saem por questões da vida, pode-se contar em uma mão. Quando não reconhece racismo, ou questionam o porquê das salas com nomes de mulheres. Quando tu te lanças em fazer uma outra educação, as tuas concepções têm que ser firmes. Isso mantém o perfil da escola: está no projeto político-pedagógico. Sai quem não acredita nas concepções de uma escola que quer – e é – antirracista e feminista. (Prof.ª Andreia Schörn, 2021).

A crise de identidade, relacionada às tensões simbólicas, vem associada a uma crise, também, de autoridade. “Por não conseguir mais elaborar um pensamento do outro, indivíduos ou grupos declaram-se em crise; a partir da constatação da crise de autoridade generalizada, certos fenômenos contemporâneos se traduzem” (AUGÉ, 1997, p. 144), a exemplo de uma pretensa proteção de um grupo que se guie por determinismos e fundamentalismos de qualquer tipo. Castoriadis nos recorda que todo ser humano, ao nascer em uma sociedade, já a encontrará dada. Por isso, existe uma ruptura da psique da criança, que, paulatinamente, vai se integrando na sociedade, na mesma medida em que vai abrindo mão de si em prol daquilo que é considerado *mais adequado* socialmente. Com isso, vai cedendo sua autonomia para a heteronomia. Essa relação precisa ser retomada em algum momento, para que seja possível estabelecer um equilíbrio entre o espaço público e o indivíduo (CASTORIADIS, 1995, p. 128).

A partir do ponto em que informações chegam como dados, que se perde o criticismo, a leitura de mundo, as interpretações e intencionalidades, sejam do real, sejam dos imaginários possíveis, pressupõe-se, também, a alienação associada a algo similar a uma servidão voluntária, uma espécie de idealismo torto: nada mais distante da tão necessária autonomia. O espaço social congrega a sociedade, ou seja, os sujeitos criadores do social, e solicita que assumam espaços de participação, desempenhem funções, tomem decisões, debatam e, de alguma forma, gerenciem esse espaço. Castoriadis (1987) defende, ainda, que o sistema hoje chamado *democrático* enseja, na verdade, uma heteronomia instituída por meio do voto em personagens que são recortes limitados e que, em muito pouco, representam uma sociedade como esta deveria ser. Assim, uma sociedade que deveria ser, “em si, um objeto de ação política instituinte” (CASTORIADIS, 1987, p. 299) deixa de exercer sua vocação principal.

Nesse contexto, o sujeito que se proponha participante e artífice de uma nova sociedade, pretensamente democrática, deve, como ponto de partida, questionar todo

normatismo do sistema de classes, assim como dos sistemas de dominação de qualquer tipo; da mesma forma, deve viabilizar ou dar vazão a espaços de autonomia que surjam, mesmo que vagarosamente, no imaginário instituído, ou seja, aquele já vigente e presentificado. Ainda assim, esse sujeito deve saber se autolimitar e, em paralelo, trazer essa característica para uma sociedade em construção, que também se autorregule.

A formação dos professores e das professoras evidencia a “importância inegável que tem, sobre nós, o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos”. Aliado ao “saber teórico dessa influência, teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham” (FREIRE, 1996, p. 53). Sobretudo em uma comunidade carente, as condições materiais sob as quais vivem os educandos vão lhes condicionar a compreensão do próprio mundo, assim como sua capacidade de aprender e de responder aos desafios. “Enquanto professor, preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo, no mínimo menos estranho e distante da realidade negadora de seu projeto de gente. É uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser.” (FREIRE, 1996, p. 51).

5.1 O PATRONO, SÉRGIO LOPES

Figura 4 – Sérgio Lopes



Fonte: Registro da autora a partir de imagem exposta na sala da direção da Escola.

As informações que se seguem foram obtidas em diálogos realizados com Jairo Lopes. A entrevista ocorreu no dia 29 de março de 2021, via aplicativo de mensagens. Em áudio, o sr. Jairo Lopes, irmão de Sérgio, narrou a infância simples e como acabou por se afastar do irmão na juventude, quando foi estudar em São Paulo, para seguir carreira militar. As perguntas, de cunho aberto, trataram da biografia de Sérgio Lopes e, em especial, de fatos relacionados com a sua carreira e com o seu envolvimento na militância pela Educação.

Sérgio Lopes, nascido em 04 de setembro de 1950, cresceu no interior, no que hoje seria a região que liga o centro de Santa Maria ao bairro Camobi. Na ocasião, existiam ali grandes lotes de terras agricultáveis, nas quais trabalhava a família do patrono. Sérgio tinha dois anos a mais que Jairo. A infância, nos anos 1960, era marcada por brincadeiras na rua e jogo de futebol na grama. Durante as férias, vinham os primos da cidade, andavam a cavalo, e o time de futebol aumentava. Os irmãos ajudavam os avós na lavoura, coisa de que não gostavam muito, mas faziam por ser o certo. A mãe deles, Lucila Maria Vicentine Lopes (ainda viva), enviuvou com 33 anos de idade, e o esposo não deixou nenhum tipo de propriedade ou pensão. Com quatro filhos – Sérgio, mais velho; Jairo, o segundo mais velho, e duas irmãs menores (hoje, já falecidas) – e sobrevivendo de costuras que fazia para a vizinhança, tornou-se mais adequado que dona Lucila voltasse a morar com os pais.

O terreno em que moravam (como referência atual, é onde hoje se localiza o clube Costa da Montanha) permitia que brincassem fora, pescassem, caçassem pequenos animais. Eram felizes, embora humildes. A mãe passou a costurar para a loja Empório Doméstico (cujas atividades encerraram no início dos anos 2000), e a clientela mais segura permitiu que a família pudesse fazer alguns planos. Sérgio queria continuar os estudos, Jairo gostaria de ir morar fora. Eram bons alunos, procuravam não dar preocupação em casa, mas também não se envolviam com questões financeiras nessa fase – ainda tinham menos de 15 anos – embora, naquela época, fosse mais simples alguém querer trabalhar com 12 ou 13 anos.

Assim, Sérgio foi morar na cidade, no bairro Nonoai, onde duas tias solteiras, irmãs do pai, moravam juntas. Anos depois, Jairo também morou com elas. O objetivo era sair de casa e ter um trabalho que pudesse ser levado junto dos estudos, próximo geograficamente da escola e moradia. O primeiro trabalho de Sérgio foi no então Posto Biazus (esquina das ruas Serafim Valandro e Venâncio Aires), como frentista, com cerca de 14 anos. Depois, Sérgio trabalhou como balconista na loja Empório

Doméstico, quando passou a cuidar do próprio sustento e ainda ajudando a mãe, se necessário. Já mais perto dos 18 anos, preparou-se para ingressar na Universidade Federal de Santa Maria, no curso de Educação Física.

Jairo saiu da cidade com 16 anos, para estudar. Nesse período, foi morar em São Paulo e perdeu o contato com o irmão. Quando sabia de Sérgio, era pela mãe, que dizia que estava tudo bem, que o filho seguia estudando, tendo auxiliado em uma secretaria do Diretório Central dos Estudantes (DCE), na parte de divulgação de iniciativas ligadas ao esporte na cidade de Santa Maria. Ainda não se tratava de uma militância, mas de uma aproximação com as causas sociais, motivado pela possível mudança que o esporte poderia promover em alunos em situação de desamparo social, em especial junto de áreas menos urbanizadas.

O pai de Sérgio, sr. Segundinho Lopes, possuía envolvimento político, sendo apoiador do então candidato a governador do Rio Grande do Sul Leonel Brizola, que acabou por se eleger em 1958. Tanto Sérgio quanto Jairo eram chamados a ir ajudar o pai a panfletar e colar cartazes. A mãe conta a história de uma festa na casa dos avós, em que estavam fazendo um fogo de chão. Sérgio, com menos de 10 anos, surgiu para discursar em cima de um caixote de madeira. Falou algumas coisas que, na sua mente infantil, condiziam com um bom discurso; ao descer, desequilibrou-se do caixote e caiu com as mãos em cima do braseiro, o que o deixou com cicatrizes para o resto da vida, nas palmas das duas mãos. *“Ele era um sonhador, em uma palavra. Ele batalhava para isso, estudou, se formou, se aperfeiçoou. Inclusive, na lápide dele, está escrito que ‘onde houver injustiça, haverá luta’. Não sei se era dele essa frase, ou de um ídolo, mas ele usava bastante.”* (Sr. Segundinho Lopes, 2021). Inevitavelmente, recordo-me da frase de Castoriadis, dita em intenção similar: *“Autonomia não é simplesmente um projeto: é uma possibilidade efetiva do ser humano. Não nos cabe prever ou decretar seu advento, ou sua extinção; cabe-nos trabalhar por ela.”* (CASTORIADIS, 2006, p. 161).

Entre 1978 e 1979, após ter-se graduado educador físico, Sérgio fez um concurso para docente de Ensino Fundamental pelo estado do Rio Grande do Sul, tendo sido aprovado e lotado na escola Érico Veríssimo, que fazia parte do Programa de Extensão e Melhoria do Ensino Médio (PrEMEM). Estabelecido em 1971, durante a ditadura militar, e muito influenciado pelo sistema americano de formação, o PrEMEM era voltado para escolas de formação profissional. Segundo a professora de História Cleonice Fialho, colega e amiga próxima de Sérgio Lopes, em entrevista

realizada via aplicativo de mensagens WhatsApp, “*ele era interessado no esporte em si, ainda não havia uma inserção política. Ele iniciou como militante quando começou, também, como professor, época em que houve uma primeira grande greve, com as assembleias lotadas*” (Prof.^a Cleonice Fialho, 2021). Assim, Sérgio Lopes ia a Porto Alegre participar das ações do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/Sindicato), circulando com colegas e tomando conhecimento de tendências políticas, posicionamentos, e crescentemente assumindo uma militância que tinha a esquerda como linha de ação partidária. Diz Fialho:

Ele conheceu uma professora da antiga Fidene, hoje Unijuí, uma professora de História chamada Alda Olivieri. A formação da Fidene era bastante progressista. A professora Alda tinha visão de futuro, e Sérgio estreitou com ela uma amizade, ela lhe passava livros na biblioteca, e também foi do PT. Ele foi o primeiro candidato a prefeito do Partido dos Trabalhadores em Santa Maria, era um partido novo e defendiam a criação da Central Única dos Trabalhadores, a CUT. Por ser um partido pequeno, ele fez cerca de 500 votos. Eram meia-dúzia de professores que iam ao microfone, defender isso nas assembleias. Eram os que iam à frente dar a cara a tapa. Ele foi uma figura muito importante na formação política em Santa Maria e, na verdade, nunca foi reconhecido. Tinha formação e sabia conduzir uma fala em assembleia, tinha postura política, de argumentar com clareza. Podia comer uns ‘esses’, usava tênis e calça jeans. (Prof.^a Cleonice Fialho, 2021).

Muitas pessoas focavam no vestir simples de Sérgio Lopes e no seu modo de falar como algo que o desabonasse, quando, na verdade, a fala dele era de grande lucidez: “*Não havia como se opor a ele no nível da argumentação, as pessoas faziam bullying e ficavam inventando desculpas, de ele não se vestir como um professor*” (Prof.^a Cleonice Fialho, 2021).

No fim dos anos 1980, Sérgio foi candidato à direção de núcleo do CPERS em Santa Maria; não eleito, preferiu mudar-se para Porto Alegre, sendo transferido como professor da rede estadual. Já morando em Porto Alegre há alguns anos, em férias com a família na cidade de Santa Maria, com a passagem de ônibus já comprada para Porto Alegre, um amigo que ia de carro para Porto Alegre com duas crianças lhe oferece carona. Sérgio preferiu ir com o amigo, e eles vêm a sofrer um acidente de carro, fatal, em fevereiro de 1991.

5.2 O ENTORNO GEOGRÁFICO COMO FUNDANTE DA VOCAÇÃO DA ESCOLA PROFESSOR SÉRGIO LOPES

A partir desse breve histórico, podemos perceber que a Escola da vila Renascença já nasceu em um ambiente de demarcações, de tensões. Sérgio Lopes, por sua vez, descobriu-se um militante de esquerda quando começou a carreira como professor. No trânsito entre mundos possíveis, dizia que, onde houvesse injustiça, haveria, também, luta. Assim, nada mais adequado que o seu nome para figurar em uma escola feminista, antirracista e de periferia. A homenagem póstuma de denominação da Escola fez a propositada correspondência entre o ambiente e o patrono.

A EMEF Professor Sérgio Lopes já traz, no seu berço, uma identidade de busca de autonomia, que, com algum tempo de amadurecimento, dá autoria aos seus professores. Essa Escola, localizada perto da já referida ponte, faz parte de um caminho de transição simbólica (Figura 4).

Figura 4 – Vista da Escola a partir da sua chegada, pela ponte sobre o arroio Cadena, tendo em primeiro plano a atual quadra de esportes



Fonte: Autora.

O arroio Cadena, que separa duas realidades sociais bastantes distintas, também trata de aproximar, através de uma ponte, esses espaços geográficos e, diríamos, imaginários.

Portanto, é preciso que falemos *dos* mundos, e não *do* mundo, mas sabendo que cada um deles está em comunicação com os outros, que cada um possui pelo menos imagens dos outros: imagens eventualmente truncadas, deformadas, falsificadas, às vezes relacionadas por aqueles que, ao recebê-las, procuraram nelas os traços e os temas que lhes falavam primeiramente deles mesmos; imagens cujo caráter referencial é, no entanto, indubitável, de forma que ninguém mais pode duvidar da existência uns dos outros. (AUGÉ, 1997, p. 141).

Nessa relação de dubiedade, muitas vezes se torna mais fácil rechaçar o outro espaço – esse ‘outro mundo’ de que trata Augé –, uma vez que não é mais possível ignorá-lo. Mistificamos esse ‘outro’, criamos convicções para suplantar a dor da própria realidade – seja a realidade ‘do lado de cá’, seja a ‘do lado de lá’. A própria ideia de mundo supõe o aspecto de distinção aos que, por ele, são autorizados a caminhar, nas suas coletividades, nos seus valores, na sua indumentária, nas suas referências, “de singularidade e de autonomia relativa” (AUGÉ, 1997, p. 142), o que traz à tona a importante questão da escolha dos objetos empíricos que permitem que apreendamos esses paradoxos. “Que o mundo contemporâneo já esteja unificado e ainda seja plural, que os mundos que o constituem sejam heterogêneos mas interligados, é o que precisamos reivindicar para tentarmos compreendê-lo” (AUGÉ, 1997, p. 142). Cada vez mais, no senso de individualidade, encontramos os que estão, também, no mesmo espaço físico, mas sem compartilhar os mesmos valores; ou, ainda, no mesmo espaço, mas sentindo-se pertencentes a outros, graças à desterritorialidade que um outro mundo, o da conectividade, proporciona.

Esses espaços que estão nos limites da cidade, periurbanos, muitas vezes no limiar entre a urbanidade e o rural, carecem de estrutura, mas lançam olhares para o centro da cidade, que se torna o lugar do passeio e do deslocamento. A cidade, em si mesma, tem seus mundos, com suas “autoridades, identidades instituídas e simbolizadas, cujos cruzamentos, implicações e rupturas fazem a complexidade da contemporaneidade: exprimem a singularidade que os constitui, e a universalidade que os relativiza” (AUGÉ, 1997, p. 143). A cidade é o lugar; o seu entorno é cidade, mas também não o é, e se torna um ‘não lugar’. O bairro Renascença caracteriza-se por muito pouca urbanidade, com suas ruas de chão batido, galinhas nos pátios,

garças sobrevoando o arroio Cadena. Ficamos em dúvida se estamos em área urbana ou rural, mas o shopping que se ergue à vista logo nos recorda de onde estamos.

A vida social se organiza com dificuldade; tudo isso traz novas maneiras de identificação que subtraem a cidade de seu poder de captação poética, de sedução e de identificação. O centro da cidade torna-se um espetáculo que os habitantes do subúrbio vêm ver no domingo. Espetáculo duplamente significativo, uma vez ser o resultado de um deslocamento que obriga a tomar o sistema de estradas que cercam a cidade e nela penetra, e expressa proximidade geográfica, mas, também, o distanciamento sociológico. (AUGÉ, 1997, p. 180).

Um trabalho com foco qualitativo, como este, compreende que é preciso haver um espaço para a criação e a ressignificação desses limites geográficos – criação que é o objeto que dá caminho à autonomia, viabilizando-a. “Autonomia como o agir reflexivo de uma razão, que se cria no movimento sem fim, como, ao mesmo tempo, individual e social.” (CASTORIADIS, 2006, p. 140). Assim como exposto, com base em Morin, a abordagem sistêmica acaba por ser quase que inevitável em termos da relação entorno+escola+pessoas na EMEF Professor Sérgio Lopes, a fim de “ampliar o foco e compreender o contexto sistêmico em que ela ocorre [...], o modo de observação e de compreensão desloca-se de uma perspectiva fragmentária para uma perspectiva da totalidade” (SILVA; FENSTERSEIFER, 2019, p. 40).

Pesquisar autonomia e autoria docente vai na contramão de um trabalho que está cada vez mais amarrado por códigos, cheio de diretivas governamentais, que consideram programas formativos, eventuais progressões funcionais, hierarquias. Cotidianamente, somos puxados pela heteronomia, em um ‘cabo de guerra’ diário. Compreendo e percebo a busca de um trabalho autônomo do professor em sala de aula, ainda que haja, ou apesar de haver, tantas variáveis impositivas. A própria condição social do estabelecimento de ensino e do seu redor, e como se dá o desempenho das atividades profissionais nesses espaços que apresentam dificuldades sociais, acaba por se revelar um potente promotor da autonomia docente.

Tal complexidade não pode ser engessada em uma única metodologia, mas pode – e deve – valer-se de um método que a sustente e que seja coerente com a investigação pretendida. Aquilo que normalmente é chamado *metodologia* traz etapas e um certo senso de ‘ordem consagrada de análise’, já referendada, verificada e aprovada. Não se precisa provar nada, e a ninguém! Basta ‘só’ fazer a complexidade caber na metodologia.

Assim, a linguagem é anedótica, mas focada nos aspectos simbólicos, com vistas a, por meio do processo proposto, “formar alguém como sujeito consciente de sua própria formação” (JOSSO, 2004, p. 46). Desse modo, espera-se que se perceba – ou, ao menos, se tenha uma pequena noção – que as coisas não estão dadas ou acabadas, permitindo que o processo de autoria conduza a uma individuação ou a um entendimento de sua identidade no todo, por meio de um dispositivo criador e reconhecedor de suas potencialidades nas ações cotidianas: como um gerador de possibilidades. As conversas foram individualizadas, no sentido de melhor compreender como os docentes e colaboradores compreendem a EMEF Professor Sérgio Lopes como espaço preponderante em movimentos autorais.

Quando o(a) pesquisador(a) elabora um relato e a representação da sua existência como persona que pesquisa, ele(a) “unifica, coordena e hierarquiza as diversas situações às quais pertence. Constrói uma imagem que integra as representações que os outros fazem de si, e se produz, assim, como ator social e, propõe, ao mesmo tempo, uma imagem da sociedade em que vive” (AUGÉ, 1997, p. 148). Ou seja, a pesquisa reverbera e, com isso, consolida a coautoria. Ainda, não se trata de compreender o entorno com passividade.

Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças, que nos afirmamos. Uma das questões centrais com o que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias, que encaixamos no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é a deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia, enquanto denúncia, precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação; no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 1996, p. 35).

Esses entendimentos de uma pesquisa cocriada e implicada me conduziram, quase que naturalmente, à escolha da cartografia como elemento fundador desta pesquisa, o que passo a detalhar a seguir.

6 FORMAÇÃO POR DENTRO DA ESCOLA

Gilles Ferry, em *Pedagogía de la formación* (2005), conceitua *formação*, cujo sentido se insere no escopo do presente trabalho. Existe uma perspectiva psicossociológica na formação, que considera o espaço e tempo em que o docente trabalha para o outro, ou seja, o espaço do seu exercício de trabalho; e, em contrapartida, o espaço e tempo em que o professor reflete sobre o seu fazer, sobre o seu cotidiano. É nesse espaço e tempo que ele se forma, refletindo e ressignificando seus fazeres.

Nessa ocasião, surgem dispositivos de formação que possibilitam que emergja, por meio da interação, a oportunidade de reflexão sobre o fazer docente.

A formação é completamente diferente do ensino e da aprendizagem. Ou seja, o ensino e a aprendizagem podem entrar na formação, podem ser suportes da formação, mas a formação, sua dinâmica, este desenvolvimento pessoal que é a formação, consiste em encontrar formas para cumprir com certas tarefas para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho. (FERRY, 2005, p. 54).

Nesse sentido, tanto uma formação não pode ser passada a um profissional que está ali, passivamente, para *recebê-la*, como não existe um indivíduo que se forme por si, sem entrar em um contexto de mediação. Assim, surge o conceito de *dispositivo*, em Ferry:

Com isto, se oportuniza que exista um espaço, tempo, devidamente organizado para propiciar um trabalho sobre si mesmo a ser motivado por um dispositivo. E por isso a importância de se colocar ou reservar este momento e este espaço, mesmo que imaginário, de uma dialética, de uma realidade que pode ser representada, como em um jogo (FERRY, 2005, p. 57).

Quando trabalhamos bibliograficamente com autores variados, esses autores passam a permear nossa escrita, que se transforma em um amálgama daquele que escreve, dos autores e de quem lê. Por um momento, ou um breve período de tempo, na maioria das vezes coincidente com o tempo da leitura, o autor mora em mim; meu raciocínio acompanha o dele e, naquele período, coabitamos o mesmo corpo. Embora não concordemos sempre, simpatizo com ele e sei que estamos juntos em busca de um horizonte comum. Porém, as construções que realizo são sempre uma interpretação particular, e, depois que a leitura é concluída, o autor que ocupava um determinado espaço vai se redimensionando, até voltar o 'eu mesma', que busca uma

linha de argumentação e de trabalho que já não é mais a mesma de antes, não é pura nem contaminada: é apenas outra. Diz-nos, também, Arenhaldt (2005, p. 19) que

A pessoa tem identificações configuradas na relação estabelecida com o outro, na convivência, no estar-junto, bem como através das identificações nas múltiplas dimensões da própria pessoa. De um lado, as diversas metamorfoses que constituem um mesmo indivíduo, ou seja, cada um, ao longo de sua existência, muda diversas vezes. De outro lado, no período determinado da existência, o mesmo indivíduo não é homogêneo a si próprio. Ele representará diferentes papéis ou uma multiplicidade de personagens.

Sempre busquei uma formação multidisciplinar, por entender que a complexidade do mundo não pode ser resumida nesta ou naquela especialidade. Por outro lado, corri o risco de ser percebida como uma eterna generalista ou, talvez, alguém volúvel, com suposta falta de constância em um mesmo tema. Nas equipes transdisciplinares de ensino a distância, pela Universidade Aberta do Brasil, pude trabalhar com geógrafos, biólogos, historiadores e matemáticos. A possibilidade de compreender variadas questões do mundo me impele na busca de um observar a realidade com um leque de dinâmicas, de opções.

Acredito que nenhuma dessas compreensões será completa e, quiçá, nem o somatório de todas elas dará conta de mapear a realidade. Mais um motivo para não me alijar delas e de seus consequentes paradigmas, se o que busco é uma melhor compreensão de uma realidade observada, na captação e na produção de dados complexos e talvez antagônicos, mas, antes de tudo, oriundos de uma vivência, de seus humores, amores e humanidades. “Isto porque constitui um acordo que antecede o sujeito, pois forma o espaço simbólico em que ele pode existir com identidade, e acesso ao mundo, que assim emerge do caos.” (SOARES, 1988, p. 123).

Ferry (2005) destaca que a crescente popularidade dos métodos qualitativos foi acompanhada de uma diversificação das práticas de pesquisa, o que oportuniza a criação de inovações pertinentes ao objeto, que vão além daquilo que os métodos ditos ‘tradicionais’ poderiam oferecer. Ocorreu que, ao solicitarmos o Projeto Político Pedagógico (doravante chamado PPP) da Escola Professor Sérgio Lopes, constatamos que ele se encontrava ‘em construção’ já há algum tempo. Com o que já havia escrito sobre ele, e sobre a Escola, ficou notório que os responsáveis sabiam, sim, de sua autoria – sabiam, inclusive, o que não queriam repetir, copiando e colando textos de outras instituições, uma vez que consolidar certas práticas em texto “se aproxima do interacionismo simbólico, ao levar o pesquisador a se debruçar sobre as

intuições e as *presenças*, mais precisamente em função da significação que os fenômenos podem adquirir para os sujeitos que os vivenciam” (FERRY, 2005, p. 37). Com isso, estabelecem-se critérios de validade interna e externa, e também de confiabilidade, que funcionarão como base para as realidades vindouras.

Se trata de apresentar uma análise que seja mais hermenêutica e capaz de descrever a pluralidade das representações da pesquisa e os debates relativos ao seu estatuto. [...] A pesquisa qualitativa conjuga aqui sua metodologia de modo plural; ou seja, a atitude clássica que consiste em opor a pesquisa qualitativa à pesquisa quantitativa não mais se mantém. Trata-se de uma imagem complexa e heterogênea dos métodos. (FERRY, 2005, p. 38).

Quando realizei minha formação em nível de mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural da UFSM, estive em uma sala de aula propositadamente criada para o aprofundamento de questões sociais relativas à compreensão do simbólico pela transdimensionalidade, pelos vieses antropológico, arquitetônico, estrutural, histórico, entre outros. Seguindo nesse pensamento, cerco-me de objetos, documentos, dados numéricos e ditos como *objetivos*. Ao mesmo tempo, não abro mão das conversas, das narrativas ou de possibilidades de métodos em que a criação aflore descaminhos ainda estranhos, que assim são compreendidos por estarem fora de um circuito padronizador. “Se acreditamos que a inovação precisa ser intrínseca ao processo educativo e profissional, devemos estabelecer mecanismos profissionais e estruturais para facilitá-la juntamente com a mudança cultural da profissão” (IMBERNÓN, 2000, p. 19), já que

a formação centrada nas situações problemáticas da instituição educativa, através de processos de pesquisa, significa realizar uma inovação a partir de dentro. É a interiorização do processo de inovação, o que implica uma descentralização e um controle autônomo em condições adequadas (IMBERNÓN, 2000, p. 21).

Vygotsky (2000) considera esse processo como eminentemente social, uma vez que a reflexividade é processo de autoconhecimento, de autoconsciência, mas é também, e sobretudo, processo que resulta da interação com o outro, com os instrumentos e com os signos. Nessa perspectiva, a reflexão necessita dessas mediações para que se possa compreender e transformar os conceitos que embasam a prática. Também propicia que sejam analisadas e questionadas as estruturas materiais de trabalho e os limites impostos à prática, de modo que a reflexão amplie o alcance das ações. Essa disposição contribui para a compreensão dos efeitos que

as estruturas materiais exercem sobre a forma pela qual a própria prática realizada reverbera, bem como o sentido social e político dela. Da mesma forma, como melhor descrevo a seguir, busquei reconhecer as particularidades que emergem e cocriam esse coletivo chamado *escola*.

7 CARTOGRAFIA, UMA TENTATIVA DE VISUALIZAR A COMPLEXIDADE

Uma pesquisa precisa do chamado *método*, que são os processos que auxiliam na decodificação de uma reprodução da realidade – como se isso fosse possível –, e na pesquisa qualitativa não seria diferente. Porém, talvez sejam interessantes “procedimentos mais abertos e, ao mesmo tempo, mais inventivos” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 8), pois os métodos quantitativos, embora passem uma ideia de exatidão e segurança, são muito redutores da ampla gama de experiências que a vida real nos provê. Ou seja, “restam em aberto impasses relativos à adequação entre a natureza do problema investigado e as exigências do método”, “inquietações presentes na prática diária de muitos de nossos colegas” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 8). Por conta disso, temos uma pesquisa em Educação que trata de um sistema de sinergias entre a vila Renascença e a Escola Professor Sérgio Lopes, que é muito pouco visto em outros ambientes e que motivou a busca e a produção dos dados que aqui vão sendo trazidos. Não existe uma pretensão de repetição de pesquisa, de algo que vá ser listado e repetido à exaustão em ambientes laboratoriais, para trazer sempre resultados iguais – isso, na verdade, é o que menos queremos no presente estudo, uma vez que ele traz elementos inerentes à irrepetibilidade da vida e dos encontros que a compõem. “O método, assim, reverte seu sentido, traçado sem determinações ou prescrição de antemão dadas [...]. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho.” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 31).

Não posso deixar de me flagrar associando o conceito de *magma* em Castoriadis com o conceito de *placas tectônicas* descrito por Deleuze e Guattari, ambos oriundos de um universo da geologia e do terreno: “os mil platôs se mantêm lado a lado, sem hierarquia e sem totalização. Tal geologia filosófica ou política convoca a uma decisão metodológica, [...] a uma atitude” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25). Surge outro termo, *rizoma*, que me remete ao *complexo* em Edgar Morin, quando a realidade com que nos deparamos em investigação ocorre “de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de ‘o mesmo’ não passa de um concentrado de significação, que pode por vezes ter a pretensão de ser o centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 10).

Mais importante do que a criação de normativas para tabelamento dos dados produzidos, é compreender os contextos de produção, a forma como os sujeitos agem nos seus espaços, mais do que uma totalidade de passos pré-definidos. Trata-se de buscar uma nova forma de ação, que seja coerente com os espaços e sujeitos da pesquisa, e mostrar respeito pelas peculiaridades, ao predispormo-nos à diversidade que será encontrada. Se pretendemos lidar com espaços de criação e cognição, de autopoiese e subjetividades, então a única coisa que realmente sabemos de antemão é que emergirá algo novo, inédito, criado. Mais do que influenciar e ser um olhar julgador, o pesquisador com essa disposição deve colocar-se junto, como se fosse mais um ator implicado, em paralelo, no todo, sem hierarquias, dado que a investigação fará emergir realidades criadas e simbólicas de suma importância para quem está envolvido nelas. Como estudar esses espaços e 59companha-los de modo ético, conjunto, construtivo, em uma produção de conhecimento que reconhecidamente trará produção de subjetividade, é do que se ocupa a cartografia. A busca da autonomia se dá, assim, em ambos os sentidos, ao passo que estou estudando esse aspecto dentro de dados contextos, na forma como me autonomizo nas demandas a mim concernentes e me cerco de estruturas e pessoas que possam me auxiliar.

Não se pode entender os valores e as pretensões educativas como entidades coisificadas e unificadas, mas como representação de buscas, que sabemos não integradas. De acordo com isso, embora se suponha que a autonomia profissional questione o sentido educativo de nossas práticas e daquilo que dificulta sua realização, também significa a segurança de que a resposta a essa pergunta é sempre parcial. Embora possa parecer paradoxal, autonomia está ligada à consciência de nossa insuficiência. [...] A marginalização, a rejeição e a opressão não são só fenômenos que vemos no mundo exterior. Em nosso interior podemos reconhecer facetas, sentimentos e desejos aplacados, e poderemos compreender (cognitiva e empaticamente) o significado e a experiência da rejeição, da separação, da intolerância às diferenças, porque estas são experiências e sentimentos também íntimos. Dessa maneira, autonomia segue ligada não apenas ao inegável compromisso moral nos juízos e decisões profissionais, mas também ao autoconhecimento. (CONTRERAS, 2012, p. 226-227).

Na expectativa de ir além de regras pré-definidas, assim como de objetivos estabelecidos de antemão, a cartografia tem, sim, seus direcionamentos: passei a compreendê-la como um sistema que vai mostrando trechos do caminho, de modo que exista um destino a ser descoberto *a posteriori*. Sabemos a direção e o passo a ser dado imediatamente a seguir, pois ele se apresenta abertamente e surge com

naturalidade. “A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisador sobre o objeto de pesquisa, o pesquisador e seus resultados”; embora alie teoria e prática, também compreende que “toda pesquisa é intervenção [...] em um mesmo plano de produção ou de coemergência [...]. A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos do próprio percurso da investigação” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 17-18). Fator inegável é que existe uma transformação de ambos, sujeito e conhecimento, pois, primeiramente, verificam-se as transformações inerentes àquela realidade, em uma imersão que permite o conhecimento das bases reais que dão fundamento ao que será vivenciado. Diferentemente de outros sistemas metodológicos, aceita-se, primeiramente, o devir, e o experimentar desse devir converter-se-á em conhecimento, o que não significa que seja um processo passivo: “o campo de análise se distingue, mas não se separa do campo da intervenção, sendo o sistema de referência teórico que se torna operatório em uma pesquisa-ação e, conseqüentemente, sempre encarnado em uma situação social concreta” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 19).

Nossos desejos estão tão internalizados pela sociedade, que muitas vezes se fundem, de modo que o sujeito encarna um jeito de agir ou de ser no mundo de forma que a sua máscara se torna ele mesmo. Na pesquisa, muitos são os trabalhos que vemos concluídos e que se tornam meros arquivos encadernados em bibliotecas, ou longas listas de nomes em repositórios *on-line*. Talvez por medo, por se agarrar em pretensas seguranças, para evitar ter que pensar sobre algo, evite-se, também, esse devir, mas “a direção do que se trata nesse método é aquela que busca aceder aos processos, ao que se passa entre os estados ou formas instituídas, o que está cheio de energia potencial” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 20). Essa potencialidade ocorre em ambos os sentidos: tanto no grupo-sujeito-assunto, que se permite estudar e acolher um terceiro, quanto no observador-pesquisador-interventor, que é impactado pelo contexto, em um verdadeiro movimento catalisador, como o *turbilhão* moriniano. O indivíduo, o grupo e o meio passam a ser entendidos como um ecossistema complementar e que se retrorreconhece.

Em um contexto de autogestão, como tem se preconizado no ambiente escolar, isso não poderia ser diferente. Uma cartografia vem a auxiliar nas diferentes visões possíveis, de modo a reorganizá-las e complementá-las, potencializando os entendimentos de autonomia, autoria e democracia, como trazido por Castoriadis. Ao

passo que todos os envolvidos podem tomar pé dos engendramentos da cartografia que se apresenta, também fica facilitado o fenômeno *ex-nihilo*, termo vem de *ex nihilo nihil fit*, atribuído ao filósofo grego Parmênides, em expressão latina que significa “nada surge do nada”. Ou seja, haveria um elemento metafísico, uma iluminação, que, em Castoriadis, é o fazer-ser, o ‘poder criativo’ ao qual o autor se refere também como composição elementar do *Vis Formandi*, isto é, a forma que as coisas tomam ou os meios pelos quais elas se encaminham. É o que motiva a criação ontológica de formas como a linguagem, a música, os costumes, a poesia, a arte etc. São coisas que se fazem de uma forma que não existia antes, ou seja, como se viessem ‘do nada’, mas que vêm da História e das informações que chegam até nós graças ao imaginário social – são *insights* e epifanias criativas (CASTORIADIS, 1995).

Ao mesmo tempo, implicando-se e entendendo melhor seu papel social, a instituição e seus colaboradores reforçam, em si mesmos, o entendimento de um ‘torna-te quem tu és’ – não há mais ‘contras’ ou ‘poréns’. Nesses diálogos altamente implicados, vão se criando dinâmicas outras que formam novos patamares de entendimento de si no mundo, que, por sua vez, permitem revisitar-se, criando outro estado da arte, e assim sucessivamente, num reinventar-se perene. “Enquanto o equilíbrio – que é o mais baixo nível de energia potencial – exclui o devir, a metaestabilidade indica uma dinâmica de devir que só se resolve em contínua transformação. Essa noção de metaestabilidade ganha um sentido especial quando tratamos de sistemas vivos” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 23), em que as demarcações de papéis podem ser mais fluidas e colaborativas, fugindo de estruturas estanques, para as quais a realidade atual não tem mais lugar. “Intervir, então, é fazer esse mergulho no plano da implicação, em que as posições de quem conhece e do que é conhecido se dissolvem na dinâmica de propagação das forças instituintes, características dos processos de institucionalização.” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 26). Existem intencionalidades, com certeza; mas existem fenômenos e empirias que ganham igual relevância, em um pressuposto de não haver assunções prévias sobre a investigação. Assim, imbuída desse espírito, iniciei as aproximações com a EMEF Professor Sérgio Lopes, cujos encontros descrevo a seguir.

7.1 MUDANÇA DE VENTOS

No texto *Educação e mudança* (1979), Paulo Freire reflete sobre a necessidade de comprometer-se com a mudança da realidade para que ela, efetivamente, aconteça. Partimos de pensamentos condicionados, aqueles que Castoriadis chama de instituídos, para uma progressão ao instituinte. Na mesma fenomênica, encaminha-se o binômio autonomia e heteronomia.

Autos, si próprio; nomos, lei. É autônomo aquele que dá a si próprio as suas próprias leis. (Não é aquele que faz o que lhe apetece: é aquele que dá a si próprio as suas leis.) Ora, isso é imensamente difícil. [...] Exige que ele seja capaz de ousar confrontar-se com a totalidade das convenções, das crenças, da moda, dos sábios que continuam a sustentar concepções absurdas, dos meios de comunicação, do silêncio público etc. E, para uma sociedade, dar a si própria a sua lei significa aceitar a fundo a ideia de que ela própria cria a sua instituição, e a cria sem poder invocar nenhum fundamento extrassocial. (CASTORIADIS, 1995, p. 116).

As percepções decorrentes desses pensamentos não deixam claro até onde existe iniciativa de autonomia, ou até onde uma mesma ação pode ser interpretada como insubordinação. Dessa interpretação subjetiva decorrem o medo de criar e a insegurança, naturalmente humana, sobre a mudança e o que pode advir dela. Uma sociedade autônoma se volta sobre si própria, interroga-se em suas motivações, suas razões de ação, suas tendências. “Considerada no concreto, a sociedade não existe fora dos indivíduos que a compõem” (CASTORIADIS, 1995, p. 108), por isso indivíduos autônomos geram uma sociedade autônoma. Porém, a autonomia não é uma tendência natural. “A sociedade, no seu conjunto, é heterônoma.” (CASTORIADIS, 1995, p. 93).

Na maioria das vezes, os seres humanos vivem e julgam não por si, mas de acordo com critérios sociais previamente acordados, que, portanto, precedem a existência deste ou daquele indivíduo. Podemos concordar ou discordar de algo, mas até que ponto, de fato, movemo-nos para que determinado aspecto seja coerente com nossa/em nossa vida? Até que ponto seguimos adiante com iniciativas que desaprovamos ou desacreditamos? Como lidamos com eventuais rompimentos ou afastamentos necessários para o exercício de nossa coerência interna e nossos valores pessoais? Com que facilidade nos conformamos às convenções ou à ‘opinião pública’? De forma provocativa, Castoriadis firma: “Deus deu nossas leis; com que direito pretendeis alterá-las?” (CASTORIADIS, 1995, p. 126). Nesses casos,

a instituição afirma, de si própria, que não é uma obra humana [...]. Ninguém pode afirmar ideias, um querer, um desejo que se oponha à ordem instituída, e não porque sofra sanções, mas porque é, antropologicamente, fabricado dessa maneira, porque interiorizou a tal ponto a instituição da sociedade, que não dispõe dos meios psíquicos e mentais que lhe permitam pôr em causa essa instituição (CASTORIADIS, 1995, p. 116).

Por isso, cabe o compromisso de quem trabalha na Educação, para que esse horizonte não se perca, mesmo nas situações mais adversas. Sem isso, “o compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto” (FREIRE, 1979, p. 7). Na sequência, o educador faz a pergunta (retórica, talvez?): “quem pode comprometer-se?” (FREIRE, 1979, p. 7). Porém, a própria tessitura do texto nos provoca a induzirmos a resposta, dita mentalmente: “todo aquele que puder fazer algo a respeito”.

A partir do momento em que crescemos condicionados em uma resiliência programada para enxergar que as coisas são difíceis de serem transformadas, apenas a existência desse nosso olhar sobre o assunto já faz com que a dita transformação seja mais difícil ainda.

A nossa realidade, o nosso agora, que não temos como dar um passo atrás (ainda) para melhor admirá-lo, é o espaço e o momento da transformação. Saber identificar todo momento como momento de ação potencial é parte integrante da capacidade humana de desenvolver condições objetivas para dispor-se à criação, à ação reflexiva; ou ainda, por outro lado, deixar essas potencialidades se atrofiarem (FREIRE, 1979, p. 8), condição que pode ser agravada pelas constantes situações de frustração que os profissionais da educação encontram no dia a dia.

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. [...] Comprometer-se com a desumanização é assumi-la e, inexoravelmente, desumanizar-se, também. (FREIRE, 1979, p. 9).

Ademais, quem escolhe essa pretensa neutralidade geralmente esquece que a escolha pela heteronomia, ou a simples inação, também traz frustração. “Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação-reflexão sobre a realidade –, inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade.” (FREIRE, 1979, p. 10). Ao mesmo tempo, estar inserido socialmente faz

reforçar a tessitura com os fatos, sem deixar de lado a questão humana do ser e do relacionar-se: “se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é conseqüente quando está fundado cientificamente” (FREIRE, 1979, p. 10). Nesse ponto, Freire se coaduna com a pedagogia de autores do professor Moya,

na medida em que, em grande parte, para solucionar seus problemas, [os professores] importam técnicas e tecnologias, sem a devida ‘redução sociológica’ destas às suas condições objetivas (não necessariamente idênticas às das sociedades metropolitanas, onde se desenvolvem essas tecnologias importadas), não podem proporcionar as condições para o compromisso autêntico (FREIRE, 1979, p. 12).

Por isso, ao reconhecerem a sua intrínseca relação com a comunidade da vila Renascença, os professores da Escola Professor Sérgio Lopes buscaram conversar com pais, alunos, cuidadores e outros profissionais da Escola. O diálogo foi estabelecido para melhor conhecerem o público que frequenta esse espaço, de modo que aquilo que é ali realizado possa, de fato, atender às demandas e necessidades da comunidade. Para muitos moradores de áreas periféricas, adentrar o espaço da educação é um luxo, pois há necessidade de produção de renda via participação ativa no mercado de trabalho, muitas vezes em subempregos, dadas as situações que se impõem, de modo mais urgente, na vida dessas pessoas.

Nesse sentido, foram feitas as questões a seguir, cuja participação resultou em informações que serviram de lançamento ou panorama prévio para o contato com a escola, pois, de abril a junho de 2021, disponibilizamos um questionário de intenções de participação na presente pesquisa. Tratava-se de um material para verificar qual a disponibilidade, entre os 25 docentes da EMEF Professor Sérgio Lopes, em aceitar uma interação mais formal ou longa para envolvimento nesta busca em conjunto. Dos 25 docentes, quatro (04) responderam às questões *on-line*, enviadas a todos no formato de *link* na plataforma Google Formulários. As oito questões, de cunho aberto, foram:

- Nome completo;
- Tempo em que está na EMEF Professor Sérgio Lopes;
- Você sabe quem foi o professor Sérgio Lopes?
- Se você respondeu 'sim' na questão anterior, o que sabe? Descreva brevemente.

- Você trabalha em mais de uma escola? Se sim, qual(is) outra(s)?
- Se você pudesse ter algum superpoder que lhe ajudasse a lidar melhor, como professor, com as questões da comunidade Renascença e os alunos da EMEF Professor Sérgio Lopes, qual seria esse superpoder?
- Gostaria de participar de uma entrevista individual sobre sua participação na EMEF Professor Sérgio Lopes?
- Caso tenha respondido 'sim' na questão anterior, por favor, deixe seu *e-mail* ou *WhatsApp* para que eu entre em contato.

Em um primeiro momento, houve a percepção da baixa adesão ao questionário, ou seja, de 16% (quatro pessoas em um grupo de 25). Compreendemos que o período pandêmico foi de grande pressão para os docentes, impondo-lhes atribuições diversas e a necessidade constante de disponibilidade aos alunos e familiares. Demandas escolares que estavam restritas a um espaço e a um tempo passaram a ocupar o dia todo, e todos os lugares. Certamente, essa foi uma variável que influenciou na percepção de tempo livre dos docentes para o envolvimento em um projeto paralelo. Ademais, a intenção informada pelo questionário, na pergunta 08, que questionava a disponibilidade do entrevistado para um encontro futuro, individual, também pode ter trazido a insegurança do contato físico e da presencialidade.

Como percepções secundárias, entre os quatro respondentes, três deles possuem rotinas escolares em outras instituições de ensino, o que lhes dá mais parâmetros de experiência docente em espaços diferentes. Três docentes respondentes estão na EMEF Professor Sérgio Lopes há cinco anos, e um, há três anos.

A terceira questão – “Você sabe quem foi o professor Sérgio Lopes?” – foi respondida unanimemente de forma negativa. Nesse sentido, percebemos a necessidade de que essa informação seja disponibilizada de forma mais presente, enquanto educação patrimonial para uma cultura da escola. Existe uma fotografia do patrono da Escola na sala da direção, porém os docentes e, conseqüentemente, os estudantes desconhecem a trajetória de lutas pela Educação daquele que dá nome ao espaço cotidiano de seu exercício laboral e de formação. Considerando que, pela historicidade levantada para esta pesquisa, a EMEF Professor Sérgio Lopes tem uma relação muito próxima com o desenvolvimento de toda a comunidade à qual pertence, é possível perceber que o patrono traz, também, esse ensejo de perseverança na

democracia e, por isso, saber sobre ele possibilitaria trazer uma força motriz interna de motivação aos que convivem no espaço escolar.

Na última questão de cunho exploratório das percepções dos docentes sobre o imaginário escolar, foi perguntado se algum 'superpoder' seria de interesse dos docentes respondentes, a fim de sanar problemas que são vistos no cotidiano de uma escola de periferia. Por ser um momento pandêmico, a resposta de três deles tratou de trazer internet e possibilitar uso de tecnologias aos estudantes, em suas casas. Um respondente afirmou que gostaria de poder mudar certas mentalidades próprias da periferia, como estimular uma vontade imanente de mudança de situação social. Recordando, mais uma vez, o que nos diz Paulo Freire, "até o momento em que uma realidade for vista como algo imutável, superior às forças de resistência dos indivíduos que assim a veem, a tendência destes será adotar uma postura fatalista e sem esperança". Como alguém que usa óculos com as lentes erradas, "sua tendência é procurar fora da própria realidade a explicação para a sua impossibilidade de atuar" (FREIRE, 1979, p. 30).

Quando da qualificação deste trabalho, ocorrida em agosto de 2021, a intenção inicial foi a proposta de um jogo interativo, com base nos jogos de *role playing game*, o que funcionaria como dispositivo para fazer aflorar percepções dos docentes da Escola Professor Sérgio Lopes sobre si mesmos e sobre o ambiente no qual exercem as suas atividades. O projeto de pesquisa, em si, foi desenvolvido em 2019; a qualificação, em 2021. Durante esses dois anos, foi feito levantamento biográfico a respeito do patrono da escola, professor Sérgio Lopes, e também bibliográfico, documental, sobre as condições do entorno da vila Renascença, em especial no contexto de surgimento dessa instituição.

Essas informações foram apresentadas à banca, que sugeriu fortemente, entre outras coisas, uma visita atenta ao PPP da Escola. A sugestão era verificar como a parte burocrático-documental influenciava, ou não, na autopercepção dos docentes sobre o seu entorno e o seu trabalho, e conseqüentemente, sobre a importância do seu papel junto da comunidade.

Nos meses seguintes (setembro e outubro de 2021), a diretora e vice-diretora da Escola foram convidadas ao diálogo via mensagens de WhatsApp, para que houvesse acesso ao PPP. Na ocasião, reiteradas vezes, foi dito que o documento estava sendo revisto e que "seria dado algum retorno em breve". Assim, decorrido cerca de um mês, busquei novo contato; novamente, recebi a informação de que havia

um trabalho em andamento e que deveria estar concluído “em breve”. Dentro de mais um mês, nova tentativa, e assim sucessivamente, até fevereiro de 2022. Nessa ocasião, coloquei-me à disposição das professoras para ajudá-las com a (re)construção do documento, postura de imediato acolhida e sustentada pela minha orientadora, professora Valeska, que se somou nessa missão, já que “*Ad-mirarmos é o penetrarmos no que foi admirado, olharmos de dentro e, daí de dentro, aquilo que nos faz ver*” (FREIRE, 1979, p. 21).

Foi quando soubemos que um arquivo com nova redação do PPP da Escola estava sendo redigido, de forma atualizada, desde 2016. De lá para cá, muito do cenário mudou: existe a presença forte do Shopping Praça Nova, estruturas dos arredores foram calçadas e pavimentadas e novas pessoas passaram a circular no local.

Desde então, a Escola compreendeu, na revisão do seu PPP, uma oportunidade e motivação para aproximar-se da comunidade, na forma de entrevistas com as famílias. É preciso destacar que, embora a documentação oficial seja direcionada, indistintamente, às escolas municipais de Santa Maria, com as devidas orientações e encaminhamentos pela Secretaria de Educação da cidade, cabe a cada escola fazer os ajustes ou, em certa medida, personalizar o documento recebido, para melhor cumprir com os objetivos desejados.

De lá para cá, sucessivas necessidades de maior urgência, incluindo a pandemia de 2020, fizeram com que o documento ficasse estante. O desejo da direção e professores da Escola era, justamente, fazer com que o PPP da EMEF Professor Sérgio Lopes se tornasse um documento para além da mera teoria, ou seja, que refletisse a realidade comunitária e o papel da Escola no seu espaço, não só no âmbito formativo, mas também enquanto sinergia de transformação, mediante a criação de novas realidades sociais, em especial para as crianças e jovens da comunidade. Sobretudo na atualidade, com as diretrizes governamentais relacionadas à educação, “quem aparece como criador é um inadaptável e deve nivelar-se aos medíocres” (FREIRE, 1979, p. 11). Por isso, não poderíamos deixar que, nesse ponto, a construção prévia se perdesse.

Em paralelo, toda uma documentação que chega da Secretaria Municipal de Educação, de forma massiva e genérica, é distribuída para que cada escola a organize a seu modo, mas existe uma questão, retórica, muito difícil de ser respondida: até onde é possível personalizar uma documentação oficial com as práticas realizadas

em um contexto muito específico, sem que isso descaracterize a documentação de origem? Até onde posso exercitar minha autonomia dentro de contextos marginais, em busca de democracia, sem que isso seja visto ou compreendido como um ‘desvio’, em especial em outros contextos mais privilegiados? Paulo Freire percebe um horizonte nesse aspecto:

A estrutura social não poderia ser somente mutável, porque, se não houvesse o oposto da mudança, sequer a conheceríamos. Em troca, não poderia ser também só estática, pois se assim fosse já não seria humana, histórica e, ao não ser histórica, não seria estrutura social. Não há permanência da mudança fora do estático, nem deste fora da mudança. Único que permanece na estrutura social, realmente, é o jogo dialético da mudança-estabilidade. Dessa forma, a essência do ser da estrutura social não é a mudança nem o estático, tomados isoladamente, mas a “duração” da contradição entre ambos. (FREIRE, 1979, p. 22).

Assim, para o trabalho em equipe, foi-nos fornecido um documento Word, que imediatamente passei para o Google Documentos, a fim de que todas os envolvidos pudessem ler e registrar alterações, bem como acessá-lo e dar *feedback* de modo conjunto. Fizemos uma reunião *on-line*, numa quinta-feira pela manhã, estando presentes eu, Jéssica; a professora Andréia, diretora da Escola; a professora Ana Paula, vice-diretora da Escola; e a orientadora desta pesquisa, professora Valeska.

Foi uma manhã de ampla discussão, pois, após a leitura do documento, percebi que existe uma consciência muito forte da vinculação dessas professoras com a comunidade. Não existe a menor dúvida do protagonismo, da autoria, da autonomia que elas buscam desenvolver em todas as atividades escolares. Mais tarde, essas percepções se concretizaram por meio das entrevistas que foram feitas, sob diferentes aproximações, com os profissionais que atuam na Escola.

Ficou também evidente o tipo de relação peculiar que a comunidade possui com a Escola, tendo nela mais do que um mero local de ensino, mas um verdadeiro centro de referência. “O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade.” (FREIRE, 1979, p. 19). Por isso, o espaço da Escola, assim como seus atores, não se olvidou das responsabilidades que foram sendo demandadas e, assim, acolheu-as progressivamente.

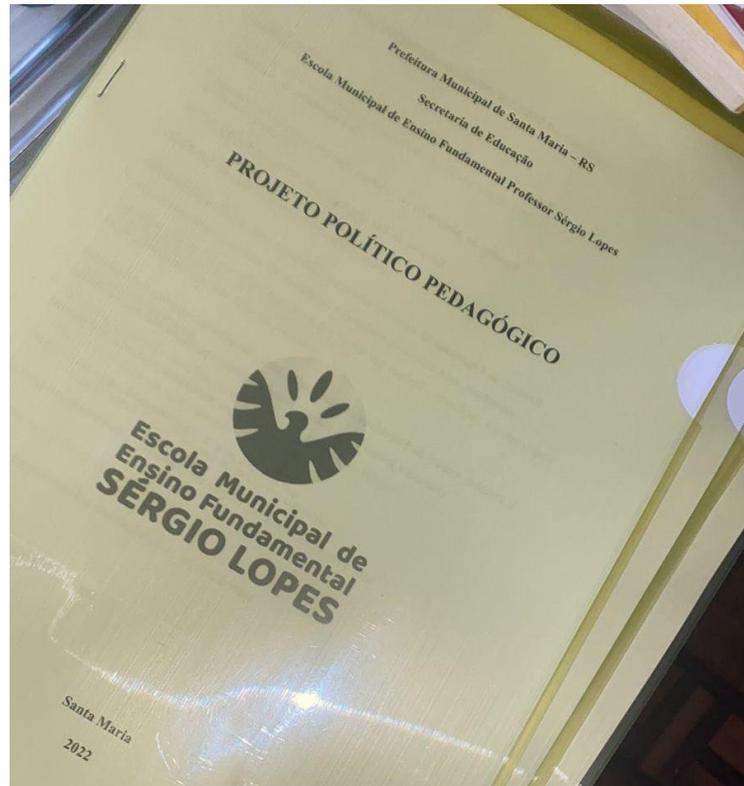
Nela, é providenciada também alimentação, vacinação, apoio psicológico – inclusive para os pais, responsáveis e familiares. Logo, ficou evidente que realizar a atualização do PPP era premente. Além da atualização cronológica, também era necessário detalhar melhor todo o crescimento que a Escola teve, conjuntamente com

sua região, de 2016 até o presente. Alinhadas com o diálogo travado com as professoras, trabalhamos mediante sugestões e revisões no próprio arquivo *on-line*, durante aproximadamente um mês. Percebemos a necessária identificação da Escola como patrimônio da comunidade, visto que está enraizada no próprio surgimento do bairro, desde meados do século passado: a instituição de educação ali esteve dando suporte desde o início, fosse de forma independente, fosse auxiliada por outras instituições que a abarcaram.

O resultado desses diálogos foi um PPP robusto, atualizado, em total consonância com o que acontece na realidade da Escola e da comunidade. Naturalmente, a questão pretérita do trabalho com os docentes mediante um jogo, ou dinâmica de interação, acabou se tornando obsoleta: da própria emergência dos fatos, da tessitura dos encaminhamentos dessa cartografia, surgiu um novo dispositivo, o Projeto Político Pedagógico, que agora sai do âmbito documental para o âmbito da realidade; passou a ser um novo desafio, que me tocou de forma muito sensível: trabalhar esse documento com os professores da Escola, de modo que ele extravase as folhas de papel, para ver-se realizado no dia a dia dos docentes e, conseqüentemente, da comunidade.

O desafio se mostrou, nesse ponto, primeiramente, pela elaboração de um documento final e, em seguida, pela aplicação deste para o grupo docente, comunidade escolar e, então, a comunidade da vila Renascença: “se uma comunidade sofre uma mudança, a consciência se promove; num primeiro momento, tal consciência é ingênua, [...] mas o passo para a consciência crítica, não é. Somente se dá com um processo educativo de conscientização” (FREIRE, 1979, p. 19). Após três meses de intenso trabalho de pesquisa e de redação, o documento foi considerado concluído – mesmo que não de forma perene – e entregue à Escola, em dez cópias impressas e encadernadas, para circulação entre os sujeitos que por lá passam (Figura 5).

Figura 5 – Reestruturação do PPP da EMEF Professor Sérgio Lopes, e a produção de dez cópias para ficarem como material disponível para consulta aos interessados, na direção da Escola



Fonte: Autora.

Mais uma vez, surge a ideia, a identidade, de um projeto 'diferente'. Assim, volto novamente a esse termo e a todo o imaginário que o circunda.

7.2 CARTOGRAFAR NA EMEF PROFESSOR SÉRGIO LOPES

Uma vez que “a cartografia é um método formulado por Deleuze e Guattari, que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto [...] [trata-se] de investigar um processo de produção” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 32). Como essa técnica metodológica foi desenvolvida com foco na área da saúde, em especial no tratamento de transtornos mentais, frequentemente é trazido o viés da intenção do ato e o desenvolvimento da consciência do paciente sobre si na identificação de quadros de transtornos cognitivos, para que as terapias sejam mais efetivas, mediante o uso ou não de medicamentos. Nesse quadro, a força de vontade, a flutuação da consciência e, conseqüentemente, da atenção, a quebra do fluxo de pensamento, todas essas situações são evidenciadas, pois fazem parte do cotidiano tanto do paciente quanto do pesquisador ou do médico. Por isso, sempre que é considerado

um determinado local e tempo, pelo simples fato de haver um observador, o recorte desse conjunto será feito pela história de vida e, conseqüentemente, pelo arcabouço cultural daquele que observa. Dentro da cartografia, esse recorte é chamado “ato seletivo” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 35). Em uma disposição de pesquisa construtivista, todos esses atores envolvidos estão amplamente implicados na geração de informações que serão utilizadas na pesquisa.

Sob desse recorte, que é inevitável, o pesquisador precisa, conscientemente, abrir mão de eleger algo a receber maior atenção, buscando dar seu tempo e seu olhar a tudo, em igual medida, dentro do possível. A isso é dado o nome de “atenção flutuante” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 36), permitindo que a sua cognição crie relações em um nível de subjetividade própria. Nesse sentido, considerando que todo pesquisador traz intervenção, devemos considerar-nos, acima de tudo, como agentes externos que não venham a “atrapalhar os processos em curso” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 14). Embora o método deva adaptar-se ao tipo de pesquisa que propõe, e aos tipos de dados que quer produzir, a realidade sempre produz a si mesma de modos múltiplos, exigindo um certo paralelismo dos métodos de pesquisa, em um sentido mais aberto. Em um sentido nada restrito, “a diversidade, que é matéria do pensamento e carne do texto, é descrita, então, como linhas que se condensam em estratos mais ou menos duros, segmentados e em constante rearranjo, como os abalos sísmicos pela movimentação das placas tectônicas que compõem a terra” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 10). Ou seja: a diversidade é magmática e tectônica.

Entende-se o contexto cartografado como o foco que é dado a algo, que se sabe ser muito maior e de onde pode-se ter partido uma nova realidade criada – por isso, a necessidade de um acompanhamento desses processos. Essas investigações e descobertas ganham corpo pela pesquisa-ação e refletem uma situação social real, que tem concretude e, por conseqüência, que não tem distanciamento. Muitas vezes, a pesquisa estava se dando por um caminho e, então, urge uma nova necessidade que não era conhecida. As coisas dizem muito menos respeito às ‘vontades’ de uns e outros, ou aos caminhos que ‘pensávamos’ que a pesquisa poderia tomar; ela simplesmente vai se formando para além daquilo que está instituído, como algo que vai instituindo-se permanentemente. Necessariamente, a sensação do pesquisador é de instabilidade – não que já houvesse uma ciência do caminho a perseguir, mas, com certeza, existiam expectativas. De minha parte, enquanto pesquisadora que

representa um Curso e, antes disso, uma servidora que trabalha em uma Universidade, que, por sua vez, está envolvida em amplos projetos junto desse mesmo espaço, sou uma observadora que está 'lá dentro', assumindo diferentes papéis, que não são possíveis de dissociação, e percebo que essas identificações não se dão em um único sentido. Até por isso, demorei a me entender como 'Professora Jéssica', um drama que me acompanha por conta dessa multiplicidade de papéis vivenciados.

Estou observando uma instituição agir juntamente de outra, e de um grupo, todos buscando processos de autogerenciamento, com vistas a colaborar com um conjunto maior. Minha cartografia, a partir de Castoriadis, em que democracia e autonomia são conceitos caros, obrigou-me a posicionar-me sobre questões que poderiam, até então, estar claras para mim, o que não quer dizer que eu estivesse pronta para verbalizá-las ou externalizá-las. Senti na pele que "operar na transversalidade é considerar esse plano em que a realidade toda se comunica. A cartografia é o acompanhamento do traçado desse plano ou das linhas que o compõem" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 27). Quando existe um aparente desarranjo dessas estruturas instituídas, como em um momento de revisão, é que se torna possível que as fraturas estruturais permitam emergir os movimentos do instituinte. Essa emergência se dá por movimentos talvez entendidos como menores, que podem passar despercebidos.

Daí a importância da atenção a tudo, buscando as dinâmicas que se estabelecem e se transversalizam, sem hierarquias e sem atenção seletiva. Se existe uma produção dos dados da pesquisa, isso significa que existe um movimento dos pesquisadores em evidenciar uma informação que já estava lá em uma espécie de potencialidade. Por isso, não se trata de fazer uma seleção, mas sim um exercício, exame, daquilo que está para além de uma evidência material: o que Deleuze chama de "atenção à espreita", o identificar das dinâmicas subjetivas do ambiente e do próprio pesquisador, que, muitas vezes, emergem pontualmente, discretamente. "A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, o cartógrafo não habita. Nesta medida, a cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial" (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 56). Sobre esse ponto, mantive contato com professoras muito engajadas, Andréia e Ana Paula, representando a Direção da Escola, ou seja, o lado institucional,

aquele que vai fazer valer regras do município, em diálogo com aquilo que a comunidade necessita diariamente; aquele que vai fazer a mediação com a legislação, ou o que vem ‘de cima’ e que, muitas vezes, é desenvolvido por pessoas que não estão diretamente envolvidas no cotidiano escolar, mas que não pode ser, simplesmente, desconsiderado – muito pelo contrário. Por isso, por colocarem os valores da comunidade em primeiro lugar e por estarem implicadas em fazer da escola um espaço para além da sala de aula, elas também são força instituinte. Elas trazem e corporificam significações imaginárias sociais que alimentam a EMEF Professor Sérgio Lopes, que reverberam e que geram outras significações imaginárias sociais. Algumas dessas significações segundas possuem ‘toques’ de novidade, que Castoriadis (1995, p. 91) conceitua como imaginário social instituinte. Em um mesmo horizonte, as docentes contam com o coletivo, seja dos professores, seja dos próprios alunos, suas famílias, o GEPEIS e pessoas como eu, sujeitos que se aproximam do espaço escolar para desenvolver múltiplas atividades e, assim, são acolhidos, na intenção de que cada um colabore, com o que puder, para que o todo se desenvolva.

Quando essa iniciativa é colocada no PPP, sob o nome de “Amigos da Escola Sérgio Lopes”, este também era um dos temores: em certa medida, evidenciar que o poder público não consegue dar conta de todas as necessidades que se apresentam cotidianamente. Mais uma vez, o receio de colocar essa situação em letras, ou seja, institucionalizar os caminhos que a Escola desenvolveu para suplantar a precariedade, foi um dos fatores que fizeram com que o PPP demorasse a ser encaminhado, pois existe a visão que os entes superiores do município têm da Escola. Guattari, em 1964, quando começou a delinear os conceitos da cartografia ou do que viria a se tornar a base para o método cartográfico, dizia que existe uma transversalização daquilo que vamos registrando quando entramos em contato com um ambiente. Já abordei anteriormente, um pouco, esse termo. Ao se acolhido, um sujeito traz toda a sua bagagem de história, memória e também as formas como ele mesmo fez o enlace ou a tessitura criativa, dentro de si, de tudo aquilo que se apresentou na sua vida, que precisou eventualmente ser resolvido no seu interior, todas as suas subjetivações, tudo aquilo que ele viu externamente e precisou transformar em um ato simbólico, para poder trabalhar com isso como uma meta, um ideal, um trauma.

Para que essas questões sejam colocadas coletivamente, em diálogo, tudo isso será objeto de transversalidade, criação que foi realizada em um determinado

contexto e que pode emergir enquanto descrição, intervenção e efeito, juntamente com a implicação, em “uma dinâmica coletiva como a de um grupo sujeito, cuja comunicação se dá de modo multidimensional” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 27). É importante salientar que houve uma espécie de simbiose minha, que estava interessada em conhecer melhor a Escola a que o GEPEIS havia se afeiçoado tanto. Ademais, soma-se a necessidade de desenvolver um trabalho de pesquisa, no meu caso, a tese, com a Escola, que sempre teve oportunidades de formação docente, alfabetização audiovisual das crianças, suporte material e artístico, por meio do grupo de pesquisa. Ao abrir-me ao encontro possível, não busquei estruturas já essencialmente definidas e permiti que vários estímulos me invadissem a partir da mera curiosidade. Foi necessário que se deixasse emergir dessa relação, com base em todas as variáveis prévias, mais uma vez, o devir, o *ex-nihilo*, aquilo que vem naturalmente e de um modo quase humanamente impossível de se trazer em retrospecto.

Conforme os estímulos vão se tornando mais conhecidos, passei a ‘reparar’ naquilo que era novidade para mim, mas que era cotidiano naquela Escola. Ainda assim, o *acolhimento do inesperado* precisa existir, em uma atenção que se multiplica, “experiências vão, então, ocorrendo, muitas vezes, fragmentadas e sem sentido imediato” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 39), mobilizando memória, temporalidades e imaginário. Por isso, a importância de o pesquisador estar bastante alinhado com o problema da pesquisa. Assim como a complexidade em Morin (2005), “múltiplas entradas que não seguem um caminho unidirecional para chegar a um fim determinado [...], a cartografia procura assegurar o rigor do método, sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, que constitui uma exigência positiva do processo de investigação” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 43). Quando existem regras pretensamente lógicas, as regras que compõem um método, é necessário fazer com que os acontecimentos da vida caibam nessas regras ‘na força da martelada’. Logo, perde-se a processualidade, em prol da pasteurização da vida real. Uma vez que a fila indiana das tarefas não acontece em uma dimensão paralela, e a vida não se comporta dessa forma, “cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes [...]. O caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 59).

7.3 RECONHECENDO-SE AUTORES EM UM AMBIENTE DE TENSÕES DIÁRIAS

Como uma forma premente de organização, existe uma tendência em burocratizar processos que se colocam, de forma dinâmica ou expansiva, no próprio conjunto social, na forma de ações coletivas, e que trazem, em si, inclinações de autonomia e democratização. Essa expressividade acaba por ser tolhida pelo próprio conjunto da administração educativa, que, nas diversas exigências que realiza, trunca os processos que são gerados espontaneamente. Como uma contrapartida a essa situação, encontramos os movimentos de autoria, em que existe uma vontade de um grupo em produzir algo que tenha sua marca e gere efeitos muito próprios, peculiares, capazes de ser identificados como uma origem. “O movimento paradoxal da autoria é que, simultaneamente, o sujeito se encontra e é encontrado.” (SORDI, 2003, p. 149). Esse sentimento de rever aquilo que sempre esteve disposto e pensá-lo em uma nova disposição, que parte de um estranhamento inicial, convoca ao (re)inventar(-se).

Entre as diversas realidades enfrentadas pelos docentes, o desenvolvimento profissional não se apresenta apenas no âmbito técnico, na forma de cursos ou apresentações teóricas, mas também na atividade cercada ou delimitada por situações profissionais específicas, que, muitas vezes, cerceiam ou dificultam o vislumbrar de uma ampliação de horizontes. Por isso, acaba por ser de suma importância que o docente perceba, nessas ocasiões mesmas, formas de ampliar o seu criticismo e a sua compreensão do mundo e de si mesmo, no mundo. Promover ações que possam impactar novas realidades, como ocorreu com o PPP da Escola Professor Sérgio Lopes, é uma das formas de perceber oportunidades dentro daquilo que parece engessado ou repetitivo, a partir de “descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e dominantes, e os esquemas teóricos que os sustentam” (IMBERNÓN, 2000, p. 58).

As possíveis soluções para esse conjunto de fatores devem surgir dos próprios docentes que ali estão vinculados, para que, de forma retrospectiva, consigam identificar parâmetros que possam ser redesenhados e reajustados. Dessa forma, é possível mapear olhares e verificar verdadeiras causas que não estão apenas restritas à sala de aula, mas abrangem também o grande grupo e, até mesmo, a comunidade. Esses fatores influenciam e se retroalimentam em forma de turbilhão, na concepção de Morin (2015). “Os sistemas tendem a burocratizar-se, impondo modelos mais

intervencionistas formalizados, dificultando a autonomia e a democracia real, e obstaculizando os processos de formação colaborativos.” (IMBERNÓN, 2000, p. 116). Porém, ainda assim, por conta dos contextos dados, é possível revelar ou encontrar caminhos dentro do aspecto humano, da moral, da ética, por meio de posicionamentos, avaliação de interesses, disciplina e outros valores que norteiam as tomadas de decisão que vão impactar na realidade escolar ou, minimamente, em uma turma ou um aluno.

7.4 FORMAÇÃO E (AUTO)NARRAÇÃO COMO OPORTUNIDADES DE REINVENÇÃO DE SI

Quando a humanidade passa a registrar a sua historicidade nas paredes, com símbolos, ou mesmo oralmente, pelas histórias contadas, essa passa a ser a forma dada ao real – ou, ao menos, a forma como uma dada comunidade entendia o real. Assim acontece com diferentes grupos, em diferentes épocas. Da mesma forma, até aquilo que chamamos de ciências duras também possui suas narrativas e formas de descrever experimentos e testes. A vida é registrada conforme a narramos a alguém, de alguma forma, e assim esses fatos vão sendo passados adiante – ou seja, sob um olhar –, sendo a “vida” entendida aqui como o que acontece no cerne do existir humano, no sentido de o ser humano estar sempre cercado de histórias que formalizam os fatos. Criamos histórias que justificam nossas origens e explicam fenômenos para os quais não temos certeza, ou que ocorreram muito antes de existirmos.

Sob essas mesmas justificativas, criaram-se várias mitologias, em que cada cultura e cada povo se autoriza a desenvolver uma explicação para suas origens. Toda a metafísica que nos cerca, bem como as religiões tratadas com tanta seriedade, parte de narrativas ontológicas especulativas e fantásticas – gostaria de deixar claro que, absolutamente, faço aqui algum juízo de valor. Por outro lado, existem documentos que são institucionais e também prospectivos, como ocorre para o projeto político pedagógico com relação às escolas. Da mesma forma que os ciclos individualizados da vida ocorrem para cada sujeito, também ocorrem ciclos para as instituições.

No caso da Escola Professor Sérgio Lopes, o PPP não contemplava as peculiaridades da insituição. Criado com base em modelos anteriores, e assim

contendo certas padronizações, não se fazia condizente com a realidade própria que se apresentava na comunidade Renascença e, conseqüentemente, com sua Escola. Por isso, surgiu a necessidade de se desenvolver um PPP coerente com as ações da Escola Professor Sérgio Lopes, que explanasse o lugar e o papel dessa instituição de ensino junto da comunidade, não apenas para o direcionamento das ações do cotidiano, mas também para prospecções futuras junto da Secretaria Municipal de Educação.

Afirma Delory-Momberger (2012) que “os seres humanos não têm uma relação direta, transparente, com o vivido e com o desenrolar de suas vidas; essa relação é mediatizada pela linguagem e por suas formas simbólicas” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 37). Vimos que isso também ocorre com a Escola Professor Sérgio Lopes e, na mesma medida, com os professores que dela se aproximam e nela ingressam e permanecem. A Escola se tornou, para toda a sua comunidade, um grande símbolo de resistência do criticismo pela não alienação dos seus.

Na atualidade, imperativos econômicos da ordem das relações mais aproximadas entre países, das variações cambiais e de situações nem sempre equivalentes entre as realidades de cada nação acabam por criar idiosincrasias que agravam as precariedades. A mais evidente destas é a caracterização de um profissional que passa a ser visto como “exclusivo” direcionador de sua realidade, em uma visão que considera as incertezas e fragilidades sociais como quase irrelevantes ao trajeto do sujeito. Esse imaginário de um sujeito dono de si e de seus caminhos, que muito facilmente se globalizou, atualmente se percebe em um desmoronamento, questionando-se, cheio de incertezas frente a momentos de evolução e transição social. Daí a necessidade de abrir-se para se reinventar.

Um mito fundador serve como referencial de origem, e é bastante significativo que ele esteja registrado e que circule na comunidade que participa do ambiente, na forma de uma cultura comum.

Essas matrizes coletivas agem sobre as representações e sobre a conduta da existência; elas incitam os indivíduos a se comportarem no sentido da história que elas ensinam, induzindo imagens de si, modos de comportamentos, sistemas de relações e de valores encanados em situações e em personagens. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 123).

Por isso, para uma gestão exitosa, o dia a dia urge. Existem modelos insuficientes, mas que acabam por ser usados e consolidados, mas sem representar

intimamente o que a Escola deseja. Daí a ação ser facilitada pelo delegar e o compartilhar comunicativo, buscando gerar uma cultura na e da escola, para além da documentação ou das normativas. Diz-nos Merçon (2009) sobre esse necessário diálogo que fundamenta as ações institucionais:

A adoção de modelos universalizados inadequados é certamente problemática, visto que nossas ações passam a ser orientadas por um fim que se pretende útil para nós, mas que não expressa de fato um conhecimento de nossa singularidade. Ao fazer com que nos dirijamos rumo a uma imagem alheia que não exprime, necessariamente, o que nos é mais útil, o modelo, que se baseia em ideias universais abstratas, tem por efeito o afastamento da busca daquilo que, a partir de nosso próprio pensar ativo, concebemos como o mais útil para nós. Nesse sentido, os modelos revertem-se em fins políticos e morais, nos quais se apoiam os julgamentos dos poderes institucionais que atuam constituindo subjetividades pasteurizadas. Modelos como estes são, precisamente, os fins produzidos pelos esforços educativos do corpo-mente social e aos quais tendem os indivíduos que obedecem aos seus poderes (MERÇON, 2009, p. 159).

Ao passo que os gestores interpretam o instituído e o aplicam, também vislumbram oportunidades para o instituinte se manifestar. Assim como um maestro que precisa conhecer o que faz cada instrumento para melhor posicioná-lo em uma composição, a gestão precisa ter pleno entendimento do que cada setor da escola demanda e qual o perfil profissional para ser dinamizado em cada área, em especial nas ciências humanas, sociais, de educação, em “que se constroem as representações que as sociedades e os indivíduos fazem de si mesmos. As sociedades tornaram-se sociedades reflexivas que produzem um saber e um discurso que têm efeitos reguladores sobre as condutas coletivas individuais” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 128). Embora as pessoas que não são acadêmicas reflitam também, no dia a dia, sobre as suas atividades cotidianas, não é mandatório que o sujeito seja versado nas ciências sociais e humanas para melhor se compreender no mundo. Basta ver, cotidianamente, nossas condutas individualizadas, que são influenciadas de tantas maneiras; quantos símbolos e signos interpretamos diariamente; a forma como as mídias nos avolumam com informações, de forma que sequer temos tempo para discernir entre o verdadeiro e o falso.

Esses metadiscursos contribuem para construir o imaginário social do endividado contemporâneo, inscrito no espaço-tempo físico e mental aberto à globalidade do mundo e, ao mesmo tempo, dispondo de uma capacidade de reflexividade sobre si mesmo, de autonomia de sua ação e de produção de

sua história. Essa figura de autorrealização individual no mundo globalizado que nos parece hoje renovar as metas narrativas da existência e alterar, sensivelmente, os modelos contemporâneos do sujeito. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 129).

Quando são ignoradas ou suprimidas as situações de dificuldade, mesmo que em casos particulares ou anedóticos, também são privados dessas narrativas todos aqueles que passam por situações similares. Negligenciar tais histórias é permitir que outros também não se reconheçam nelas, ou pior: que não acessem possíveis soluções ou caminhos de compreensão de si e de dignidade em um mundo turbulento. Quando se é permitido que os componentes subjetivos da vida sejam integrados, mesmo que em uma narrativa, aos componentes profissionais, eles vêm a “aliviar o peso e as obrigações de um percurso educacional e de um currículo escolar fortemente submetido a princípios morais e diretrizes normativas” (DOMINICÉ, 2008, p. 32). Tais normativas podem pretender dar um denominador comum para as realidades mais diversas, como em uma espécie de aplainamento do real, mas isso mostra-se ilusório. Embora os modelos de base da educação se mantenham, a realidade sempre será imperativa, exigindo que inúmeras adaptações sejam feitas para dar conta da diversidade e da evolução do mundo.

Cidadãos de países com contrastes econômicos e sociais evidentes começam a reunir-se e a ter acesso a produtos semelhantes... Paralelamente, particularismos culturais e religiosos permanecem, e muitas vezes, se reforçam. As escolhas biográficas a serem operadas são comprimidas por essas duas pressões contraditórias: conformar-se às solicitações do mercado para adquirir o que os outros possuem e assemelhar-se a seus pares, ou defender uma especificidade de pertencimento local para preservar sua identidade e salvar seu espaço de vida pessoal e social. (DOMINICÉ, 2008, p. 33).

Por isso, torna-se uma distinção, não apenas no sentido do autoconhecimento, mas também no que se refere ao autorreconhecimento das qualidades individuais, como uma abertura de possibilidades de colaboração com o social, por meio da educação. O professor que reconhece o seu melhor sabe também reconhecer o melhor dos seus alunos.

7.5 UM PROJETO QUE REPRESENTA A ESCOLA

O projeto político-pedagógico é o documento que descreve as funções, as intencionalidades, a razão de ser de uma Escola. Sendo a Escola Professor Sérgio Lopes uma escola *diferente*, o seu PPP certamente se encaminharia nessa mesma direção. Mendonça e Gallo (2020, p. 64) observam que

Um projeto tem seu lado claro e seu lado obscuro; um lado determinado e outro indeterminado, porém, determinável. Parece claro quando está, por assim dizer, próximo; e obscuro naquilo que antecipa, no longínquo, no futuro ou, então, no outro lado, no ainda não visto, no ainda não considerado, no que transcende dada perspectiva. Buscar o sentido de um projeto implica buscar um sentido de existir humano naquilo que ele tem de determinado e determinável.

Percebemos nessa passagem que, quando os anseios são registrados, eles se tornam, também, compromisso com todo um devir que diz respeito aos espaços que o projeto abarca. Junto disso, existe uma necessidade de envolvimento disposto a compreender as variáveis que se articulam entre moradores do entorno, instâncias regulatórias, relações sociais – elementos, às vezes, um tanto obscurecidos pelos diversos contextos que se apresentam inédita e cotidianamente. Um dos receios das representantes da Escola era o de passarem a ser ‘oficialmente’ vistas como esse ‘diferente’ que incomoda, que provoca, que gera espírito crítico, que ocupa outros lugares para além do de ensinar – e, com isso, acabam também por se evidenciar as lacunas de cuidado que o poder público não dá conta de atender. Um documento assim romperia com os discursos que as professoras ouviam, e ouvem, sobre as iniciativas feitas com a comunidade não serem papel da Escola, a exemplo de vacinações e distribuição de alimentos: “pois é sobre a formatação ideológica que o poder se insinua entre a humanidade e faz prevalecer interesses particulares em detrimento dos coletivos” (MENDONÇA; GALLO, 2020, p. 56). Cada decisão que tomamos nos compromete com uma nova realidade desejada, de um presente que é modificado em vistas a um futuro que nos corresponsabiliza. Isso provoca no sujeito a percepção de autoria sobre o seu existir, um sentido de vida que emana do sujeito para o mundo, a partir de um olhar construtor. Nesse sentido, os diferentes agentes sociais – incluindo os agentes escolares e as autoridades superiores – precisam mostrar ciência e reconhecimento do discurso democrático na escola, bem como uma postura política junto do seu entorno, para além do que estabelece a legislação.

A gestão democrática do ensino público – que consta no inciso VIII do art. 3 da nova Lei de Diretrizes e Bases, LDB, Lei 9.394/96, e no inciso VI do art. 206 da Constituição Federal de 1988 – é um dos princípios fundamentais da educação nacional. Para além da implementação do conteúdo e da forma da lei, muitos são os desafios para a efetivação da gestão democrática nas escolas públicas, desafios que não remetem exclusivamente à instituição escolar, mas também a questões histórico-culturais mais amplas, especialmente aquelas decorrentes das especificidades da sociedade brasileira, como [...] autoritarismo, machismo, racismo, patrimonialismo, moralismo, preconceito, descaso com o diferente, exclusão social, colonização da esfera pública pela esfera privada, falta de compromisso com o bem público, e o distanciamento da sociedade civil da vida pública. (MENDONÇA; GALLO, 2020, p. 157).

Quando a escola é retirada do aspecto político, isso gera uma alienação calculada, que acaba por criar um ambiente que evita questionar aquilo que já está consolidado socialmente. O espaço escolar, como seu motivo, sua ontologia, deve ir além das formalidades curriculares que tantas vezes se mostram distantes da realidade dos estudantes, e mesmo de outros atores desse/nesse espaço. Mais do que formalidades, a formação humana integral, ética, de convívio, também passa pela escola, envolvendo aspectos culturais, simbólicos, emocionais, morais, políticos. Certamente, é preciso que haja a correta instrução técnica, científica e de conhecimentos procedurais; mas também são necessárias discussões sobre como viver melhor. Por isso, a EMEF Professor Sérgio Lopes declara-se, em seu PPP, feminista, antirracista e inclusiva. A nova redação do documento compreende que a gestão do dia a dia precisa incluir questões inerentes às relações que tecemos com o mundo e com o entorno, em uma autocompreensão que

se assenta sobre o fato de sermos chamados a descobrir um sentido pessoal no mundo em que habitamos. Nascemos em um mundo já dado. Pleno de sentidos, um mundo vital ordenado. E, no momento, cada indivíduo está sendo convidado a desordenar a situação vigente, a criar outra ordem (MENDONÇA; GALLO, 2020, p. 64).

A direção tem estreitado, ano após ano, a contato com a comunidade, por meio de questionários respondidos pelas famílias, de modo a que todos passem a melhor se conhecer.

Segundo o PPP da Escola Professor Sérgio Lopes, “percebe-se que a comunidade se importa e cuida da Escola, por se sentir parte integrante dela” (PREFEITURA..., 2022, p. 5). Cotidianamente, sabemos que a escola é mais que um conjunto de salas; que uma aula é mais que o tempo passado entre os alunos e o professor que ministra os conteúdos. Compreendo que essas designações se referem

ao papel que a escola exerce na sociedade, mas ela, de forma alguma, deve limitar-se a ele – uma escola não deve, por natureza, limitar-se, pois sua tacanhez reverberará na limitação de todos que por ela passarem. Um documento em que conste apenas aquilo que seja suficiente para que as práticas perdurem, dificilmente acompanhará as mudanças que diariamente testemunhamos, sobretudo diante da crescente velocidade que estas vêm apresentando. Logo, o PPP segue sendo um instrumento de lentidão e engessamento. Por isso, uma escola deve perceber-se como promotora de um ir além do mero ‘funcionar’, reconhecendo em si a potencialidade de ruptura de subjogos sociais.

Quando existe essa proposta que vai para além – o que Paulo Freire chama de ‘ser-mais’, aquilo que extravasa –, temos uma Escola Reflexiva, que se mostra por meio de orientações para a mudança social, pelo reconhecimento da historicidade da Escola, pelo reconhecimento e valorização dos atores escolares e do entorno no qual circulam, embasados por uma visão realista, mas, ainda assim, motivada. Que visão é essa e como ela funciona como motor para o rompimento com as estruturas conjuntistas-identitárias? Os enfrentamentos existem, uma vez que temos vivenciado um crescente esvaziamento simbólico levado adiante por um projeto de alienação e precarização da vida, que promove a heteronomia, uma obediência ao que manda a mais recente mensagem chegada no aplicativo. Autonomia e pertencimento surgem como as histórias que conseguimos redefinir para as nossas vidas ou, no caso dos docentes, no que isso reverbera para o além, para as vidas que tocam.

Em outros momentos de inconstância, em que o sujeito seria questionado nas suas vontades e, por isso, enfrentaria uma crise, esses momentos “revelam um aspecto positivo, na medida em que provocam o surgimento de espaços e de potencialidades de liberdade no próprio processo de relação com o mundo e com os outros” (MENDONÇA; GALLO, 2020, p. 72). Logo, uma vez que o sujeito precisa se reencontrar perante “um mundo que vem a desestabilizar-se por fatores externos que abalam sua (presumida!) onipotência” (p. 72), tende a se tornar mais observador, para melhor compreender seus (des)caminhos do dia a dia, que assolam e urgem muito mais do que os devires propriamente ditos, por serem do âmbito do real, do pragmático: “as questões práticas são aquelas relacionadas ao mundo da vida, não ao sistema; devendo-se a isso a argumentação sobre a necessidade de uma formação simultaneamente técnica e política, tendo a ciência como aporte da capacidade de reflexão autônoma e crítica” (p. 167).

Nesse sentido, pude observar que a EMEF Professor Sérgio Lopes abraça e pratica o que Mendonça e Gallo (2020) conceituam como Gestão Social da escola. A Gestão Social é a

forma de administrar com foco na razão comunicativa, distintamente da administração tradicional, em que prevalecem a razão instrumental e a ação estratégica. Isso significa diversas mudanças de postura em termos de distribuição do poder decisório, cultura organizacional, planejamento estratégico (MENDONÇA; GALLO, 2020, p. 165).

que, por isso, engloba inclusive aspectos da gestão estratégica, porém em uma visão muito mais macro e, assim, mais efetiva.

As pesquisas recentes sobre a gestão democrática têm demonstrado que três componentes da escola precisam ser muito bem delineados, se o objetivo for garantir a ampla e efetiva participação da comunidade nas decisões e instâncias deliberativas da escola, a saber: o projeto político-pedagógico, os conselhos escolares ou órgãos colegiados, e a direção escolar. (MENDONÇA; GALLO, 2020, p. 162).

Nesse paradigma, a gestão educacional preconiza o criticismo de todos os atores envolvidos no ambiente e no território da Escola, de modo a ser

orientada por saberes como cooperação (no lugar de competição), autonomia, emancipação (ao invés de mera adaptação do sujeito, ou heteronomia), geração de potencial de ação esclarecida (não somente de disposição técnica, mas sem abandoná-la) e valorização de aspectos políticos e culturais (MENDONÇA; GALLO, 2020, p. 168).

Vemos que esses descritivos não apenas se coadunam com os valores que têm sido buscados pela EMEF Professor Sérgio Lopes, mas também, em grande medida, são concretizados por ela, o que só reforça a ação profícua da gestão realizada na Escola.

8 UMA GESTÃO, VÁRIOS GESTORES: ANÁLISES E ACHADOS

Após a pesquisa documental junto da Escola Professor Sérgio Lopes, a próxima etapa da pesquisa buscou verificar qual o nível de pregnância das atividades realizadas na Escola frente à autoria dos docentes e qual o impacto da geração de autonomia na comunidade ou, minimamente, na forma como a Escola é compreendida pela vila Renascença, pois

não se pode ter um critério sobre o valor moral ou político de uma determinada situação ou de uma atuação, se não se dispuser de uma base para análise e valorização. Como não se pode atuar de uma forma coerente com os próprios valores ou necessidades se houver uma carência de recursos e habilidades adequadas à ocasião (CONTRERAS, 2012, p. 92).

Empiricamente, já havia sido observado que a diretora e a vice-diretora se mostraram sempre muito empenhadas em fornecer todo tipo de suporte possível para os alunos da Escola, para suas famílias e, eventualmente, para outros moradores da região. Ainda, dos que um dia frequentaram a Escola como alunos, muitos retornam para visitá-la, informando que passar por ali foi um divisor de águas em suas vidas: aquela Escola, perto de uma ponte, situada numa região de muitas limitações e dificuldades de acesso, mostrou para os seus que existem outros futuros possíveis.

Similar a uma interpretação spinozana da realidade dualista que nos cerca, existe a incorporação de métodos descritivos solicitados pelos órgãos municipais de gestão da educação, mas, simultaneamente, a inserção de movimentos instituintes nesses documentos. Spinoza recusou “o contrato na instituição do corpo político, demonstrou o quanto as categorias mentais, a sensibilidade, as aspirações e os compromissos de sua época resultavam de um equilíbrio tenso, que afinal cederia ao compromisso com os poderes estabelecidos” (ROCHA, 2009, p. 9); o autor verificou também “a identificação da liberdade e da necessidade; a coincidência entre felicidade e autonomia” (ROCHA, 2009, p. 10), desembocando em

interpretações com ênfase nas relações sociopolíticas baseadas na luta, na força e na competição de potências, em ruptura com compreensão conflitual das relações sociais, que recusa a ruptura absoluta entre o reino da lei e o reino da força, compreendendo a mistura dos dois níveis que fazem da política uma guerra com outros meios, oferecia aos teóricos e militantes uma defesa da democracia que não caía na armadilha do respeito reificado aos procedimentos de representação formal (ROCHA, 2009, p. 12).

Para Castoriadis, “é preciso poder imaginar uma coisa diversa daquilo que é, para poder querer. É preciso querer uma coisa diversa daquilo que é para liberar a imaginação” (CASTORIADIS, 1997, p. 133). Também percebo que, sob um pensamento patrimonial (que trago da minha formação no nível de Mestrado), quando compreendemos algo intrinsecamente como valioso, dotamos tal espaço de valor simbólico e vamos tratá-lo com mais respeito e mais carinho. O fato de alunos antigos retornarem, para verem como a Escola está, mostra-nos essa condição. Também é preciso compreender que, por mais vontade que haja de promover uma transformação, os gestores estão sempre imbricados entre as demandas da realidade e aquilo que é colocado, de acordo com os conceitos em Castoriadis (1985), como o instituído, o conídico. Nesse entendimento, existe uma racionalidade intrínseca que rege o fazer humano, que o autor chama de lógica conjuntista-identitária. Temos uma inclinação a agrupar as coisas em conjuntos, que, embora seja importante, é insuficiente para descrever as relações que desenvolvemos entre nós mesmos, e entre nós e as diversas coisas que nos cercam, sejam objetos, questões simbólicas, imateriais, de toda a forma. Superar esse pensamento também é um desafio diário, em especial quando há oportunidades de terceirização de responsabilidades, típicas em ambientes de maiores dificuldades sociais. Essa condição também faz com que, por outro lado, surjam as iniciativas ‘diferentes’, pois permite que surjam brechas de autonomização, proatividade e busca de soluções. Aqueles que passam a se reconhecer no espaço ali permanecem; aqueles que rejeitam os valores daquele lugar tendem a buscar a saída ou retiram-se das discussões. Afirma Contreras a esse respeito:

o que as contradições muitas vezes refletem é a consciência particular, por parte de alguns docentes, das diferenças entre o que se reconhece e se diz publicamente e o que internamente é percebido, mas não é aceitável expressar. As contradições desse tipo são introjetadas, em muitas ocasiões, como incapacidade pessoal para realizar as tarefas do ensino. Mas também são valorizadas publicamente da mesma maneira, isto é, os administradores e alguns setores sociais pensam, também, que os docentes são incapazes de executar corretamente, por si mesmos, a complexidade de seu trabalho (CONTRERAS, 2012, p. 169).

A equipe de gestão e os professores se unem com alunos e famílias para buscar o apoio que, junto das instituições de níveis hierárquicos mais altos, como a Secretaria Municipal de Educação (SMED), justifica-se por si só, por conta das urgências da comunidade. Assim, vemos que “existe, nas coletividades humanas,

uma potência de criação, uma *vis formandi*, que eu chamo de imaginário social instituinte” (CASTORIADIS, 2004, p. 129), que gera uma potência que alimenta os envolvidos no processo, para que estes não se deixem abater pelos visíveis impasses cotidianos. Tornam-se, desse modo, sujeitos históricos que contribuem para novos fazeres sociais. Imbernón (2000, p. 118) observa que

as mudanças no meio social e científico, a escolarização maciça, a melhor formação do professor e o acesso democrático à educação exigem um novo modo de ver a função docente, [...] que passe pela criação de espaços de reflexão e participação nos quais o profissional da educação faça surgir a teoria subjacente à sua prática com objetivo de recompô-la, justificá-la ou destruí-la

em uma busca de autoria de sua prática, por meio da reinvenção do seu fazer docente, mas também de si mesmo, nesse processo. Nesse sentido, foram providenciadas entrevistas, com perguntas abertas, para as gestoras Andreia Schörn (diretora) e Ana Paula Brignol (vice-diretora), para análise de situações potenciais que, estruturalmente, potencializassem ou estimulassem o

desenvolvimento da autonomia, isto é, de indivíduos capazes de reconhecer nas regras e normas sociais o resultado do acordo mútuo, do respeito ao outro e da reciprocidade; formação de indivíduos capazes de ser interlocutores competentes, de expressar suas ideias, desejos e vontades de forma cognitiva e verbal, incluindo a perspectiva do outro; capacidade de dialogar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 136).

Inicialmente, abordei a diretora e a vice-diretora da escola como representantes daquilo que é a mediação entre os sistemas municipais, suas regras e seus condicionantes, com relação às necessidades mais imediatas da comunidade. Com isso, busquei:

- a. verificar a percepção das gestoras frente ao trabalho realizado por elas e a abrangência deste;
- b. acompanhar se existe o aspecto de cultura escolar (a despeito de haver, ou não, um PPP) pela comunidade;
- c. compreender, junto dos professores entrevistados, como eles percebem as ações da gestão da Escola;
- d. avaliar se os processos de autoria, mediante a autonomização docente, desenvolvem-se e são percebidos como cerne da cultura escolar ali pretendida.

Para isso, em um segundo momento, foi solicitada à diretora e vice-diretora a indicação de nomes de colaboradores que, na compreensão delas, pelo convívio diário, têm participação na Escola Professor Sérgio Lopes e se mostram implicados com e imbuídos dos valores que a instituição busca promover. Foram indicados os nomes de cinco professores e mais uma estagiária, que, atualmente, já se graduou. Por essa razão, hoje ela não participa mais das aulas na Escola. Desses seis contatados, todos responderam prontamente à minha abordagem. No total, a Escola conta com um grupo de 25 professores, ou seja, a presente amostra representa 1/5 dos docentes (20%). Mediante a indicação das gestoras, foram feitas diferentes perguntas aos participantes, divididas em dois grupos de questões: um para as gestoras, e outro para os docentes e a estagiária.

Ao serem contatados, todos se mostraram muito empolgados em participar e, mais do que isso, muito felizes por terem sido lembrados e indicados. Esse primeiro contato, com a minha abordagem sendo recebida de forma tão empática e aberta, foi extremamente afetuoso. Destaco, novamente, que, diferentemente daquilo que normalmente ocorre em uma fase de entrevistas em uma pesquisa, a totalidade dos abordados concordou em participar, respondendo às perguntas abertas sobre como compreendem a EMEF Professor Sérgio Lopes e seus contextos.

As perguntas realizadas são listadas a seguir, ressaltando-se que passaram por adaptações, conforme o diálogo aberto ia ocorrendo. Se a pessoa entrevistada já manifestava determinado posicionamento sobre certo tema, a entrevista seguia, sem que houvesse um repetir de questões.

Perguntas às gestoras (visão institucional):

- a) Como tu percebes alguma mudança causada pela existência de um PPP condizente com as intenções da EMEF Professor Sérgio Lopes, no refletir da cultura escolar?
- b) Como tu percebes a EMEF Professor Sérgio Lopes inserida no imaginário da comunidade Renascença? A comunidade reconhece essas ações?
- c) A EMEF Professor Sérgio Lopes trabalha com projetos. Como a gestão atual compreende e valora essas ações?

Perguntas aos docentes e colaboradores:

- a) Como que tu soubeste da existência de uma “tal” Escola Professor Sérgio Lopes? Tu estavas vivendo a tua vida, normalmente, e como aconteceu? Alguém te falaste na existência da Escola? E como essa informação chegou em ti, como tu imaginaste que seria... Tente lembrar como foi a sensação na época.
- b) E tu tinhas expectativas ao entrar ali? Como que tu tem te deparado com a realidade da escola? Nesse período, de março para cá (dez meses), houve algum momento em que tu tenhas pensado em sair da Escola?
- c) Como se dá tua relação com os projetos, já houve algum que tu tenhas proposto? Tu te sentes convidada para isso, para falar das coisas que tu achas que podem causar mudança?
- d) Na tua opinião, qual o imaginário que a comunidade Renascença tem da Escola?
- e) Tu dirias que a EMEF Professor Sérgio Lopes é uma escola ‘diferente’? Com pessoas ‘diferentes’? Na tua opinião, caso tu concordes com as frases acima, o que seria esse ‘ser diferente’?
- f) Na tua percepção, o estilo de gestão da escola favorece esses processos?

Foram perguntas elaboradas no intuito de identificar o que fez com que tais pessoas se aproximassem da Escola e como, pelas suas práticas diárias, sentem-se realizadas nessa atividade, entendendo-se parte pertencente – ou não – desse ambiente. É necessário que se observe que existe uma identificação forte com as práticas, porque é isso que viabiliza uma nova forma de entendimento do mundo, uma vez que “é preciso, portanto, que a imaginação radical dos seres humanos seja domada, canalizada, regulada, adequando-se à vida em sociedade e também ao que chamamos de ‘realidade’” (CASTORIADIS, 2004, p. 132). É nessas ‘brechas’ que o inédito viável (FREIRE, 1980) vai se apresentar.

Dentro dos achados da pesquisa, quatro aspectos se destacam: coautoria docente na gestão compartilhada, gestão publicizada, gestão afetiva e – quase como uma consequência dessas três – gestão inovadora, sem medo de contrariedades, porque amparada pelo grande grupo de comunidade, docentes, famílias e alunos. A seguir, esses aspectos passam a ser detalhados, juntamente com as entrevistas. “Espaço e tempo transacionais são a matéria-prima para que o sujeito se singularize,

trabalhe sua diferença. Costumamos pensar que autorizar-se é diferenciar-se.” (SORDI, 2003, p. 155). Foram observadas iniciativas democrático-participativas e fortes laços com a comunidade, contando ativamente com o envolvimento dos professores na escolha de projetos que satisfaçam as necessidades da Escola, dos estudantes e da população da comunidade.

O estilo de organização e gestão denominado democrático-participativo atua tanto na necessidade de estabelecer objetivos e metas quanto na de prever formas organizativas e procedimentos mais explícitos de gestão e articulação das relações humanas. A organização torna-se um agrupamento humano formado por interações entre pessoas com cargos diferentes, especialidades distintas, histórias de vida singulares que, entretanto, compartilham objetivos comuns. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 512).

Nas páginas seguintes, trago alguns achados da pesquisa, sendo que muitos mais podem desdobrar-se a partir desses. Devemos sempre recordar que as interações escolares ocorrem de modo dinâmico e que os depoimentos trazidos aqui são um recorte de espaço, de tempo e, por conseguinte, de contextos entre eles.

8.1 GESTÃO COMPARTILHADA E PUBLICIZADA COMO UM FIO CONDUTOR NECESSÁRIO

Diz a professora Ana Paula Brignol, em sua entrevista:

[...] acredito que sim, que todos percebem e recebem bem as propostas com projetos. Temos uma comunidade, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade e com questões sérias de criminalidade, e a escola é respeitada. Não temos pichação e nem danos ao patrimônio, desenvolvemos com eles o senso de responsabilidade e pertencimento à escola. No horário em que a escola está fechada, há um portão por onde podem ter acesso e usam a quadra, sem causar qualquer dano. Acredito que foi fruto desse trabalho de valorizar a escola como direito e reconhecimento do trabalho social feito por ela. No início do ano, realizamos as entrevistas [mostra as entrevistas, os questionários que as famílias respondem, em que existem, prioritariamente, questões de expectativas e motivações que fazem com a família entenda ser importante o filho estar na escola]. Questões importantes para repensarmos nosso trabalho. (Prof.^a Ana Paula Brignol, 2021).

Uma vez que a comunidade é consultada no início de cada ano letivo, ela se sente parte de algo que vai ser construído e desenvolvido no decorrer do ano. Com isso, posiciona-se mais firmemente em defesa da Escola e, também, na exigência da participação de seus filhos nos processos educativos. Assim, entende o espaço da Escola como igualmente seu e constrói outros patamares relacionais com o espaço

escolar, em que o projeto de autonomia verdadeiramente se revela. Daí a importância do coletivo anônimo em Castoriadis (1982) e da psique como dupla que se retroalimenta. O social-histórico está presente no coletivo anônimo, é o humano, impessoal, que preenche toda a formação social dada, mas também a engloba e, por isso, insere cada sociedade entre as outras e, assim, inscreve a todas numa continuidade. Cotidianamente, as precariedades

representam, para a maioria dos cidadãos, desafios prioritários. A vida da maioria da população de nossas sociedades depende da resolução desses desafios. Sabemos muito bem que as fórmulas administrativas adotadas para enfrentá-los se fecha, muitas vezes, em modalidades burocráticas que indicam antecipadamente seu fracasso. As medidas tomadas em matéria de política não encaixam mais, nem na sensibilidade, nem nas convicções dos cidadãos (DOMINICÉ, 2008, p. 44).

Muito desse pensamento fez com que as gestões da Escola viessem compreendendo, desde 2016, que um conhecimento coletivo propicia a publicização da gestão, como se cada um ali presente se entenda como um cogestor potencial. A EMEF Professor Sérgio Lopes está sempre presente em noticiários locais, a exemplo do jornal *Diário de Santa Maria*, sendo que uma rápida pesquisa no *site*¹ do periódico, realizada em 11 de fevereiro de 2023, pelo termo “Sérgio Lopes”, apresentou 12 notícias relacionadas à Escola, sendo que a mais recente tratava de um colaborador do referido jornal que foi palestrar na Escola para falar sobre a profissão de jornalista. Não posso deixar de trazer aqui a fala do professor Sidinei Pithan quando banca de qualificação desta tese: “a polis é o nosso problema, não apenas a ontologia”. Outras notícias de destaque mostram a Escola em campanha pela saúde da comunidade, ofertando vacinação, e em situações de precariedade, envolvendo roubos, acidentes e problemas estruturais próprios da região, que prejudicam diretamente a Escola.

Depois que eu entrei pra Escola Sérgio Lopes, eu comecei a ver direto no jornal Diário de Santa Maria. Tem sempre alguma informação da Sérgio Lopes ali. Então, é uma escola que, hoje, não tem como ‘não saber’. Eu teria passado os olhos. Lembro de uma vez que passou uma reportagem, que era ‘Mulheres que Inspiram’ o nome da matéria, e a professora Vanessa estava nessa matéria, estava concorrendo ao prêmio Mulheres que Inspiram em Santa Maria. Eu lembro disso, e hoje a Escola Sérgio Lopes está sempre no jornal, então, digamos que hoje não tem como, né?, uma pessoa me falar que não conhece a Escola Sérgio Lopes. Alguém que não tenha esse vínculo, não tenha contato com o jornal Diário de Santa Maria, acho que hoje em dia

¹ Disponível em: <https://diariosm.com.br/page/1/?s=s%C3%A9rgio+lopes>.

todo mundo reconhece, sabe onde que é e a potência que é essa Escola.
(Prof.^a Josiane Ilha, 2021).

Nesse âmbito, podemos perceber que a formação se dá para o coletivo, pois é apoiada pelo coletivo, formando um círculo virtuoso. “Autoria, então, não tem a ver apenas com o querer criar o jogo, mas está igualmente ativa no momento da decisão de usá-lo, o momento de sua apropriação. Apropriação significa reconhecer-se em sua produção.” (SORDI, 2003, p. 154). É feito o uso das redes sociais para intensificar a relação com as famílias e, pontualmente, divulgar um ‘jornalzinho’ da escola, que resume as principais ações realizadas no período. O jornal é produzido pelos professores e alunos, para que as famílias recebam uma forma de ‘resumo’ das atividades, tomem ciência e percebam em quais temas a escola tem se envolvido – até porque, em grande medida, o coletivo estará sempre presente, ou seja, é importante que ele se sinta parte, em vez de ser alienado dos processos. As figuras do professor, dos pais, dos estudantes e até da comunidade ali estão. Por que, então, não gerar uma criação participativa, diversa, com eles?

Não poucas vezes, deixamos de usufruir da riqueza mesma do pensamento que é, por definição, uma operação de corte, uma descontinuidade, para considerar tudo o que não está nos polos como o diferente e esse diferente, como o excluído. Se pudéssemos sair dessa lógica binária e nos aventurássemos a pensar as diferenças talvez pudéssemos estar mais próximos ao modo de posicionarmos, dando entrada à originalidade, ao devir, ao múltiplo. (SORDI, 2003, p. 157).

No mesmo entendimento, existe uma forte presença da Escola na rede social Facebook, na qual a direção mantém uma página sempre bastante atualizada, de modo que muitos professores, ainda antes de fazerem parte da equipe, já conheciam as iniciativas e se sentiam atraídos por elas, fazendo com que se identificassem com o que viam e veem. Essa publicização também ajuda na relação com os estudantes, que passam a compreender melhor a forma como a EMEF Professor Sérgio Lopes funciona, como os projetos chegam até ela e repercutem junto dos alunos, já que “a busca individual de autonomia e a organização coletiva da liberdade não podem ser dissociadas”, pois os cotidianos ocorrem juntos e é preciso “associar as gerações em um esforço comum de sentido que possa beneficiar um enriquecimento mútuo” (DOMINICÉ, 2008, p. 36).

Embora exista uma participação ativa dos pais e familiares junto das diretrizes escolares, as consultas são feitas na forma de entrevistas, no início do ano letivo,

inclusive devido ao fato de que a Escola ainda não tinha um PPP condizente com as práticas e os valores éticos do local e não havia uma intenção em comunicar sobre o documento antigo. Logo, para a própria instituição escolar, a existência de um PPP que traga em si aquilo que a Escola representa de fato, é algo novo, recente. Para a comunidade, por sua vez, a Escola funciona, efetivamente, como um espaço de referência nas suas ações – independentemente de haver um documento que respalde, ou não, tais ações. Diz a diretora atual, professora Andreia Schörn (2021):

Eu vejo que as pessoas da comunidade, professores, alunos, às vezes, perguntam os porquês de uma coisa ou de outra, dentro da Escola. Propriamente os pais, nunca nenhum perguntou sobre o Projeto Político Pedagógico. As pessoas admiram a Escola pelas suas posições, na comunidade, nas postagens nas redes sociais. Não pelo PPP.

Por outro lado, a comunidade tem consciência de como as ações chegam até a Escola, no sentido de que conhecem os projetos e os parceiros que dão suporte a tais iniciativas. A comunidade entende que existe a questão documental, que funciona dando sustentação e respaldo à práxis educativa, mas, pelas entrevistas, foi possível compreender que o magma da realidade se sobrepõe a uma pretensa rigidez que a legislação propõe. Uma educação “que já não a considera patrimônio exclusivo dos docentes, e sim de toda a comunidade e dos meios de que esta dispõe, estabelecendo novos modelos relacionais e participativos na prática da educação” (IMBERNÓN, 2000, p. 9).

Na atualidade, já é bastante aceito que a bagagem sociocultural é relevante para o sujeito e assume importância na educação, como capacidade gerativa nas relações. Nas palavras de Imbernón (2000, p. 15), “para poder conviver com a mudança e a incerteza”, essa bagagem se faz necessária para além da formação inicial; ela é importante também como formação permanente, que permite às pessoas avaliar o contexto no qual se encontram, crítica e conscienciosamente, bem como perceber as estruturas que se modificam, as contradições que a profissão vai demonstrar ao longo do tempo, dos governos etc. Por ser lenta, em “um processo amplo e não linear” (IMBERNÓN, 2000, p. 16), “complexo, adaptativo e experiencial” (p. 17), que vai realmente propor uma educação democrática, de ampliação de valores e de reestruturação institucional (p. 18), nem sempre essa velocidade, esse ritmo é respeitado ou visto como o amadurecimento que a Escola verdadeiramente propõe. Assim, quando a instituição propõe um redesenho de PPP, de modo que não seja

baseado em outros documentos usados como modelo pela Secretaria Municipal de Educação e, em grande medida, apenas adaptado para a formalização a ser apresentada por outras escolas, a gestão e os docentes da Escola Professor Sérgio Lopes criam uma ruptura e permitem que o instituinte se apresente no documento oficial da Escola, aquele que vai formalmente apresentá-la, seja como base de consulta na Secretaria Municipal de Educação da cidade, seja para novos colaboradores que cheguem à Escola, seja, ainda, para os pais e familiares que queiram saber mais sobre ela.

Acredito que, antes mesmo de termos nosso PPP pronto, tudo aquilo que acreditávamos já era colocado em prática. Quando as pessoas vêm até nossa escola e a apresentamos, elas agora conhecem os principais pontos desse documento que norteia todo o nosso trabalho. De maneira geral, apresentamos nossas concepções e a educação que acreditamos. SEMPRE oportunizamos para que as pessoas tenham acesso ao PPP. Nas reuniões de pais sempre destacamos pontos do documento e fundamentamos nosso trabalho nele. (Prof.^a Ana Paula Brignol, 2021).

A Escola Professor Sérgio Lopes faz questão de acolher projetos das universidades locais, porque valoriza a formação acadêmica e a formação continuada, o que lhe confere mais um fator de diferenciação, já que há escolas que não demonstram esse apreço e acolhimento. Mais uma vez, a gestão atua de modo a verificar possíveis lacunas formativas e suplantá-las.

A comunidade percebe que a Escola trabalha com projetos, porque chegam muitos projetos pra nós, devido ao que a Escola mostra. Tanto na página [Facebook], como no dia a dia do trabalho; nos convidados que vão na Escola, e tal; daí tem gente que liga e diz “olha, pensei na Sérgio Lopes”, os professores da Universidade que encaminham, principalmente na educação infantil a gente recebe muito convite. Tanto para falar na Escola, como para receber projetos. A Universidade também sabe disso e convoca a gente pra projetos: recebemos projetos da arquitetura, curso de design, projeto de cinema, projetos vindos do Centro de Educação, da Matemática, porque a Escola trabalha com projetos. Vem o Praça Nova e nos inclui nos projetos deles, convida a gente quando tem alguma coisa afim ali no próprio Shopping: se vem um autor, se tem uma exposição, alguma coisa, porque eles sabem que a gente trabalha dessa maneira. [...] Os professores percebem; alguns participam mais ativamente dessas propostas, indo ao encontro das famílias, fazendo entrevistas, passeando pela comunidade, trazendo contextos da comunidade, trazendo pras salas, incluindo os projetos, que é uma coisa importantíssima, contem com o interesse das crianças. Projetos do interesse dos estudantes, não é pra fazer só o do interesse dos professores. Parte do olhar atento desse professor, desse gestor pra comunidade, que está inserido, pelo menos a gente vê isso: eles percebem e todas as crianças trazem nas suas falas, né? Sua forma de se expressar, de muitas maneiras, né? Principalmente por quem ainda não fala e escreve, mas expressa de outras formas sobre aquilo que estão vendo, aquilo que estão vivendo e trazendo como problemas. (Prof.^a Andrea Schörn, 2021).

Essa visão de trabalho conjunto também atrai parceiros que compreendem a coautoria como dinâmica de construção. Por isso, sentem-se atraídos a co-laborar na Escola, diferentemente daqueles que ainda “consideram que o dia a dia das escolas é rotineiro e conservador e que os professores não estão preparados para refletir e para construir novas práticas pedagógicas” (NÓVOA, 2022, p. 3) – e que, por isso, sentem-se até confrontados quando encontram uma Escola com um sistema horizontalizado de participação a todos que nela trabalham. Tal entendimento é velado, “posição raramente manifestada de forma explícita e frontal, mas [que] influencia, e muito, a maioria das perspectivas e das políticas de formação de professores. Desengane-se quem assim pensa” (NÓVOA, 2022, p. 3).

Embora compreendamos, sem sombra de dúvidas, que a sociedade civil precisa estar consciente de um projeto nacional para atuar junto do que pretende o Estado, estamos todos, e cada vez mais, à mercê de situações financeiras, que colocam em xeque a capacidade do sistema público de honrar seus compromissos sociais. A busca por parcerias público-privadas evidencia essas limitações. Porém, a instituição escolar não pode ser compreendida como uma empresa que produz itens em uma linha de montagem, assim como não pode ser submetida a programas de qualidade, subjugando-se a modelos de ‘eficácia comprovada’ – como pretendem determinadas avaliações de educação mundo afora.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece que as escolas devem ter autonomia pedagógica e administrativa para gerir os seus processos, mas impõe instrumentos de controle que, associados à apatia da maioria dos profissionais e das famílias dos estudantes, fazem com que se tenha uma autonomia apenas na letra. (SANTOS, 2018, p. 3).

Enquanto agente de mudanças, a educação (em especial, a pública, de que trata a presente pesquisa) tem por cerne não só promover atualizações e saberes técnicos significativos em nível internacional, mas também defender valores, individuais e coletivos, que preparem seus estudantes enquanto cidadãos que saibam portar-se de forma cosmopolita, se necessário for, com a capacidade de transformar a sua realidade mais intrínseca, assim como, da mesma forma, as demais realidades nas quais vierem a se encontrar. Por isso, ganha cada vez mais importância a participação civil e seus movimentos junto do espaço escolar, e a EMEF Professor Sérgio Lopes compreende tais dinâmicas e se coloca aberta aos chamados ‘Amigos da Escola’, o que nos leva a uma gestão envolvida no social e receptiva às abordagens

de colaboração que se apresentam. Existe um grande cuidado da direção de publicizar, nas redes sociais, os projetos que desenvolve na Escola, atraindo pessoas para um espaço de grande vulnerabilidade social, ou seja, uma gestão que cuida do espaço público e divulga seus projetos.

Inicialmente, eu gostaria de fazer uma introdução, dizer que a Escola Sérgio Lopes, bem, eu já a seguia pelas redes sociais. Pelo Facebook, através da diretora Andreia, né? Então, há algum tempo eu já vinha, sim, seguindo as publicações da Escola, e já conhecia como funcionava, a dinâmica da escola, coisa e tal. E o que sempre me chamou muito a atenção era a luta pela educação, o interesse deles em procurar fazer, cada dia, o melhor para as crianças, né? E isso acabou me encantando pela Escola e pela gestão escolar. Então, antes de tudo, eu já conhecia, já tinha esse conhecimento a distância e através dessas publicações que eu seguia, que eu acompanhava. E então, como eu costumo dizer, eu já era fã, sou uma fã, da Diretora Andreia, pela luta dela, incansável, pelo trabalho, tanto dela quanto da Ana Paula [vice-diretora]. E isso me causa grandes admirações por elas, porque assim, a Escola – apesar de ser uma escola municipal – tem grandes dificuldades, né? Grandes lutas, e muitas delas são vencidas pela garra dessa gestão escolar, das pessoas que ali estão empenhadas em realmente oferecer o melhor para as crianças. (Prof.^a Cristiane Parode Machado, 2021).

Assim, é inevitável que o envolvimento próximo com as necessidades da comunidade promova uma aproximação entre a Escola e as lacunas sociais que a gestão e as pessoas compreendam que são capazes de sanar, havendo uma potência de geração de soluções, seja por meio da educação em si, seja através de parcerias e projetos com outros agentes criativos. “Os alunos trabalham em projetos de aprendizagem, é a oportunidade para que eles construam seu conhecimento a partir de interesses e habilidades, no seu ritmo, aptidão e expectativa, e também na colaboração com o outro” (SANTOS, 2018, p. 1), de forma que se cria uma cultura escolar como necessidade e, conseqüentemente, as práticas fazem sentido. Ou seja, faz-se necessário deixar de pensar ‘para a cidadania’, para ensinar ‘na cidadania’.

8.2 GESTÃO AFETIVA COMO CONSEQUÊNCIA DA EMPATIA E DO ENVOLVIMENTO SOCIAL

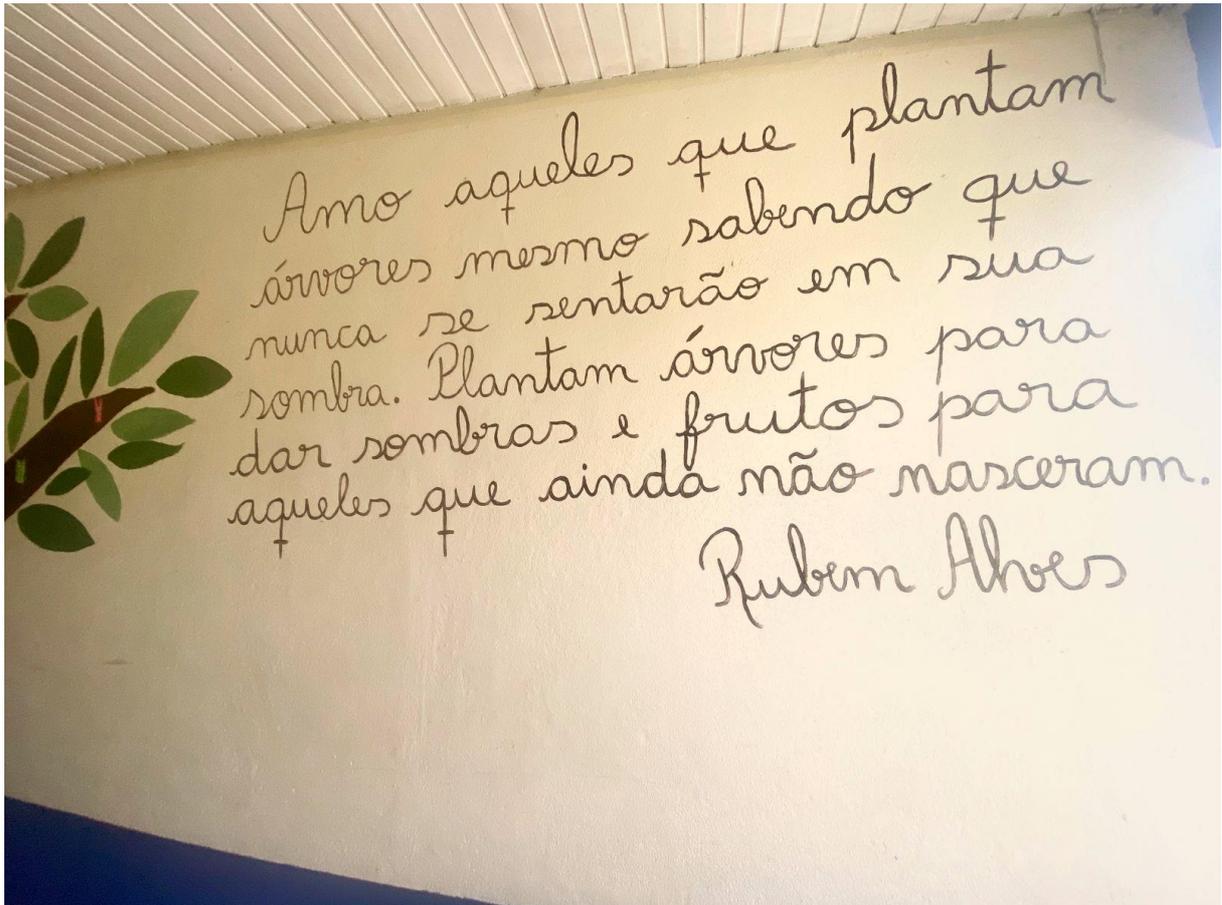
Uma escola que se pretende transformadora já enfrenta os desafios cotidianos de praxe; quando em situação de vulnerabilidade, esses desafios tendem a potencializar-se de modo, muitas vezes, a quase que tornar insustentável o exercício da docência sob certas pressões. Porém, “o conhecimento profissional docente é um conhecimento *contingente*, coletivo e público. É com base nele que se deve organizar os novos modelos de formação de professores” (NÓVOA, 2022, p. 17, grifo nosso). Aquele que compreende esses contextos, ainda assim, precisará de uma grande capacidade interior para colocar-se implicado nessas sinergias. Afirma Imbernón que

A formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente; embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo. É difícil generalizar situações de docência, já que a profissão não enfrenta *problemas*, e sim situações problemáticas contextualizadas (IMBERNÓN, 2000, p. 40, grifo nosso).

A formação continuada dos professores auxilia na criação de uma cultura para a escola, com vistas a uma continuidade pensada geracionalmente. Na entrada da escola, uma frase de Rubem Alves, reproduzida na Figura 6, já antecipa essa perspectiva. Assim, a acolhida de projetos que se associam à EMEF Professor Sérgio Lopes, seja por uma iniciativa dos professores da Escola, seja por uma aproximação que tenha origem nas universidades locais, vem a sanar, em parte, as situações problemáticas pontuais que se apresentam e, conjuntamente, permite que professores e colaboradores participem mais diretamente dos resultados que se mostram como soluções de problemas reais. Tal envolvimento acaba por ser parte ativa da formação docente, como exercício de formação permanente, já que

o conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos, de competências e rotinas como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2000, p. 75).

Figura 6 – Citação de Rubem Alves à entrada da Escola



Fonte: Autora.

A figura do professor ganha especial relevância, pois ele está em contato direto com os estudantes e pode movimentar, de modo mais ativo, as iniciativas de projetos.

O professor, como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (IMBERNÓN, 2000, p. 22).

Daí também decorre a importância do sentido de pertença, promovido pelo imaginário em um viés reparador, que compreende a escola como uma totalidade, que “deve deixar de ser ‘um lugar’, para ser uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, um modo institucional de conhecer e de querer ser” (IMBERNÓN, 2000, p. 103).

O professor e o aluno que conseguem unir-se para o mesmo horizonte são capazes de ressignificar constantemente a realidade um do outro e, com isso,

realinhar percepções de si no mundo, e do mundo em si, o que Freire (2014) chama de ato de desvelamento. A escola que emerge como elemento de elaboração, como matriz de um futuro novo, é a escola feita por quem se abre ao mundo como uma continuidade, como algo a se viver plenamente, inédito e, até, aventureco, uma vez que não se prende ao visível e imediato, pois existe a disposição para abrir-se, abrir suas percepções para experimentar o que ainda não viu.

Alain Bergalá, no livro *A hipótese-cinema*, destaca que foi “salvo duas vezes”, pela escola e pelo cinema. Entendamos: se a cognição é uma relação intencional entre um sujeito e um objeto, e os conteúdos cognitivos – os símbolos – são correlatos mentais de uma realidade pré-existente (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2008), temos a realidade descrita no PPP antigo e uma realidade prevista no PPP novo. Logo, o PPP é um símbolo de realidades desejadas.

[a comunidade vê na Escola] um espaço com o qual eles podem “contar”, não só para a educação formal de seus filhos e filhas, mas também como um espaço de acolhimento, lazer e diversão. (Prof.^a Keila Urrutia, 2021).

Para isso, é necessário que haja consciência histórica de um grupo que se reconhece como promotor de mudanças possíveis, com ações sobre a sua realidade tangente e, também, a assunção de que se pode ser mais, e melhor. A Escola ganha o *status* de local de referência, que tem capacidade de dar suporte em outros âmbitos das necessidades locais.

8.3 GESTÃO DIFERENTE É GESTÃO QUE NÃO TEM MEDO DE INTEMPÉRIES

Início esta seção com um recorte da entrevista feita com a professora Josiane:

Olha... eu não sei se esse termo, ‘diferente’, ou ‘escola diferente’, seria o mais correto pra se usar, sabe? Eu, pensando aqui, acho que a Escola é uma escola da rede municipal, inovadora. Inovadora, no sentido de que ela traz conhecimento pras crianças, mas não só o conhecimento didático; ela trabalha, está no PPP, da Escola, e a gente vê muito no trabalho dos colegas, porque eu sou da Educação Infantil... Atualmente, eu estou no berçário. Mas a gente vê, no trabalho dos colegas, essa inovação de trazer a questão da diversidade. Um trabalho que procura estar sempre fazendo com que os alunos pensem além, muito além do conteúdo didático, também pra questões de comportamento, questões de vivências na sociedade, sabe? Eu usaria esse termo: ‘escola inovadora’ (Prof.^a Josiane Ilha, 2021).

O que a professora Josiane traz como inovador no respeito às diversidades Paulo Freire evoca como educação dos estranhos e dos diferentes. A Escola se faz inovadora, na prática, porque acolhe aquele que é rechaçado nos outros espaços (FREIRE, 1980, 2014). Uma vez que a leitura de mundo que fazemos, todos, é uma geração de subjetividade interna, também faz parte de nossos processos criativos assumir que esse simbólico pode ser ressignificado, para gerarmos novas ações sobre a cultura e a história, viabilizando idealmente e, então, concretizando o “inédito viável” de Freire. Essas situações-limite propõem uma reflexão, seguida de uma tomada de consciência sobre até onde podemos agir, ou como podemos ultrapassar aquilo que nos é dado como conhecido. Nessa nova forma de (nos) pensarmos, aquilo que era entendido por *estranho* se torna diverso, o *diferente*. A escola é o meio do caminho entre aquilo que deve ser preservado enquanto tradição, mas que também, respeitosamente, pode ser transformado, atualizado, discutido, posto que nada é estanque. Por meio da educação, existe o meio-termo entre o cuidado com aquilo que precisa ser mantido enquanto base social e “a instituição educativa, como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente” (IMBERNÓN, 2000, p. 23). Essa inovação sempre estará em conflito com o pensamento conjuntista-identitário, que acaba por ser mantido pelas instituições mais antigas ou hierarquicamente superiores, pois cabe-lhes a função de organizar a sociedade através de atos normativos, leis, racionalidades múltiplas, e propagá-las por meio de documentos, aos quais as instituições subalternas precisam adaptar-se. São materiais que, por premissa, devem ser objetivos e replicáveis, como fórmulas – não por acaso, o termo “formulários”.

Quando nos debruçamos sobre experiências anteriores, o que temos é o sentimento do passado que ressurgir, ou seja, uma representação, o que permite que o passado seja (res)significado no presente. “Captamos a expressão do fazer e a revivenciamos” (DILTHEY, 2006, p. 221), “sobre o fato de o indivíduo não se achar diante de um jogo ilimitado de forças no mundo histórico: a esfera na qual ele vive é o estado, a religião, a ciência, em suma, um sistema próprio para a vida ou uma conexão de tais sistemas” (DILTHEY, 2006, p. 242). Uma escola cidadã é certamente um projeto de criação histórica (CASTORIADIS, 1991), mas também pode ser considerada um horizonte, uma crença que toma certa forma para ser replicada, para o bem ou para o mal.

A escola cidadã é autônoma, democrática, participativa, integrada à comunidade, disciplinada, que cultiva a criatividade e a curiosidade, que respeita a diversidade [...]. Lutar pela escola cidadã é lutar pela liberdade, embora sempre entendido como um processo e como um horizonte, e não como uma meta final. (TONET, 2013, p. 20).

Certas ocasiões, de fato, precisam de estruturas nesse sentido, e por isso autonomia e heteronomia estão em constante tensionamento nesse cotidiano. Porém, uma escola que se propõe a ter fim em si mesma, focada no conteúdo e na replicação de estruturas vigentes, está fadada a ser esquecida, a ser diminuída e, por que não, a ser substituída. “A criação de sociedades onde emerge o projeto de autonomia segue par a par com a emergência, nessa sociedade, de indivíduos capazes de questioná-la e de questionarem a si mesmos.” (CASTORIADIS, 2007, p. 325).

Por outro lado, uma escola que promove o imaginário, as atitudes reflexivas, a inserção do complexo, a produção de subjetividades torna-se significativa para a vida dos que por ali passam, indo além de seus contextos escolares. O professor Fernando Trindade recupera parte do sentimento que teve quando do reinício das atividades da Escola pelo município:

antes de 2016, ela [a Escola] estava em um sistema de filantropia com a escola Palotti. Minha sensação foi de curiosidade e também de muita felicidade, até porque estava realizando um sonho de poder lecionar no Município. Na época, o início foi muito difícil, todos professores eram recentemente nomeados, em uma realidade que, até o momento, ninguém conhecia. Hoje, me sinto realizado na minha profissão, lecionando na Escola, os alunos e alunas amam o esporte, e a direção dá total apoio às práticas esportivas e na participação em jogos. (Prof. Fernando Trindade, 2021).

A esse respeito, Castoriadis (1991, 1992) menciona dois conceitos fundantes: *legein* e *teukhein*. O primeiro, relacionado com a linguagem, trata de um pensamento que vai ligar-se a um significado e que, por isso, relaciona-se com criações possíveis. Por isso, está intrinsecamente relacionado ao segundo termo, que se refere à artesanaria, à produção de uma ação, ou a um sentido mais gerativo, e ambos necessariamente estão relacionados à complexidade do social histórico.

No caso da educação, um pacto é atualizado por sua atuação como organizadora de encontros, como juíza do que nos é útil ou daquilo que supostamente promove nosso pensar. Dessa forma, a educação faz uso do seu poder e direito de instituir relações indiretas e convencionais, às quais somos forçados a nos incorporar. O cumprimento das normas impostas pelo estado em sua função educadora, embora possa favorecer em algumas circunstâncias nossas potências, é monitorado menos por nossa razão, do

que pelas ameaças de punição e pelas recompensas do sistema civil. (MERÇON, 2009, p. 125).

Assim, o ato de educar, com o devir que propõe a si mesmo, pertence intrinsecamente ao *legein* e ao *teukhein*, pois une reflexão e subjetividade, com ação, criação histórica e social. Traz em seu bojo, ainda, possibilidades constantes de ruptura por meio do imaginário, não se tratando de negar o discurso presente, mas de entrar em diálogo para fazer emergir uma nova relação. Durante muito tempo, a EMEF Professor Sérgio Lopes não competiu nos Jogos Escolares de Santa Maria (JESMA), pois considerava suas instalações insuficientes para proporcionar um bom treino aos estudantes. Com muita disposição, treinamento e anseio de superação das adversidades, desde 2018, a Escola vem ganhando prêmios no futsal feminino, futebol sete, xadrez e atletismo.² Constituindo-se autônomos, os docentes buscaram os pontos fortes que a Escola poderia oferecer no treinamento e neles investiram.

Apontar a educação e, neste caso, a escola, como possibilidade de constituição de projeto de autonomia, é apostar que as instituições organizadas pela sociedade em seu trabalho com o conhecimento, a tradição em suas formas de ensinar, sejam geradoras de vivências e fundamentos democráticos. (JUNGES, 2021, p. 117).

É importante visualizar a instituição educacional como um espaço de reinvenção ativa, como núcleos individuais e coletivos que se constroem juntos, para “uma instituição social, histórica e civilizatória, imersa na crise de sentido da educação formal atual, [...] apontando para a necessidade de ampliação do entendimento da escola como espaço sociocultural” (MEINERZ, 2009, p. 78). Se existe o desejo de que façamos uma sociedade com maior abertura para a diversidade, essa sociedade precisa estar na escola, onde deve ser igualmente representada, de forma propositiva, como destacam as falas das entrevistadas: “*Sim, é uma escola que privilegia as pessoas e os processos, valoriza suas individualidades e as respeita. Para mim, isso é ser diferente, é fugir do lugar-comum daquilo que é esperado como o mínimo que deve ser contemplado*” (Prof.^a Keila Urrutia, 2021).

Embora compreendamos que existe um currículo a ser contemplado de maneira formal, é preciso termos sensibilidade para que os casos específicos ou omissos tenham espaço de discussão e, assim,

² Conforme dados obtidos em: <https://jesmasantamaria.blogspot.com/p/campeoes-2012.html>. Acesso em: 22 fev. 2023.

o currículo descentralizado e a autonomia das escolas podem ser o lugar em que os conflitos se reduzem a casos particulares. [...] Vistas individualmente, cada uma pode ser internamente mais homogênea, podendo concretizar o currículo de forma aparentemente menos conflituosa. (CONTRERAS, 2012, p. 273).

No mesmo sentido, quando se trabalha com situações de inclusão, surgem dificuldades que podem ser comuns a outros colaboradores, familiares, amigos. Contudo, com a pasteurização que acompanha a maioria das práticas escolares, esses assuntos que acabam deixados de lado.

Diria que em termos, de porcentagem, uns 90% [dos membros da comunidade] amam e aprovam a Escola. Os que não gostam é porque algum aluno saiu da Escola porque aprontou demais, e daí ficam falando mal da Escola.... E te digo com toda certeza, Jéssica: pra sair ali da Escola, o aluno teve que incomodar bastante. As gurias da direção são super do diálogo e de tentar fazer com que os alunos melhorem através de conversas. E nosso grupo de professores é muito tranquilo e receptivo, sempre tentando o diálogo e a persistência com os alunos. A comunidade é ótima. Tem seus problemas, assim como em qualquer lugar. Mas o carinho que a gente recebe, e vice-versa, faz da Escola um ponto de referência importante pra todos. (Prof. Fernando Trindade, 2021).

A docente em formação, que realizava estágio na Escola na época desta pesquisa, percebe a potencialidade que existe nas práticas, que são, infelizmente, negligenciadas em outros contextos. A estagiária, que estava se graduando em Educação Especial, foi para a Escola pelas mãos de uma orientadora e pesquisadora em autismo, a qual conta com a abertura da gestão, o que lhe possibilita todo um rol de experiências docentes que a estagiária reconhece e valora.

Jéssica, na minha opinião, eu diria que sim, que a Escola Sérgio Lopes é uma escola 'diferente'. E com pessoas diferentes! No sentido da Escola realmente se preocupar em fazer a inclusão acontecer, em respeitar a singularidade de cada um e de tentar dar o melhor para os alunos. Onde as pessoas tentam se dedicar e dar o máximo, o máximo de si, em favor da causa, que é a educação, que é a inclusão, que é respeitar essa singularidade de cada aluno. E através destas questões, destas características, eu visualizo que isso faz a Escola – e as pessoas que ali estão – ser uma escola diferente, onde a preocupação realmente existe, de fazer a inclusão, de fato, acontecer. Coisa que, a gente sabe, muitas vezes só fica no papel, e na prática é muito pouco. (Prof.^a Cristiane Parode Machado, 2021).

Também podemos perceber a busca intencional de consenso entre problemas e soluções, a partir de um entendimento acerca das formas de gestão e das limitações inerentes ao sistema público. Estimulam-se práticas emancipadoras, que permitem aos colaboradores buscar soluções por si sós e propor projetos que possam contornar

os problemas cotidianos, mesmo que com a participação de terceiros, pois “o desenvolvimento do impulso para a emancipação envolve situar a organização do contexto social mais amplo e analisar criticamente seu papel nessa situação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 516). A gestão, por meio dos projetos, também oportuniza que os docentes participem de forma sempre ativa. Assim, reforça-se o laço colaborativo e o entendimento de uma gestão que acontece em duas vias: não apenas dos gestores para o grande grupo, mas, da mesma forma, do grupo para a gestão.

A direção é bem aberta para novas ideias, não só em educação física, mas também em outras áreas... Eu falo as coisas quando acho que devo falar, não tem receios não. A Déia [diretora] é como uma mãezona – claro que tem a hierarquia e a gente respeita. Tenho um bom diálogo com a Ana [vice-diretora] também, e com a coordenadora, da mesma forma. São ótimas pessoas e sempre atentas às nossas demandas. (Prof. Fernando Trindade, 2021).

Outro exemplo pode ser observado na fala a seguir, em que a entrevistada conta sobre a confiança que a Escola passa, por meio da sua equipe e gestão, para outros colaboradores que nela já atuaram. É uma situação que reverbera fortemente a responsabilidade que é, em certa medida, replicada em outros porta-vozes para o além-muros da Escola.

*[...] a professora Márcia falou: “Olha, Cris, eu tenho a melhor escola pra lhe colocar, é o lugar eu tenho pra lhe colocar. Se você confiar em mim, eu tenho certeza que você vai gostar”. Assim ela disse, né? Eu não conhecia a professora Márcia antes, fui conhecer ela no estágio mesmo, né? Antes, nem de nome eu tinha ouvido falar dela, e aí ela pega e fala dessa maneira comigo, me passa tamanha confiança – e eu me emociono, né? No momento que ela fala isso pra mim, pra eu confiar nela, que eu iria gostar, porque ela tinha esse **melhor lugar** pra me colocar, eu respondo pra ela que sim, que eu confio nela, e que eu aceitava esse lugar, esse **melhor lugar pra mim**, que eu ia sem nem saber onde era. Aí, quando ela me diz qual era esse lugar, “Cris, esse lugar, essa escola é uma escola que eu já realizo, há algum tempo, um trabalho. Essa escola é a Escola Sérgio Lopes”. Quando ela fala assim, é a Escola Sérgio Lopes, eu meio paraliso, né? Fico meio boquiaberta, tipo não acreditando no que ela estava me dizendo, pelo simples fato de que é a Escola que eu já vinha seguindo, que eu já tinha uma admiração, e até então eu nem sabia exatamente onde se localizava. [...] E como imaginei? Ah, eu imaginei que seria uma experiência extremamente maravilhosa, né? Por eu já ter essa admiração pela Escola, por eu já saber como era o trabalho ali, eu fiquei com grande expectativa, extremamente feliz, em saber que a profe ‘estaria me colocando no melhor lugar’, numa escola que ela já realizava um trabalho, que ela já conhecia, eu teria um excelente estágio, onde eu teria grandes ganhos, de aprendizagem, de experiência. (Prof.^a Cristiane Parode Machado, 2021, grifo nosso).*

A situação específica da inclusão tem bases bastante fortes na EMEF Professor Sérgio Lopes, que já acolheu crianças cegas, surdas, autistas e com outros transtornos diagnosticados.

A autonomia na organização escolar, e das finalidades da educação básica, nos faz acreditar que o público-alvo da educação especial, incluído na escola regular, adquire habilidades para exercer a sua cidadania, para progredir no trabalho e estudos posteriores, o respeito é mútuo entre a comunidade escolar, e a ordem democrática é exercida. Quando, na verdade, se depara nos ambientes escolares a exclusão desses sujeitos, ou seja, a aprovação do aluno que não adquiriu os saberes necessários para progredir pelo fato de já ser repetente ou, por inúmeras vezes, possui uma deficiência intelectual grave ou transtorno do espectro do autismo, e assim o aluno não consegue acompanhar o modelo tradicional da escola e é taxado como não aprendiz, que necessita de alavancas para avançar. (SANTOS, 2018, p. 4).

Não é a intenção nem o objetivo deste trabalho aprofundar as questões relativas a esse tema. Porém, é importante destacar que a Escola já foi tema de outras abordagens que salientaram a importância do trabalho realizado, na cidade de Santa Maria, enquanto acolhimento desse perfil de estudantes na educação pública.

8.4 UMA EQUIPE IDENTIFICADA COM A ESCOLA

Mexer em um sistema de crenças é reinstalar(-se). Um sistema no qual as pessoas identificam-se com verdades absolutas, automatizadas, em um estado social e histórico de continuidade, em um imaginário que não se modifica e que, por isso, tem dificuldade em compreender a constituição de algo novo, por meio de uma criação, de uma revivificação, por meio do imaginário radical (CASTORIADIS, 1995). Quem se agrega a um pensamento instituinte e, inicialmente, entendido como destoante está sujeito a ser compreendido como avesso, resistente, insubordinado.

Uma profissão não é apenas uma realidade interna; contém, também, uma dimensão externa. O trabalho dos professores não se destina unicamente a servir um público, mas também a formar e a criar públicos. O conhecimento profissional docente projeta-se para fora das escolas e do ensino, para o espaço público da educação. (NÓVOA, 2022, p. 22).

A posição questionadora pode se tornar um impeditivo ou fator de dificuldade, quando se evidencia. “O que significa *publicação*, no seu sentido literal? Significa *pública ação*. O conhecimento profissional docente define-se numa *ação pública*”

(NÓVOA, 2022, p. 12). A figura aquietada ou invisibilizada passa a incorporar um coletivo que se avoluma como postura política.

Este entre conhecimento contém, inevitavelmente, uma dimensão ética e política. Ética como compromisso de combate pela equidade e pela justiça social. Não há conhecimento profissional sem esse compromisso. Política como presença no espaço público da educação. Não há conhecimento profissional sem a sua presença. Os professores não podem tornar-se invisíveis. É como coletivo que devem assumir plenamente as suas responsabilidades na escola e na sociedade. (NÓVOA, 2022, p. 11).

De acordo com conceituações de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), percebemos, na estruturação da Escola Professor Sérgio Lopes, uma “comunidade de aprendizagem”, que permite que a população tenha experiências coletivas junto da escola. “Ou seja, a instituição torna-se uma organização aprendiz, um espaço de aprendizagem contínua, em que a organização aprende com os seus membros e vice-versa.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 518). Nesse contexto, é permitido que os professores discutam questões do seu cotidiano, tomando por premissas as situações reais e as suas necessidades.

O projeto pedagógico curricular é realizado com a participação e a colaboração dos membros da equipe, definindo a escola que desejam e o futuro que esperam dela. Há alto grau de envolvimento nos objetivos, na consecução das metas e, especialmente, nas ações práticas a serem conduzidas pela equipe. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 514).

As relações hierárquicas existem com base no respeito, mas também na colaboração e, o mais importante, no trabalho em equipe e nas negociações realizadas mediante situações concretas, em uma construção de sentido para todos os envolvidos. “A competência profissional será formada, em última instância, na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática da sua profissão.” (IMBERNÓN, 2000, p. 32). Porém, “outro fator é a não definição explícita de suas funções profissionais” (IMBERNÓN, 2000, p. 34), que faz com que os docentes acabem, muitas vezes, abarcando responsabilidades que não seriam suas atribuições diretas. Nesse contexto, os docentes precisam, intrinsecamente, ter suas atividades negociadas diariamente, já que “continuam trabalhando por uma formação mais ligada ao contexto, baseada na diversidade e como elemento significativo de transformação educativa e social” (IMBERNÓN, 2016, p. 190).

Por consequência, os alunos vivenciam a democracia com base na própria estrutura que lhes acolhe, não apenas por motivos pedagógicos, mas também por oportunidades sociais e culturais que ocorrem no espaço escolar. Temas normalmente colocados à margem também são trazidos para discussão, de modo que o espaço educacional não se omite em casos que podem fazer parte da vida domiciliar desses alunos. Encontros sazonais são realizados com os familiares para discussão de orientação educacional, relacionamentos, ações de promoção da diversidade na família, respeito às mulheres e assuntos mais delicados, como aborto, violência física, uso e comércio de drogas etc.

A gente pode trabalhar, sim, da maneira que eu esperava, desenvolvendo projetos, propostas, dentro daquilo que eu acredito. [...] As expectativas foram superadas não só em relação ao trabalho pedagógico, mas também ao trabalho da equipe de gestão, né? Através da Andreia, da Fabi, da Ana, eu tenho tido muito apoio da gestão, uma coisa que realmente essa parte nos prende, porque sou muito apoiada por elas, no sentido de ter um alicerce através da gestão, um respaldo. Isso é bem importante. Em nenhum momento pensei em sair da escola ou algo do tipo; muito pelo contrário... Quando houve a transferência, eu me habilitei pra ser transferida pra Escola as outras vinte horas, então agora, no próximo [neste ano, 2023], a partir de fevereiro, eu vou atuar quarenta horas na Sérgio Lopes. [...] O trabalho sempre é desenvolvido em grupo, acredito que tenho contribuído de alguma forma, mas dentro do trabalho do grupo. Sim, com certeza. Acredito que tenho liberdade, muita, para sugerir mudanças. (Prof.^a Keila Urrutia, 2022).

Podemos perceber, nas entrevistas, que existe engajamento da parte dos professores, que buscam outras formações e se sentem valorizados quando convidados a estar na Escola Professor Sérgio Lopes, pois a acompanham pelas redes sociais e pelo jornal da cidade, já havendo, de forma prévia, um senso de admiração pelas ações que a instituição promove. Une-se a isso a busca ativa da gestão por profissionais que tragam, para suas práticas, os mesmos valores que a Escola propõe.

Quando eu fui chamada, fui nomeada para uma escola, e aí, acho que alguns dias depois, eu não lembro exatamente quantos dias – mas poucos –, a Andreia me mandou uma mensagem perguntando se eu não queria atuar na Escola Sérgio Lopes, que tinha uma vaga para RST, é o Regime Suplementar de Trabalho, e tem essa possibilidade de servidores públicos do Município. Ela me convidou, então, para atuar na Escola, e até usou esse mesmo argumento, de que era uma educação que eu acreditava, né? Principalmente uma educação infantil, que ela sabe que é meu chão, educação infantil. Então eu fiquei bem balançada com a proposta, porque, até então, eu atuava vinte horas de manhã no município, e vinte horas de tarde, numa escola privada. E foi assim que eu aceitei o convite, né? Então pedi demissão da outra escola,

e foi a partir de então, de março de 2022 que eu comecei a atuar ali na Sérgio Lopes. (Prof.^a Keila Urrutia, 2022).

É possível perceber que existe uma busca ativa por docentes com o perfil desejado pela Escola. Essa busca ocorre de maneira empírica, como um ‘olheiro’ que busca talentos no futebol. Esse rastreamento por profissionais com uma atuação específica é bastante difícil de ser encontrado no espaço público, que tende a se organizar com aquilo que lhe é dado e, por consequência, trabalhar sempre em uma perspectiva de escassez. A professora Josiane foi escolhida pela gestora da época, professora Vanessa Flores, e entendemos aqui que essa busca pela diferença começa desde o convite para trabalhar na Escola.

Na época da Pedagogia, eu conheci – quando fiz um estágio remunerado pela Prefeitura – a professora Vanessa Flores. Fiz um miniestágio na turma dela no período de férias, naquelas férias curtinhas ali de julho, eu fiquei trabalhando com ela por uma semana, cinco dias, na verdade. No fim, disse assim: “Josi, eu nunca tinha visto ninguém trabalhar assim, nenhuma estagiária nunca trabalhou com as crianças como tu trabalha. Tu não gostaria de me dar o teu currículo pra eu deixar na escola Marista Santa Marta?”, que ela trabalhava, sabe? E aí eu fiquei surpresa, né? Pelo convite dela. [...] Porque eu estava terminando a Pedagogia, então eu entreguei meu currículo pra ela. Aí, pra mim foi lindo, nunca tinham falado no meu trabalho, né? E eu fiquei muito feliz, assim, muito honrada. [...] Fiz vários concursos, alguns eu passei, outros não. Os que passei, não assumi porque, colocando na ponta do lápis, não valeria muito a pena, eu teria que sair de Santa Maria, ia pagar aluguel, tinha uma filha pequena. Então eu ficava aqui aguardando o momento de ser nomeada na Prefeitura, na cidade, né? (Prof.^a Josiane Ilha, 2021).

No trecho transcrito a seguir, novamente vemos a menção que a entrevistada faz ao convite para trabalhar na Escola Sérgio Lopes. Em uma escola pública, geralmente as pessoas chegam por concurso e, a partir daí, fazem o que querem, pois pensam que já foram aprovadas e garantiram sua vaga. Poucas escolas condicionam a sua proposta de escola às pessoas que estão na comunidade, como professoras ou professores. Também destacamos a menção, feita pela entrevistada, à observação sobre a identidade da escola na luta contra o racismo. Docentes pretos, pardos, brancos, louros, morenos, cabelo colorido, essa é a diversidade sensorial encontrada na EMEF Professor Sérgio Lopes.

Veio um concurso em 2017, daí eu passei, mas com uma classificação não muito boa, porque na época eram trinta e cinco vagas, apenas. Imaginei que jamais fosse ser nomeada. Mas pra minha felicidade, em janeiro de 2020, saiu o meu nome. Eu estava na classificação duzentos e quarenta e cinco. Nunca imaginei que fosse chamada. Foi quando recebi uma mensagem de uma colega que ainda trabalhava na rede Marista, e ela me ligou

parabenizando, dizendo que tinha visto o meu nome e que ia ligar pra professora Vanessa pra ela me contatar. E eu: 'Vanessa, olha ela aí, Vanessa, Vanessa de novo, meu Deus do céu'. E a Vanessa me ligou, estava me parabenizando pela nomeação e me convidando, caso eu aceitasse trabalhar com ela no quadro de professores da rede municipal, na Escola Sérgio Lopes. E aí foi aí que eu fiquei sabendo da escola Sérgio! [...] Cheguei na SMED e eles me disseram que não tinha vaga. Daí eu fiquei meio constrangida, fiquei nervosa, né? Eu disse que a professora Vanessa pediu pra que eles ligassem, ligaram e daí me disseram: 'olha, a Vanessa gosta muito do teu trabalho, porque ela está abrindo mão da vaga dela pra ti'. Senhor! Então, eu quando entrei na escola, fiquei mais feliz ainda em saber que ela tem uma identidade antirracista, na qual eu nunca tinha ouvido falar! E a professora que me recepcionou lá, hoje é a vice-diretora, professora Ana Paula, e ela me apresentou a Escola. Eu nunca tinha passado por aquela Escola. E era bem próxima de mim... Na verdade, não era tão dista, né? Não é tão distante, é perto do Shopping Praça Nova, mas eu nunca tinha ido, nunca tinha visto, e me encantei pela Escola, principalmente por ser uma escola pequena, ser uma escola pública e antirracista, isso foi algo que me marcou muito, sabe? Pela indicação e pela identidade. Indicação é uma responsabilidade muito grande; e pela identidade da escola, eu, por ser uma professora negra, que antes não reconhecia a potência do meu trabalho, eu dou o melhor de mim pela Escola. Tenho certeza de que vou estar sempre me aperfeiçoando pra dar o meu melhor, pela confiança no meu trabalho, pela professora Vanessa, que é uma referência pra nós, ali na Escola. Foi ela que deu o pontapé inicial da retomada da Prefeitura na Escola, então eu sei da grande responsabilidade que eu tenho... Eu sou encantada pela escola que eu trabalho. (Prof.^a Josiane Ilha, 2021).

Assim como a prof.^a Josiane Ilha, também outros docentes procuram sempre se desenvolver e se qualificar para responder melhor à Escola com a qual tanto se identificam, e a EMEF Professor Sérgio Lopes oportuniza que os professores tenham esse momento para se desenvolver profissionalmente, atuando de forma recíproca aos anseios da direção.

*Eu estou indo pro meu terceiro ano na Escola, por eu me identificar e ver a necessidade que a comunidade passa, da representatividade. Sair da escola nunca me passou pela cabeça. E eu, agora, fazendo o mestrado, tentando me qualificar ainda mais pra poder **estar** na comunidade, né? Porque eles merecem ter professores qualificados ali. Não me imagino em outra escola, mas a gente faz o que a SMED manda... eu sou uma servidora de uma rede municipal, que pode, a qualquer momento, me mandar pra outra escola, né? Achar que meu trabalho não é mais potente nessa escola, mas pretendo estar sempre me atualizando pra que isso não venha a acontecer. [...] Então, eu estou numa escola na qual eu me identifico, tanto pela comunidade quanto com os e as colegas. (Prof.^a Josiane Ilha, 2021, grifo nosso).*

Soma-se a isso, em diversas falas, a identificação da comunidade com a Escola, que é, factualmente, um espaço que oferece mais do que daquilo que seria o seu papel enquanto instituição escolar.

Eu acredito que a comunidade tem a Escola como uma referência. Referência de tudo pra tudo! Eu percebi, principalmente na pandemia, né? Quando estourou a pandemia, era a Escola que acolhia as famílias, dando até ração pros cachorros da Comunidade! Assistência pros moradores, tudo. Então a Escola é uma referência em todos os sentidos pra Comunidade. Em todos os sentidos. Eu não vejo a vila Renascença sendo Renascença sem a Escola. Porque eles acreditam nos professores, no trabalho, eles têm segurança com a Escola estando ali, em todos os sentidos: na dificuldade financeira, na dificuldade alimentar. Como eu falei, no período da pandemia, que as famílias iam lá, e a direção da Escola orientava em tudo, até cadastro em relação à Plataforma [Brasil]. Eu acho que a comunidade não seria uma comunidade sem a Escola Sérgio Lopes. (Prof.^a Josiane Ilha, 2021).

Na fala a seguir, após uma permuta intermunicipal – em que a docente poderia, após um ano, ter pedido para trocar de escola –, aparece mais uma vez a escolha pela permanência na EMEF Professor Sérgio Lopes. Os valores e a gestão foram preponderantes para essa decisão, assim como a compreensão, pelos residentes da Comunidade, de que a Escola vem para tornar o espaço melhor, mais acolhedor, mais completo:

Me identifiquei muito com a filosofia da instituição, tanto que permaneço, mas hoje como professora nomeada no município de Santa Maria. A sensação, na época, foi de alegria. Sou feliz trabalhando na Escola. Tenho orgulho de fazer parte da história da instituição. A gestão é muito acolhedora. Na minha percepção, com os que já conversei [as pessoas da vila Renascença], a maioria deles considera a Escola enquanto parte da comunidade, e tem gratidão pelas ações desenvolvidas na instituição. Reconhecem as dificuldades... mas também reconhecem o esforço da gestão da Escola. Eu acredito que a Escola seja vista como parte integrante da comunidade, quase como um Centro de Referência, né? (Prof.^a Lisânia Zambeli, 2021).

Nessa fala, mais uma vez, a EMEF Professor Sérgio Lopes é percebida como um espaço para além do escolar, destacando-se o importante termo “centro de referência”. A comunidade valoriza esse espaço na medida em que consegue incluir nele as suas atividades cotidianas, desenvolvendo-as em conjunto com o corpo docente. Em contrapartida, os professores também se sentem acolhidos e fazem mais e melhor pela comunidade, para além dos ‘muros’ escolares, mais uma vez remetendo a movimentos criativos, ao magma de Castoriadis e ao turbilhão de Morin, como vimos anteriormente.

O momento é chegado, de fato, de reinventar espaços de pertencimento que não sejam mais nacionais ou baseados em laços de sangue ou de raça, mas produzidos sobre a base de heranças institucionais mestiças, com novos conjuntos tornados viáveis pela nossa sociedade globalizada. [...] As escolhas operadas no curso de uma história de vida estão sempre inscritas em

processos com forte implicação pessoal, permitindo a completa reconfiguração dos interesses sociais e de grupos específicos. (DOMINICÉ, 2008, p. 44).

Também observamos, nos depoimentos, que os estudantes precisam reconhecer-se nesses professores, de origens tão diversas, que ali atuam. Podemos perceber uma necessidade de pertencimento, como se fosse necessário o professor estar, de fato, incluído ou disponível para uma conexão com os alunos e a comunidade.

Quando a gente não conhecia a realidade, enfrentamos bastante resistência dos alunos. Mas, depois de um semestre, as coisas foram se ajeitando. 'Resistência', que eu digo, é no sentido de entender o professor pra ver se a gente tem paciência. Se a gente vai compreender eles. É como se fosse um pequeno teste do professor pra ver se ele é 'legal'. No início, em 2016, foi bem difícil, mas depois as experiências foram as melhores possíveis, e gratificantes. (Prof. Fernando Trindade, 2022).

Junto de suas respostas, alguns professores apresentaram imagens – fotografias de seu acervo pessoal – que lhes remetiam a significados importantes na relação com a Escola. Fica ainda mais evidente a relação de pertença nesse 'triângulo amoroso do bem' entre escola, colaboradores e comunidade. A afetividade vista na gestão reverbera nos docentes. A professora Josiane Ilha recorda-se de um momento marcante em sala de aula (Figura 7):

Após contar uma história ["O Grande Rabanete"], convidamos as crianças para explorarem o cesto dos legumes. Cheguei a rir, lembrando... Porque usei a expressão 'roupa do repolho' para falar das folhas, e eles adoraram ouvir. Também foi especial porque percebi a empolgação deles ao pegarem os legumes: um dos bebês escolheu explorar o tomate. Aí, fiquei encantada quando ele descobriu as sementes... foi lindo... ele apertando devagar para ver a semente saindo de um orifício; percebendo que, se apertasse mais forte, sairiam mais sementes. As mãos sujinhas... foi lindo.

Figura 7 – Professora Josiane durante uma contação de histórias em aula



Fonte: Autora.

A prática descrita fez com que as crianças do berçário entrassem em contato com elementos que, muitas vezes, não são corriqueiros em suas residências. Mesmo em uma realidade doméstica, ou seja, localizada, é possível utilizar elementos novos e simples como estímulos às crianças. Isso vem a promover curiosidade, sensações e, até mesmo, estranhezas, na intenção de uma possível adoção de hábitos mais saudáveis de alimentação no futuro, uma vez que já há uma associação positiva com essas construções na sala de aula, mesmo que relacionadas com sabores amargos, azedos, texturas não familiares etc. “Muitos aspectos nocivos da educação formal

residiram em práticas funestas, em deveres insípidos e contraproducentes, voltados para o adestramento, nos quais aquele que aprende não participava da significação social dos hábitos que adquiria” (MERÇON, 2009, p. 17), que se veem cotidianamente suplantados com práticas como essa.

Para fora da sala de aula – ou seja, na pracinha, entre as árvores –, também existe a identificação dos professores com o espaço escolar, por meio de projeções imaginadas sobre as potencialidades desse local. “*Gosto muito deste espaço por ser cheio de possibilidades de desenvolvimento para as crianças, e pela natureza, que é muito presente nele*”, diz a professora Maiandra, sobre o pátio interno (Figura 8).

Figura 8 – Pátio interno da escola, que faz divisa, ao fundo, com o arroio Cadena



Fonte: Autora.

É importante destacar que existe um grande movimento, por parte dos gestores, professores e comunidade, junto da Prefeitura Municipal de Santa Maria, para que seja instalada uma divisória na área escolar, na forma de muro ou tela fechada, para evitar a entrada de animais (em especial, os peçonhentos), em prol da segurança dos estudantes. Compreendemos, simultaneamente, a importância da preservação da vista e a relação dos alunos com a mata e o arroio que delimita a escola, em prol da consciência ambiental, que é um dos temas de maior cuidado com as turmas. As árvores, por sua vez, ganham ainda mais relevância quando se tornam objeto de pensamentos e desejos futuros (Figura 9), como afirmou a professora Lisânia.

Figura 9 – Árvore no pátio, embelezada com adereços produzidos na própria escola, entre alunos e professores, que se projetam como dispositivo de entrelaçamento de reflexões, memórias e imaginários possíveis



Fonte: Autora.

A capacidade de criar e de dar formas à criação permite que seja viabilizada uma exterioridade que estava subjetivada. A árvore observada na Figura 9 e os adereços nela inseridos “*representam o pertencimento à Escola Sérgio Lopes, [...] o incentivo que a escola oportuniza, tanto aos estudantes como aos professores, a voar, a conquistar novos espaços, ao aperfeiçoamento profissional*”, diz a professora Lisânia, em diálogo sobre a imagem, que trata de um exercício de desejar e de buscar o melhor de si. Percebemos “*uma ética que tem a ver com o desejo de produzir com*

as possibilidades produtivas do outro” (SORDI, 2003, p. 149), uma vez que melhorar a si mesmo incrementa a qualidade do seu trabalho e, também, o seu ambiente diário. “A autoria se instala em circunscrever seu produtor, e não o reconhecimento que possa fazer de si mesmo, a partir de encontrar-se com sua obra. Usufruir da autoria é desfrutar de seu processo, porque potencializa o autor.” (SORDI, 2003, p. 149).

Sobre a fachada da Escola, que inclui a quadra de esportes, não seria diferente (Figura 10).

Figura 10 – Quadra desportiva que fica na área que é frontispício da EMEF Professor Sérgio Lopes, junto de estacionamento e da guarita (que podem ser vistos ao fundo da imagem)



Fonte: Autora.

O sentido desse espaço é comentado pelo professor Fernando (2022):

Onde surgiram as experiências mais positivas na minha vida como professor, onde surgiram cidadãos e alguns atletas, conscientes que o esporte e a atividade física são essenciais na vida do ser humano, pode ser na forma competitiva, na forma de lazer, ou nas duas formas concomitantes. Não tenho muitas fotos aqui. Essa aí, achei a mais bonita porque retrata uma parte não só minha, mas da história esportiva da escola.

Quando surgiram as queixas dos estudantes da EMEF Professor Sérgio Lopes sobre ‘não terem estrutura para competir com outras escolas’, a direção e os professores analisaram as potencialidades da Escola e de seus alunos e verificaram em quais modalidades poderiam competir com chance real de premiação, em um planejamento conjunto de ações, com vistas a um bom desempenho nos jogos escolares. Assim, o desejo, a vontade ganha ares palpáveis, que constroem etapas para se chegar a um objetivo comum. Mais uma vez, existe relação direta com as afetividades spinozianas, em que

o aprendizado ético-afetivo supõe a individuação relacional, a experimentação na ordem dos encontros e incide sobre um problema crucial, a transição da condição passional imaginativa para o exercício da potência da inteligência e o desenvolvimento do poder de agir, chamado *transitio* (MERÇON, 2009, p. 14).

Um espaço de complexidades sociais necessita de uma docência implicada e amorosa, com organização ampla, programações discutidas entre todos e exercidas conjuntamente. Os métodos de ensino devem ser abrangentes e considerar a realidade individual como válida na construção de saberes em sala de aula, a fim de tornar possível “o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos”, organizando “uma nova economia do tempo de aprendizagem” (FOUCAULT, 1988, p. 134). É preciso considerar o processo cultural que envolve a Escola Professor Sérgio Lopes e seus professores, pois ele permeia o imaginário que é produzido pela própria escola – o que Nóvoa (2002) chama de *produção* de uma cultura pedagógica, a qual tem a capacidade de transformar a experiência em conhecimento. São conceitos que vão sendo entremeados, e que a mim se achegaram pela primeira vez, e é muito bom haver uma realidade em que eles de fato acontecem.

É este o sentido que teria o fato de entendimento da autonomia como um processo de emancipação, pelo qual se pode ultrapassar as dependências ideológicas que impedem a tomada de consciência da função real do ensino,

das limitações pelas quais nossa prática se vê submetida e da forma pela qual estas dependências são assimiladas como naturais em outras. A autonomia, enquanto emancipação, requer análise das condições de nossa prática e de nosso pensamento. Porém, significa também uma crítica das demandas da comunidade. Se antes víamos autonomia enquanto um processo de mediação, de reconstrução das decisões profissionais em uma prática de relações, agora necessitamos também da análise crítica das demandas sociais. (CONTRERAS, 2012, p. 222).

Somando-se a isso, é necessário que haja uma percepção do entorno, já que é preciso posicionar-se em um contexto de complexidade, do qual quase nunca se tem a total clareza dos aspectos envolvidos. Mais uma vez, evidencia-se o sentido de pertença: o ato de participar dos jogos escolares municipais. Mas como participar de modo honrado e levar adiante o nome da Escola? “A consciência, que diferencia o desejo de um esforço geral do apetite, seria assim uma expressão da nossa relação com as coisas, uma marca da variada dinâmica afetiva que direciona, de uma determinada maneira, nossos esforços de preservação” (MERÇON, 2009, p. 83). Essa consciência, que se apresenta de forma analítica, emancipada, de pensamento dialógico e crítico, identifica lacunas dos times de outros colégios e, de forma estratégica, as forças e as limitações que a Escola Sérgio Lopes teria ao competir. Aqui, percebemos o estudante enquanto escola, e o professor enquanto escola, em sinergias plenas.

O desejo é também definido como nossa essência enquanto determinado por uma afecção. Diz Spinoza em suas palavras que o desejo é a própria natureza ou essência de cada um. Portanto, o desejo de um indivíduo discrepa do desejo de um outro, tanto quanto a natureza ou a essência de um difere da essência do outro. (MERÇON, 2009, p. 83).

Novamente, a figura do docente autor, propiciada pela EMEF Professor Sérgio Lopes, pôde experienciar-se em projetos e em condutas para além da Escola.

A exposição a coisas e contextos distintos dos que costumamos experienciar pode, muitas vezes, nos levar apenas à propagação do nosso desejo passivo ou a vivências novas de nossa antiga ignorância. Por esse motivo, reafirmamos que a chave para ativação do desejo não se encontra nas coisas que nos afetam, mas, justamente, na relação que estabelecemos com elas. (MERÇON, 2009, p. 88).

Oportunizar experiências construtoras de novos pensamentos e a superação de conceitos introjetados, em ambiente seguro, é um dos cerne da docência. “Ser um profissional da educação significará participar na emancipação das pessoas. O

objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (IMBERNÓN, 2000, p. 28). Quando nos tornamos professores, precisamos alinhar não apenas os conhecimentos específicos daquilo que nos foi solicitado ministrar, mas também uma postura de extrema responsabilidade sobre aqueles que estamos formando. Ao mesmo tempo, há a consciência de um contexto de cooperação com outros agentes sociais. Por isso, existe uma tensão sempre presente entre a estrutura que nos precede, que precisa ser respeitada, e, por outro lado, as ações e decisões que precisam ser realizadas no dia a dia, muitas vezes de maneira inédita, como resultado de um conhecimento polivalente, “que compreende os diferentes âmbitos: o sistema, os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos; o pedagógico geral, o metodológico curricular, o contextual; e o dos próprios sujeitos da educação” (IMBERNÓN, 2000, p. 30). Ou seja, os sujeitos são elementos tão importantes quanto qualquer outra estrutura ‘determinada’ nesse sistema:

[...] é previsível que o futuro na formação e no desenvolvimento profissional esteja mais nas alternativas que essas organizações possam originar, do que nas políticas dos Estados. Isso significa que é possível – como sempre aconteceu em educação quando os processos se democratizam – que esses movimentos originem um estado de opinião, que impregnem o pensamento educativo e façam com que as políticas educacionais acabem introduzindo (ou fagocitando) alguns de seus postulados (IMBERNÓN, 2016, p. 192).

Também nesse aspecto, fica evidente que, simbolicamente, “o conhecimento pedagógico [...] integra o patrimônio cultural de uma sociedade” (IMBERNÓN, 2000, p. 30), visto que se coloca como inseminador de novas bases a atualizar cada época, cada marco, como retrato de seu tempo. Essa postura se faz bastante necessária no contexto escolar, pois auxilia no criticismo a ser desenvolvido junto dos estudantes, visto que constrói conhecimentos que estão intrinsecamente ligados a questões éticas na sociedade.

Discutir o problema de uma nova forma não significa que a solução seja diferente, mas que o problema é outro, que deve ser visto de uma nova maneira, que deve ser atendido outro aspecto não considerado, ou interpretar-se de forma diferente. Diante de exigências da situação incompatíveis, diante de conflitos de valor, diante da incerteza das consequências de determinadas atuações, não é só um problema de técnicas que deve ser resolvido, mas do que está em jogo. Por isso, deve-se construir uma compreensão do caso que seja simultaneamente uma construção do que se pretende, e não só do que se deve fazer. (CONTRERAS, 2012, p. 121).

Nesse entendimento, oportunizar tais momentos é permitir que surjam discussões diversas daquelas com posicionamentos já ancorados e, assim, ir ao encontro de novas formas de solução, ou, no mínimo, desenvolver um olhar diferente sobre aquilo que denominamos corriqueiramente de ‘problemas’.

9 À GUIA DE CONCLUSÕES: ACHADOS, ACERTOS, VISÕES DE FUTURO

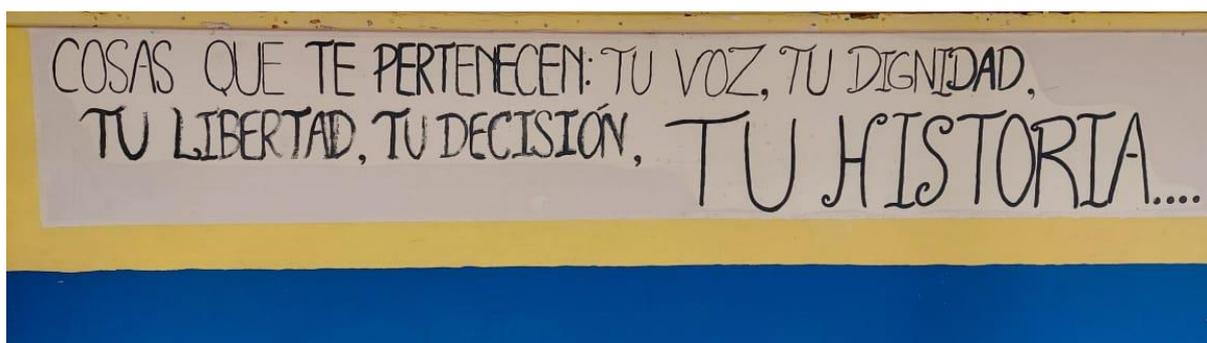
A partir das informações colhidas até então e analisadas no capítulo anterior, vários foram os fatores identificados, descritos, pensados e repensados. É preciso envolver o grupo docente na gestão, incluindo professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, para que todos possam ser agentes de diagnóstico e, juntos, possam buscar formas, inclusive não convencionais, de superação. Também se evidenciou o acolhimento das diversidades, para suplantar a pasteurização que já está internalizada. Todos os envolvidos na comunidade escolar são convidados a pensar em uma escola a serviço da comunidade, que, por isso, também absorve dessa comunidade os anseios e a participação decisória. Ao mesmo tempo, muitas dificuldades também são percebidas e se avizinham diariamente. Quanto a este ponto, existem fins e meios que se aliam, ou seja, não há dicotomia compreendida entre os agentes na comunidade Renascença e na Escola Professor Sérgio Lopes. Afinal, se a política não for por nós instituída, por quê, então, cumpri-la? De forma a dar sentido à ação, existe uma causa movente nesses grupos, que parte da compreensão de que a presença do outro não é opressiva e não existe autonomia sem um mínimo de heteronomia. Fica evidente que, em um ambiente de decisões partilhadas, o eu emerge também dos outros, do social, da civilização.

É plenamente compreensível que os desafios não possam ser todos enfrentados de forma simultânea, e há sempre uma decisão muito complexa: a de saber por onde começar. Mais uma vez, a participação conjunta é fundamental, já que “a escola, como instituição, não tem por objetivo constituir grupos, mas o faz, sendo fundamental entendê-la como espaço de socialização” (MEINERZ, 2009, p. 96). Quando todos se organizam para estipular prioridades, os interesses deixam de ser unilaterais. Ao serem compartilhados, aquilo que é mais premente ou urgente fica evidenciado ao grupo, que, por si mesmo, elenca as prioridades. Quando se busca implementar uma gestão democrática, a cultura escolar precisa estar direcionada a uma contribuição de mudança efetiva, que, infelizmente, não é rápida em termos de notoriedades. Trabalhar esse pensamento junto com os participantes também é de suma importância para que o grupo não se desmotive.

Em um primeiro momento, quando fui contemplada na seleção para o doutoramento em Educação, existia um projeto que foi avaliado e que me proporcionou a aprovação. Apesar de ser suficiente para tal, hoje olho para trás e o

considero muito... ensimesmado. Tinha, certamente, as suas qualidades; porém, a partir do momento em que me envolvi com o GEPEIS, foi inevitável constatar até onde esse grupo chega. Também, coloquei-me ao dispor, permiti que as ações reverberassem em mim, que agora faço parte de um conjunto, de uma rede. Por muito tempo, tentei 'negar em mim mesma' o trabalho nas questões tensionadas: por insegurança, por vir de outra área do conhecimento. Porém, a busca por um trabalho mais significativo na realidade das pessoas envolvidas, para além da discussão teórica, urgiu em mim.

Quando passei a me envolver com a Escola Sérgio Lopes e a me dar conta de que o levantamento que foi feito nela evidenciou as características que deram certo, as tantas coisas que estudamos e que ali existem em aplicabilidades práticas, revelou-se o necessário contraponto – e, ao mesmo tempo, complemento – de tantas coisas que fui lendo e absorvendo nessa trajetória do Doutorado.



O GEPEIS, que me acolheu de forma tão calorosa, colocou-me em contato com psicólogos, artistas, filósofos, todos em torno de uma mesma mesa. Mas, acima de tudo, havia um denominador comum: educadores. Nesse grupo, senti-me incluída. Em um espaço de tantos territórios cercados, em que tanto busquei o meu lugar, encontrei no GEPEIS um grupo de pesquisa 'diferente'. GEPEIS e EMEF Professor Sérgio Lopes tinham, mesmo, que se encontrar e produzir juntos. O conceito de autoria docente, primeiramente pensado por Moya (2020) para a reflexão das atividades realizadas em nível superior, acaba por ser adaptado – ou identificado – para o nível fundamental de ensino, em que também observamos a prática de replicação de documentos oficiais.

As subseções do capítulo 8, em que apresentei as entrevistas, originaram-se daquilo que emergiu das próprias falas ali constantes. Alguns podem questionar a

origem desta pesquisa em uma sinergia muito grande de elementos, quase simbióticos, que são difíceis de se encontrar em outras realidades. Embora este trabalho tenha seu lócus, sua origem e seu ponto de referência originários, penso que um dos motivos para ele existir é mostrar que é possível – não é fácil, não sem discussões conjuntas, mas possível. A Escola precisou puxar para si responsabilidades que ela poderia, simplesmente, ignorar, afinal ‘não seriam problema seu’. Embora o papel burocrático diga de uma determinada situação da EMEF Professor Sérgio Lopes, a realidade se impõe e faz dela algo de suma importância para vários aspectos da comunidade, para além da educação. Já diz a frase popular, creditada a Shakespeare: podemos chamar a flor de outro nome, mas ela continuará exalando o seu perfume próprio.

Um dos objetivos trazidos como motivadores iniciais desta tese era apresentar um levantamento documental sobre o espaço geográfico e de território imaginado ocupado pela EMEF Professor Sérgio Lopes, enquanto lugar de potência de transição social. Esse levantamento, para além da presente pesquisa, originou uma cartilha, em formato eletrônico, sobre a historicidade da EMEF Professor Sérgio Lopes, o que vem a reforçar o viés patrimonial dessa instituição enquanto referência para as pessoas do bairro Renascença.

Também busquei a compreensão das significações imaginárias sociais dos professores da EMEF Professor Sérgio Lopes, com relação aos sentidos de pertencimento e aos afetos no cotidiano. Tal registro ocorreu por meio das entrevistas e fotografias enviadas pelos professores que se dispuseram a participar da pesquisa, os quais puderam refletir sobre como conheceram a Escola, como se aproximaram dela e em quais momentos passaram a se reconhecer nela e nas práticas cotidianas, podendo vivenciar movimentos de autonomia e autoria junto da gestão da Escola. Ao longo da pesquisa, a gestão nos mostrou que ser diferente é permitir, receber e acolher o que cada um tem a oferecer. Ao criar um espaço produtivo, ela incentiva a todos a desenvolver aquele ‘ser mais’, mencionado por Paulo Freire. Assim, pessoas diferentes formam uma escola diferente, que, por sua vez, desenvolve uma formação diferente, para cidadãos diferentes; afinal, em uma sociedade, ninguém é igual a ninguém.

Trago aqui, igualmente, a questão de pesquisa que pretendia responder: *como produzir um documento de reconhecimento dos docentes da Escola Municipal Professor Sérgio Lopes, de modo que identifiquem o que os faz diferenciados, as condições de autoria docente, de autonomia e de posicionamentos democráticos no*

ambiente escolar? Eis o documento, na forma de tese, em que empiria, referenciais teóricos, entrevistas, depoimentos e imagens se entrecruzam em uma grande cartografia que delibera sobre esses encontros. A autonomia e, nos casos aqui analisados, a autoria docente caminham de mãos dadas e se reforçam uma à outra. Mais do que pensar em situações mirabolantes ou disruptivas, elas se revelam em quebras de rotina, em olhares repensados, em paradigmas superados no convívio, em relações horizontais. Como uma pedrinha que cai na água parada e, a partir de si, cria movimentos concêntricos, as ações que partem da EMEF Professor Sérgio Lopes se avolumam, ganham força, notoriedade, admiração, respeito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.14i61.1944>.

ARENHALDT, Rafael. **Das docências narradas e cruzadas, das sur-presas e trajetórias reveladas**: os fluxos de vida, os processos de identificação e as éticas na escola de educação profissional. 2005. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia dos mundos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BERGALÁ, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink – Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.

BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). **Formação de professores em tempos de incerteza**: imaginários, narrativas e processos auto-formadores. São Paulo: Paco Editora, 2016.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. **Uma sociedade à deriva**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

CASTORIADIS, Cornelius. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**: Seminários 1986-1987: a criação humana I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. **Janela sobre o caos**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Santa Maria: UFSM, 2021. (Aula inaugural do PPGE da Universidade Federal de Santa Maria, RS).

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Natal: EDUFRRN, 2012.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas Ciências Humanas**. São Paulo: Unesp, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. Biografização e mundialização: dois desafios contraditórios e complementares. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino de. **(Auto)biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRRN: Paulus, 2008. p. 25-46.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola (in)visível**: jogos de poder, saber e verdade. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1995.

FERRY, Gilles. **Pedagogía de la formación**. Madrid: Novedades Educativas, 2005.

FONSECA, Tânia M. G.; KIRST, Patrícia G. (org.). **Cartografias e devires**: a construção do presente. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. São Paulo: Graal, 1988. v. 2.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GASI, Flávia Tavares. **A poética imaginária do videogame**: as passagens e as traduções do imaginário e dos mitos gregos no processo de criação de jogos digitais. 2012. 139 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GONÇALVES, Paula Joseane Rocha. **Saberes docentes e trajetórias formativas de professores de língua portuguesa da EPT**. 2021. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Mello. **Pesquisa colaborativa**. Porto Alegre: Líber, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

JESMA SANTA MARIA. **Campeões 2012**. Santa Maria, 2012. Disponível em: <https://jesmasantamaria.blogspot.com/p/campeoes-2012.html>. Acesso em: 22 fev. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNGES, Claudete Teresinha. **O lugar do imaginário nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica**: uma pesquisa-ação com os professores do município de Anchieta-SC. 2021. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2021.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIONS CLUBE. **Galeria dos presidentes**. [S. /], 2021a. Disponível em: <http://bressanh.org.br/presidentes>. Acesso em: 25 mar. 2021.

LIONS CLUBE. **Obras executadas pelo Lions Clube Itararé**. [S. /], 2021b. Disponível em: <http://bressanh.org.br/obras.html#Sao>. Acesso em: 8 abr. 2021.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para compreensão crítica das ações da sala de aula. *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA A PESQUISA CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE, 5., 2012, Amsterdam. **Anais [...]**. Amsterdam: VrijeUniversity, 2002. p. 18-22.

MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético afetivo**: uma leitura spinozana da educação. Campinas: Alínea, 2009.

MOYA, Carlos. **La pedagogía de autores**: aprender como proceso de significar. Seminário ministrado ao PPGE-UFSM. Santa Maria, RS, out. 2020.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescentes no pátio**: outra maneira de viver a escola. Porto Alegre: UniRitter, 2009.

MENDONÇA, Samuel; GALLO, Silvio. **A escola**: problema filosófico. São Paulo: Parábola, 2020.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NETO, Odorico Ferreira Cardoso. O sentido da democracia e da autonomia: a reinvenção da educação e da escola. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 509-526, set./dez. 2008.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Universidade e formação docente. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 4, n. 7, ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 abr. 2020.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 27, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário social e a escola de ensino médio**. Ijuí: Unijuí, 2005.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. “Se tiver criança na sala, eu não fico...” *In*: BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. v. 1, p. 188-203.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. As xícaras amarelas: imaginários e memória de uma rede de pesquisa. *In*: PERES, Lúcia M. Vaz. **Imaginário: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/UFPel, 2004. p. 91-103.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas para o método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PERES, Lúcia; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir L. (org.). **Essas coisas do imaginário**. Pelotas, RS: Oikos, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA – RS. **Projeto Político Pedagógico da EMEF Professor Sérgio Lopes**. Santa Maria, RS, 2022.

RIFFEL, Aline Cristina. **Autonomia e imaginário na educação: o pensamento de Castoriadis e a relação com o tema da criação**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2017.

ROCHA, Mauricio. Prefácio. *In*: MERÇON, Juliana. **Aprendizado ético afetivo: uma leitura spinozana da educação**. Campinas: Alínea, 2009. p. 9-18.

SANTOS, Thamille Pereira dos. A gestão democrática da Escola da Ponte, interfaces com educação inclusiva: estudo de caso da escola municipal de ensino fundamental Professor Sérgio Lopes. *In*: CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45830>. Acesso em: 19 out. 2021.

SILVA, Juremir Machado. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SILVA, Sidinei Pithan da; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A pesquisa em educação na transição de paradigmas: tensões, complementaridades e conflitos**. Curitiba: CRV, 2019.

SOARES, Luiz Eduardo. Hermenêutica e ciências humanas. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: FGV, n. 1, p. 100-147, 1988.

SORDI, Regina Orgler. Os materiais da autoria. *In*: GALLI, Tania Mara Fonseca; KIRST, Patricia Gomes (org.). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 149-165.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Alagoas: EDUFAL, 2013.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Fontes orais

BRIGNOL, Ana Paula Quevedo Postal. **Entrevista concedida a Jéssica Dalcin da Silva via aplicativo WhatsApp**. Santa Maria, RS, 1 mar. 2023.

FIALHO, Cleunice. **Entrevista concedida a Jéssica Dalcin da Silva via aplicativo WhatsApp**. Santa Maria, RS, 11 abr. 2021.

ILHA, Josiane. **Entrevista concedida a Jéssica Dalcin da Silva via aplicativo WhatsApp**. Santa Maria, RS, 1 mar. 2023.

LOPES, Jairo. **Entrevista concedida a Jéssica Dalcin da Silva via aplicativo WhatsApp**. Santa Maria, RS, 29 mar. 2021.

MACHADO, Cristiane da Silva Parode. **Entrevista concedida a Jéssica Dalcin da Silva via aplicativo WhatsApp**. Santa Maria, RS, 1 mar. 2023.

SCHÖRN, Andreia. **Entrevista concedida a Jéssica Dalcin da Silva via aplicativo WhatsApp**. Santa Maria, RS, 9 abr. 2021.

TRINDADE, Fernando. **Entrevista concedida a Jéssica Dalcin da Silva via aplicativo WhatsApp**. Santa Maria, RS, 1 mar. 2023

URRUTIA, Keila de Oliveira. **Entrevista concedida a Jéssica Dalcin da Silva via aplicativo WhatsApp**. Santa Maria, RS, 1 mar. 2023.

ZAMBELI, Lisânea Barbosa. **Entrevista concedida a Jéssica Dalcin da Silva via aplicativo WhatsApp**. Santa Maria, RS, 1 mar. 2023.

Prefeitura Municipal de Santa Maria – RS

Secretaria de Educação

Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO



**Escola Municipal de
Ensino Fundamental
SÉRGIO LOPES**

Santa Maria

2022

A ESCOLA PROFESSOR SÉRGIO LOPES RENASCE

Renasce por meio dos caminhos da **Alegria**, da **Paz**, da **Esperança**,
da **Felicidade**, da **Amizade**...

Renasce na **Alegria** de ver crianças e jovens aprenderem brincando!

Renasce da **Paz** que dá em ver uma comunidade escolar
comprometida com uma educação de qualidade!

Renasce da **Esperança** de construir uma escola diferente, onde todos os caminhos se encontram, nela unimos os sonhos dos estudantes aos sonhos de seus professores, funcionários e familiares... Sonhos que são de todos que têm brilho nos olhos! De todos que acreditam em uma educação amorosa e feliz!

E também renasce da **Felicidade** em contemplar uma educação que respeita e acredita nas crianças e jovens como pessoas potentes, ativas e protagonistas em sua escola.

Renasce nesse sentimento profundo de **Amizade**
que tem, aos poucos, transformando medo em coragem,
ideais em ações solidárias, utopias em realidade, conhecimento em prática!

Por tudo podemos dizer que estamos
aprendendo em comunidade que a **Renascença** é possível!

(Vanessa Flôres e Andreia Schorn)

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Nome completo:

Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes

Endereço completo:

Rua Irmã Dulce, nº755 – Vila Renascença.

CEP: 97030-630

Santa Maria – RS

Dados Legais: Decreto nº 01 de janeiro de 2016.

Níveis e Modalidades:

- Educação Infantil – Berçário I e II, Maternal I e II em turno integral;
- Pré-escola MISTA em turno parcial;
- Ensino Fundamental 1º ao 9º ano, atendimento em um turno.

1. DIAGNÓSTICO DA ESCOLA

1.1 Contexto da Escola:

A EMEF Professor Sérgio Lopes está localizada na região oeste do município de Santa Maria – RS. A Escola fica situada na Rua Irmã Dulce, 755, na Vila Renascença. No entorno da instituição foi construído o Shopping Praça Nova, o maior da região central do Estado com inauguração realizada em 01 de setembro de 2017. Este empreendimento alavancou o desenvolvimento da região, pois são 220 lojas instaladas no shopping. Ainda está sendo realizada a obra de duplicação da BR-158, que faz parte da travessia urbana de Santa Maria e que permitirá o maior fluxo de veículos. Seguindo pela Rua Irmã Dulce, estão localizados diversos quartéis que se constituem em pólo de defesa do município. O 6º Esquadrão de Cavalaria Mecanizada está localizado a menos de 1km da instituição. Ainda, o Arroio Cadena passa ao lado direito da instituição, onde fica uma travessia de pedestres; e nos fundos da escola fica uma residência que pertence à Prefeitura Municipal e está conveniada com a Associação de Moradores.

Neste sentido, o desenvolvimento da região no entorno da escola gera impactos no aumento do atendimento da demanda de estudantes para a instituição, tendo em vista a sua privilegiada localização e acesso para as famílias da comunidade, bem como pela ampliação das linhas de transporte público e pela obra da travessia urbana. E, ainda, para os trabalhadores do Shopping, que têm a possibilidade de matricular seus filhos em uma escola localizada a cerca de 50 metros do seu ambiente de trabalho.

Salientamos que a instituição possui um terreno de grandes dimensões que poderá trazer a ampliação da área construída da escola, com novas salas de aula, e que está em andamento no setor responsável da Prefeitura Municipal. Esta ampliação se torna necessária para a abertura de novas vagas para estudantes, principalmente por ser a EMEF Professor Sérgio Lopes uma escola que oferta turmas de berçário e maternal I e II de tempo integral, que atende à legislação vigente e à demanda das famílias por instituição com esta tipologia. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) afirma que é necessário:

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral,

prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

O Plano Municipal de Educação (Lei nº 6.001/2015) evidencia a importância de:

6.3) garantir condições físicas, financeiras e pedagógicas para a implementação de propostas inovadoras para o atendimento de estudantes em escola de tempo integral, a ser implementada gradativamente na rede pública;

A Comunidade da Vila Renascença é composta por cerca de 1791 moradores de acordo com o Censo 2010, e atualmente (2022), este número deve ser maior. Em 2016, ao retornar para a administração pública, entre as famílias havia um número elevado de *crianças em situação de vulnerabilidade social*. Muitas delas passavam o dia sozinhas enquanto os pais trabalhavam, ou sendo cuidadas por irmãos mais velhos (adolescentes), tendo a rua como referência, com todos os perigos que esta situação oferece. Alguns adolescentes - mesmo com acompanhamento do Conselho Tutelar - estavam sem escola, pois as escolas mais próximas ficavam em bairros e vilas mais distantes da Vila Renascença. Enquanto a escola esteve conveniada com uma instituição privada, por quase cinco anos, ocorreu de muitos adolescentes, ao serem ‘convidados a se retirar da escola’, optarem por abandonar os estudos ou migrarem para o atendimento em escolas estaduais; ou, ainda, para educação de jovens e adultos (EJA). Neste sentido, observa-se que a maioria dos adolescentes da comunidade não possuía o ensino fundamental completo e, por isso, a necessidade da garantia da educação infantil e do ensino fundamental completo na EMEF Professor Sérgio Lopes. A partir de 2016, entende-se a escola como ponto essencial para transformar esta realidade e, como modo de garantir o previsto no Plano Municipal de Educação (PME – Lei nº 6.001/2015), tem-se que:

Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que, no mínimo, 70% (setenta por cento) dos estudantes conclua esta etapa na idade recomendada, até o quinto ano de vigência do PME e pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes conclua essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência do PNE, resguardadas as responsabilidades dos entes federados, conforme a legislação vigente.

Atualmente as famílias dos estudantes são, na maioria, moradores da Vila Renascença, principalmente os do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil há uma grande procura por famílias que são de bairros próximos e não apenas da Renascença. Desde o início, a escola busca conhecer o seu entorno, e assim, a cada início de ano, são realizadas entrevistas com as famílias dos estudantes para se ter um diagnóstico socioeconômico da comunidade escolar. Nas entrevistas no início do ano de 2016, evidenciamos que eram famílias numerosas, com baixa renda e pouca escolaridade. Raras eram as que tinham algum membro da família que trabalhasse com carteira assinada, e enfrentavam muitas dificuldades pela vulnerabilidade social e pelo pouco investimento do poder público no lugar onde moram. A Vila Renascença era pouco iluminada, tinha muitos problemas com tráfico de drogas e não havia opções de lazer como praças ou academias ao ar livre na comunidade, e também não havia nenhuma unidade de posto de saúde. Nesses anos em que a EMEF Professor Sérgio Lopes vem desenvolvendo seu trabalho na Renascença, percebem-se algumas mudanças em relação aos dados de 2016. As únicas praças e quadra de esporte da comunidade estão na escola, e se tornaram uma opção de lazer na comunidade, fazendo com ela seja frequentada aos finais de semana e em horários em que não existe equipe escolar. Ainda há muitas pessoas na Renascença que não têm acesso à internet ou linhas telefônicas fixas; atualmente, o acesso dos estudantes à internet ocorre, na maioria das vezes, por meio da escola, que disponibiliza uma conexão wi-fi que pode ser acessada também pelos moradores. Acreditamos que a disponibilidade da internet no entorno da escola trará benefícios para a comunidade.

Percebe-se que a comunidade se importa e cuida da escola, por se sentir parte integrante dela. A escola se fundamenta como espaço feminista, antirracista, que fomenta a autonomia e a autoria de estudantes e de docentes, com concepções e respeito aos diferentes tipos de família e com projetos que partam dos estudantes. Uma vez que toda a estrutura da escola é entendida como espaço cultural da comunidade, ela é frequentada independentemente de estar em horário de funcionamento. Neste sentido, temos visto que ela ganha o status informal de centro de referência e de acolhimento. Em muitos momentos a escola torna-se referência para auxiliar as famílias na busca de seus direitos, na orientação e encaminhamentos para a rede de apoio. O fato da escola possuir Educação Infantil ofertada em uma EMEF traz um diferencial da possibilidade de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, a aproximação com suas famílias por um longo prazo. A prática de entrevistas no início do ano

letivo, caracterizada por uma conversa com os professores da turma, com o objetivo de conhecer e entender melhor a criança, para que ela possa ser acolhida na escola, assim como, ouvir e pensar sobre uma educação de qualidade e evidenciar a importância da relação família-escola, possibilita reforçar a importância da parceria família-escola durante o processo de ensino-aprendizagem,.

Em nossa escola percebemos muitas relações entre os estudantes matriculados, tendo irmãos, tios e primos que frequentam outras turmas da instituição. Há pais que já foram estudantes da nossa escola em seus 43 anos de fundação. Em sua maioria são estudantes carentes e que têm pouco acesso a brinquedos, livros e à arte. Esta situação convoca os professores irremediavelmente a garantir para os estudantes o acesso à literatura, a dispositivos para ampliar o repertório musical, a lhes proporcionar espetáculos de dança e de teatro, enfim, a lhes oferecer uma educação pública digna e de qualidade, em que todos aprendam diariamente.

1.2 Caracterização da Escola:

- Histórico da escola

Em 1978 aconteceu o lançamento da Pedra Fundamental para Construção da Nova Escola Vila Renascença (Ex-Caranguejo) e liberação de Cr\$ 50.000,00, e mais Cr\$ 10.000,00 em tijolos, em terreno doado pelo Sr. José Carnellosso, na Prefeitura Municipal de Santa Maria. Nesse mesmo ano, aconteceu a inauguração oficial da nova Escola Vila Renascença, dia 07/10/1978, com 200m² de área construída, obra de iniciativa e ajuda do Lions Itararé e edificada pela Prefeitura Municipal.

No dia 07 de outubro de 1978, então, a entidade Lions Itararé inaugurou a Escola na Vila Renascença, em conjunto com a Prefeitura Municipal de Santa Maria. Estiveram presentes a este importante acontecimento diversas autoridades, entre as quais o Sr. Prefeito Municipal Dr. Osvaldo Nascimento da Silva, Sr. Miramal de Matos - Vereador, Sr. Eloi Tavares Borges - Secretário de Educação do Município, Sr Dario Leal da Cunha - Presidente da Câmara de Vereadores, Dr. Arnildo Muller - Vereador, Sr. João Gilberto Lucas Coelho - Deputado Federal, Dr. Cezar Augusto Shirmer - Deputado Estadual, Loracy Wolle de Lima - Vereador e o Eng. Máximo Knafuss - representando a Construtora responsável pela Obra recém

inaugurada. Entre os companheiros do Itararé presentes ao ato inaugural estavam CL João Eduardo O. Irion, Waldomiro Manenti, José Denardin, Dimas Cardoso Alves, Clóvis Bornemann, Adelmo Simas Genro, Vacile Zimmermann, Elio Dornelles Ferreira, Eduardo Almeida e Irany Andrade Machado.

Após o hasteamento das Bandeiras, usou da palavra a Sra. Maria da Glória Ramos Muller, Diretora da Escola que destacou a preocupação do Lions Itararé e da Prefeitura Municipal em levar àquela comunidade o ensino fundamental e a mensagem de conforto aos que mais necessitam. A seguir falou, em nome do Lions Itararé, o CL João Irion que fez um breve retrospecto da criação do Serviço Leonístico que se comemora todos os anos de 8 a 10 de outubro. E naquele ato a PM e o Lions Itararé, em conjunto, comemoravam o Dia Mundial do Serviço Leonístico. Para o Lions, mais do que uma inauguração, significava o cumprimento de um ano leonístico. Enalteceu o espírito generoso do Sr. José Carnellosso que doou o terreno e a compreensão da Comunidade que ajudou a construir a Escola.

Por fim, congratulou-se com a Prefeitura Municipal, responsável direta pela execução da obra, por ter ouvido o apelo do Lions Itararé pedindo ajuda em favor daquela vila, de onde, no futuro, sairão melhores brasileiros. Em prosseguimento, falou o Sr. Prefeito Municipal, Dr. Osvaldo, que iniciou sua locução dizendo que Deus estava presente àquele ato. Era o chamamento de Deus que fazia entregar àquela comunidade uma obra tão importante. Não fosse a garra e a "prensa" do Lions Itararé talvez a Escola não tivesse sido construída. Disse que aquela era a 10ª Escola inaugurada em 18 meses de seu governo, resultado do pagamento justo dos tributos devidos à Prefeitura como impostos predial e territorial urbano. É o dinheiro do povo ajudando a Prefeitura a realizar as obras sociais da comunidade. É a preocupação da Administração levar alimentos e calor humano às crianças que necessitam deste trabalho. Era hora de responsabilidade. No final, o Senhor Prefeito convidou o Padre Pilon para que desse bênção às instalações. Após o descerramento da fita inaugural, as salas de aula foram abertas à visitação pública.

Após, durante cinco anos, a Escola esteve sob a administração da Prefeitura Municipal, passando, depois, ao controle dos Irmãos Maristas, com mudança do nome para Escola São Luiz, indo até Janeiro de 2001. Foi então devolvida à Prefeitura Municipal, que reassumiu o controle a partir dessa data, chamando-a nesse momento de Escola de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes até 2011. Desde 2011, a escola vinha sendo administrada pela instituição particular de Ensino de Santa Maria: Sociedade Vicente Pallotti. Nesse tempo os

estudantes usufruíram do caráter filantrópico e faziam parte de projetos de música, atendimento psicológico e esporte pautado em uma visão tradicional do processo de aprendizagem. Em 2015, essa Instituição perdeu a filantropia e solicitou o encerramento do convênio com a prefeitura, e por isso, a administração da escola retornou para a esfera pública em janeiro de 2016.

Até 2015, a Vila Renascença, bairro da escola, não tinha acesso à Educação Infantil - etapa creche em suas imediações. A Escola estava em uma situação particular dentro do município: era uma escola municipal conveniada com uma instituição particular de Ensino de Santa Maria, que a mantinha por meio da filantropia. Enquanto a escola estava conveniada a essa instituição, foi ofertada somente a Pré-Escola, nível B (para crianças com 5 anos até 5 anos e 11 meses) para a comunidade.

A partir de 2016, ao retornar para administração pública, a Escola experimentou um momento de reestruturação. A proposta pedagógica vem sendo construída desde janeiro de 2016, por meio de uma nova gestão escolar que assumiu este desafio, temos buscado progressivamente torná-la uma escola de tempo integral para todos os estudantes, desde a Educação Infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. De acordo com o presente PPP, ele confere um salto de qualidade para garantir que a ampliação do tempo dos estudantes nessa instituição pública, e que em seus espaços diferenciados, tenha um impacto na aprendizagem de todos.

Situação física da escola

O espaço físico da escola está constituído dessa forma:

o Sala de aula

- o Sala 1: Sala Maria Rita - a sala possui a capacidade para atender até 15 estudantes com climatização, armários, quadro branco e brinquedos. Atende as turmas de 4º ano e 7º ano em turnos diferentes.
- o Sala 2: Sala Marta - a sala possui a capacidade para atender até 15 estudantes com climatização, armários, quadro negro e brinquedos; Atende as turmas de 5º ano e 8º ano em turnos diferentes.

- o Sala 3: Sala Tarsila do Amaral - a sala possui a capacidade para atender até 15 estudantes de educação infantil com climatização, armários e brinquedos. Possui, em anexo, um banheiro adaptado para as crianças pequenas, bem como espaço apropriado para guardar os colchões, armário para as cobertas, e espaço destinado à organização do kit soninho individual. Atende a turma do Maternal II em tempo integral.

- o Sala 4: Sala Maria da Penha - a sala possui a capacidade para atender até 12 estudantes, com climatização, um armário pequeno e quadro negro. Atende as turmas de 2º ano e 6º ano em turnos diferentes.

- Sala 5: Sala Djamila Ribeiro - a sala possui a capacidade para atender até 12 estudantes, com climatização, um armário pequeno e quadro branco. Atende as turmas de 3º ano e 9º ano em turnos diferentes.

- o Sala 6: Secretaria da escola, com armários onde são arquivados os documentos da escola e dos estudantes, com climatização, um computador e uma impressora multifuncional.

- o Sala 7: Sala Frida Kahlo - possui capacidade para atender até 24 estudantes de educação infantil (pré-escola) ou 1º ano do ensino fundamental, com mesas sextavadas, armários e brinquedos;

- o Sala 8: Sala Marie Curie - a sala possui capacidade para atender até 24 bebês e crianças bem pequenas (0 a 2 anos e 6 meses), com climatização, armários, pracinha interna, estantes, armário para as cobertas, espaço destinado à organização do kit soninho individual, fraldário, banheiro, cozinha com pia, geladeira e armário;

- o Sala 9: pavilhão com amplo espaço interno que comporta seis contêineres:

§ Contêiner Rosa: destinado a um espaço para guardar materiais que não estão sendo usados (brinquedos, instrumentos

musicais, materiais de esporte);destinado ao laboratório de informática com dez computadores com acesso à internet;

§ Contêiner Azul: destinado a guardar livros didáticos e materiais pedagógicos.

§ Contêiner Amarelo: destinado à sala de Informática para acesso dos estudantes à rede de internet nos 16 notebooks recebidos pela escola da Secretaria Municipal de Educação;

§ Contêiner Laranja: destinado à Sala de Acolhimento dos Professores, Funcionários e Estagiários;

§ Contêiner Bege: destinado à sala de Direção e Coordenação Pedagógica;

§ Contêiner Verde: destinado à sala de Atendimento Educacional Especializado.

§ Sala Maria Carolina de Jesus: espaço dedicado a sala de leitura com acervo de livros para leitura e retirada pela comunidade escolar.

Na sala 9, ainda temos mesas sextavadas para utilização das turmas para propostas fora da sala, área destinada ao refeitório, com sete mesas grandes (cada mesa para 8 pessoas) e também, um depósito de inservíveis e materiais diversos. Projeta-se a construção de uma sala com divisórias para a construção de um espaço com brinquedos para as crianças da Educação Infantil e também a cobertura e delimitação do espaço para o refeitório.

o Sala 10: espaço pequeno destinado ao depósito dos materiais e ferramentas;

o Sala 11, 12 e 13: banheiros destinados aos estudantes adaptados a pessoas com deficiência;

o Sala 14: lavanderia;

o Sala 15: cozinha com equipamentos necessários como um fogão industrial, liquidificador industrial, freezer, geladeira, mesa, armários fechados, pia de inox e utensílios, além de dispensa fechada para guardar os mantimentos e uma lavanderia anexa;

o Sala 16: espaço coberto com desenhos de brinquedos no chão para utilização das crianças e estudantes e para a realização de propostas pedagógicas, com bancos e uma pia.

Externamente, a escola possui uma quadra de esportes, duas pracinhas, caixa de areia, área lateral coberta, escovódromo, pátio com canteiros da horta e casinha de bonecas. Ainda há o estacionamento e a guarita, somando uma área construída de 854,99m². Estes espaços foram organizados de modo a garantir a efetivação deste PPP, e leva em conta a trajetória da sua comunidade escolar, a sua história e cultura, não só para garantir um percurso formativo de sucesso para as crianças e os estudantes, como também para cumprir o seu compromisso com a sociedade.

- Acessibilidade

A escola gera ações de acordo com a necessidade para garantir a inclusão de todos os estudantes no processo ensino-aprendizagem, e para que todas as crianças tenham acesso a uma educação pública digna e de qualidade.

- Recursos humanos e materiais

Para que esse PPP seja efetivado, o quadro de recursos humanos é extremamente necessário para o atendimento das demandas da escola. No momento nosso quadro está assim organizado:

PROFISSIONAL	ATENDIMENTO	CARGA HORÁRIA
Gestor 1	Diretora	40h (lotação+ RET)
Gestor 2	Vice-diretora	40h (lotação+lotação+RET)
Professora 1	Berçário I e II	40h (lotação+lotação)
Professora 2	Maternal I	40h (lotação+RST+RET)

Professora 3 e professora 4	Maternal II	20h uma professora em cada turno (lotação das duas professoras+RET)
Professora 5	Pré-escola	20h (RST)
Professoras 6,7,8,9 e 10	1º ano ao 5º ano	20h uma professora para cada turma de AI (3 lotação, 1 RST e 1 permuta)
Professores 11, 12,13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19	6º ano ao 9º ano	Professores para atender os Anos Finais de acordo com a carga horária necessária(Portugues, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física, inglês e ensino religioso) Professores lotados de 10h ou 20h)
Agente 1	Agente Administrativo	40h (lotação)
Merendeira 1 e merendeira 2	Alimentação	40h (lotação e uma terceirizada Sulclean)
Funcionárias 1, 2 e 3	Infraestrutura e manutenção	30h uma lotada e 40h (2 terceirizadas pela Sulclean)
14 estagiários	Estagiários e profissionais de apoio	Apoio nas turmas de Educação Infantil e às crianças público alvo do AEE. (contrato pelo CIEE)
Gestor 3	Coordenação Pedagógica Anos Iniciais e Educação Infantil	20h (lotação)
Gestor 4	Coordenação Pedagógica Anos Finais	20h (RST)
Professora 20	Planejamento Anos Iniciais	lotação 10h Atende duas turmas de Anos Iniciais para que os professores possam ter garantido o planejamento. As outras três turmas são atendidas por professores de área.
	Planejamento Educação Infantil	Ainda não é garantido por não termos profissional em nosso quadro. Necessitamos

		de 2 pedagogas para atender a hora-atividade das professoras de Educação Infantil.
	Orientador educacional	Uma necessidade da escola, considerando as demandas da escola relacionadas ao serviço de orientação educacional.

- Organização da escola e do ensino

Cabe destacar que, das 80 instituições no município, esta é a única escola pública de tempo integral (turmas de berçário misto, maternal I e maternal II) que atende crianças e adolescentes, ou seja, do berçário até o nono ano do Ensino Fundamental. Neste sentido, está em consonância com a legislação nacional (PNE - Lei nº13005/14) e municipal (PME – Lei nº 6001/15), o que se configura, inicialmente, como garantia da efetivação dos direitos dos estudantes.

As turmas estão organizadas em consonância com o disposto na Resolução CME nº 32/2012 em seu artigo 41 “os parâmetros para organização de grupos de estudantes na zona urbana deverão levar em consideração o projeto político pedagógico e o espaço físico”. A escola atende em tempo integral estudantes de Educação Infantil de berçário I até a Maternal II, e de forma parcial a Pré-escola e o ensino fundamental anos iniciais de 1º a 5º ano e anos finais de 6º a 9º ano.

As turmas de educação infantil são atendidas por duas professoras Pedagogas, uma em cada turno, sendo que a professora do turno da manhã possui RET de 5h para atender os estudantes durante o horário das 12h às 13h, quando então a Pedagoga do turno da tarde assume a turma. As turmas de educação infantil desenvolvem o currículo a partir dos campos de experiência, e as duas Pedagogas atuam conjuntamente no desenvolvimento dos mesmos nos projetos pedagógicos.

As turmas de anos iniciais são atendidas de forma parcial no turno da manhã, com professores da Rede Municipal de Ensino e projetos vinculados a instituições de Ensino

Superior como Cinema, Produção Audiovisual e projetos em parceria com a sociedade civil. As Pedagogas atuam no desenvolvimento do plano de estudos a partir do Documento Orientador Curricular Municipal, organizado no começo de cada ano letivo.

As turmas de Anos Finais são atendidas de forma parcial e possuem o professor de cada componente curricular no turno da tarde, e pela manhã são oferecidos projetos de API de português e matemática, além de projetos vinculados à instituições de Ensino Superior como Cinema, Produção Audiovisual e Música, com o projeto Atoque de Percussão.

Todos os estudantes são beneficiados das ações do Programa Saúde na Escola, bem como, a escola busca constantemente a implementação de projetos de Música, Artes e Educação Física para o atendimento de todas as turmas, para qualificar o trabalho realizado, ampliar o repertório artístico-cultural e potencializar o talento esportivo dos estudantes.

Desde 2017, nossa escola participa dos Jogos Escolares de Santa Maria (JESMA), evento que é promovido pela Prefeitura Municipal de Santa Maria, através da Secretaria de Município de Esporte e Lazer. O evento busca garantir às escolas do Município a participação nas ações referentes ao esporte e ao lazer, sendo também uma ferramenta pedagógica que valoriza a prática esportiva escolar e a construção da cidadania dos jovens alunos-atletas, de forma educativa e democrática. Esta ocasião é, para nossa escola e estudantes, um momento muito esperado. É o esporte como instrumento da educação global dos alunos, visando ao aumento do vínculo aluno-atleta com a escola, contribuindo na diminuição da evasão escolar, além de possibilitar a identificação de novos talentos esportivos. Através dele, descobrimos verdadeiros talentos em nossa escola, em esportes como xadrez e futebol.

O JESMA envolve escolas das redes municipal, estadual, federal e particular de Santa Maria. Nos anos de 2017, 2018 e 2019, a nossa escola foi a campeã entre as escolas municipais.

Somos uma escola de campeões no esporte e na vida, porque apesar das dificuldades vivenciadas por muitos dos nossos estudantes, descobrimos atletas que superam as suas próprias expectativas e em um trabalho de equipe, juntos, lutam para ganhar, vencer. A conquista é deles e, para suas famílias, representa um orgulho.

- Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Na EMEF Professor Sérgio Lopes, o AEE é um serviço da educação especial desenvolvido na rede regular de ensino, que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de eliminar barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do estudante com vistas à autonomia e à independência, na escola e fora dela.

O AEE apoia o desenvolvimento do estudante com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Também:

- disponibiliza o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização;
- oferece tecnologia para que, juntos, possam superar os limites que o público-alvo apresenta;
- adequa e produz materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas dos estudantes;
- oportuniza a ampliação e suplementação curricular para estudantes com altas habilidades;
- está articulado com a proposta da escola de tempo integral, e tem viabilizado a inclusão de todas as crianças na construção dos projetos, a partir de uma visão de ensino colaborativo entre o professor da turma e a educadora especial.

Na escola, atualmente, o AEE se destina aos estudantes com deficiência, aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, sensorial (visual e pessoas com surdez parcial ou total) e estudantes com transtornos globais de desenvolvimento, deficiências e com altas habilidades (que constituem o público-alvo da educação especial). Nesse sentido, a Escola conduz, de forma singular, os seguintes casos:

- Deficiência Auditiva Parcial
- Transtorno Opositor Desafiador
- Altas Habilidades
- Deficiência Visual

- Transtorno do Espectro Autista

- Deficiência Física

- Deficiência Intelectual

Avaliar cada situação de acordo com a necessidade do estudante, conduz a Escola para estratégias de intervenção no que se refere ao atendimento educacional próprio, seja por meio das orientações recebidas por seus profissionais especializados, como pelo conhecimento e prática vividos na relação diária entre a comunidade escolar e o estudante.

- Relações entre a escola e a comunidade

Compreendemos que a parceria entre escola e comunidade é indispensável para uma Educação de qualidade, e é determinada pela boa relação entre familiares, gestores, professores, funcionários e estudantes. Pautamos as ações da Escola no estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/1996) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90): as escolas têm a obrigação de se articular com as famílias, e os pais têm direito a ter ciência do processo pedagógico, bem como de participar da definição das propostas educacionais.

Neste sentido, temos realizado isto ao manter acesso permanente com a comunidade escolar: os pais conhecem as instalações e, principalmente, a equipe pedagógica; e os funcionários se apropriam do espaço e se sentem à vontade. Realizamos, mensalmente, sábados de acolhimento às famílias, onde são planejadas propostas integradoras e lúdicas que estreitam os laços com e entre os membros da escola.

No momento em que o estudante é matriculado ou inicia o ano letivo, é feita entrevista familiar para que conheçamos mais sobre essa criança ou adolescente. Na entrevista, são abordados assuntos como a história de vida da criança e a experiência escolar anterior, as expectativas sobre a criança na escola, os pontos positivos e os negativos que as famílias acreditam que a escola deve rever.

Acreditamos também que conversas individuais, pautadas no respeito com os familiares ao longo do ano, são essenciais para identificar as necessidades e habilidades dos estudantes, que possam contribuir para os professores e coordenadores traçarem as melhores estratégias para a aprendizagem.

É nosso dever assegurar a participação de todos na construção e efetivação do PPP da Escola. A metodologia utilizada pela Escola é a de Projetos, quando os estudantes aprendem juntos. Nas propostas integradoras, estão previstas as contribuições das famílias e, desta forma, a escola valoriza os conhecimentos da comunidade e fortalece o vínculo com ela. Os projetos pedagógicos desenvolvidos pelas turmas devem culminar com a presença da comunidade escolar. Será organizada no semestre uma Mostra Pedagógica para que as famílias possam reconhecer o trabalho realizado pela escola.

Outro momento com a comunidade escolar é a reunião de pais, em que procuramos ter uma pauta focada no processo de aprendizagem, e dinâmica para informar sobre a organização do atendimento e o rendimento escolar. Os encontros com os pais têm o objetivo de mostrar-lhes as intenções educativas da Escola, a evolução da aprendizagem e discutir estratégias conjuntas para melhorá-la. Também nestes momentos, os familiares são convidados para conhecer as produções dos filhos e recebem um parecer descritivo sobre os avanços na aprendizagem.

Ao compartilharmos com a comunidade o que os estudantes estão produzindo, mostramos o que importa no processo. Dar visibilidade destas produções nos diferentes espaços da escola e da comunidade durante o ano, de modo que todas as turmas tenham a possibilidade de mostrar o que aprenderam, tem estreitado nossos laços com a comunidade.

A gestão da escola é transparente, por isso informamos à comunidade sobre o andamento das situações escolares por meio de reuniões, murais, bilhetes, agenda dos estudantes pequenos e demais comunicados impressos ou por meios virtuais. Estas informações são instrumentos que servem para comunicar o funcionamento da escola, prestar contas, convocar reuniões e compartilhar os projetos em andamento. Também a escola tem duas páginas na rede social, autorizada pela comunidade, para que a escola possa compartilhar fotos e vídeos das propostas realizadas: uma página da Educação Infantil e outra página do Ensino Fundamental. São divulgadas nessas páginas: recados gerais, informativos e mostra de

propostas realizadas na escola. Em alguns momentos são usados vídeos e fotos das crianças, desde que tenham sido autorizadas pela família no início do ano letivo.

Temos constituída na escola a Associação de Pais e Mestres (APM), por acreditar que esta é uma forte aliada para dar apoio nas questões financeiras em prol das necessidades pedagógicas e administrativas. Com a APM, a escola consegue gerir os recursos públicos vindos de programas do governo federal, e outros, específicos. A APM segue normas regulamentadas pelo município.

O Conselho Escolar é outro espaço de gestão da comunidade escolar e nele são debatidas a aplicação dos recursos financeiros, a compra de materiais pedagógicos e as estratégias adequadas para a superação dos mais variados problemas relacionados com o cotidiano da instituição, em consonância com as normas de convivência.

- **Indicadores:** IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) - a nossa escola participou apenas no ano de 2019 da Prova Brasil, pois nos anos anteriores não apresentava o número necessário de estudantes.

- **Programas Educacionais**

Atualmente, a escola possui os seguintes projetos e programas:

- Programa Saúde na Escola - PSE;
- Projeto de Ensino Colaborativo, UFSM;
- Projeto de Extensão Adaptação de Materiais – Deficiência Visual, UFSM;
- Projeto de Cinema e Produção Audiovisual com o GEPEIS - UFSM;
- Programa de Atendimento Especializado Municipal - PRAEM;
- Projeto de coleta de óleo usado em parceria com a CIA do ÓLEO;
- Projeto Atoque de percussão para os estudantes de Anos Finais;
- Programa de Recomposição de Aprendizagens nos Anos Finais (em português, oficina para a produção de um jornal da escola e em matemática através de jogos);
- Projeto de Leitura (hora do conto e visitas à Sala de Leitura para levar livro para ler com a família);
- Outros.

2. FILOSOFIA DA ESCOLA

A Escola visa oferecer uma educação pública transformadora, de excelência, para todos e todas, diariamente e em tempo integral para as turmas de Educação Infantil e parcial para as turmas de Pré-escola e ensino fundamental, visando à transformação social junto dos estudantes. Para tanto, o trabalho da escola na EMEF Professor Sérgio Lopes está alicerçado nos seguintes atos legais:

- Constituição Federal (1988):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (...) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90):

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - **acesso à escola**

pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

- Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996):

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (...) § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas em tempo integral.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (2007):

O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, deve prever uma jornada escolar de, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais. [...] As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o projeto político-pedagógico de cada escola. [...] E para que a oferta de educação nesse tipo de escola não se resuma a uma simples justaposição de tempos e espaços disponibilizados em outros equipamentos de uso social, como quadras esportivas e espaços para práticas culturais, é imprescindível que atividades programadas no projeto político pedagógico da escola de tempo integral sejam de presença obrigatória e, em face delas, o desempenho dos alunos seja passível de avaliação. (Parecer CNE/CEB Nº11/2010, p. 25-26).

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009):

É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

- Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014):

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

- Plano Municipal de Educação (PME – Lei nº 6.001/2015):

Meta 6: Ampliar a oferta de educação em tempo integral em escolas públicas, em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica, até o ano de 2024, de acordo com a meta nacional, em regime de colaboração com o Estado, resguardadas as responsabilidades, previstas na Lei Federal nº 9394/96.

Neste sentido, espera-se que a jornada escolar para crianças e adolescentes da comunidade e região ajude a diminuir os índices de exclusão, desigualdade social e vulnerabilidade, que se tornaram crescentes nos últimos anos em que esta Escola pública esteve conveniada a instituições particulares. Conforme a Resolução do CME nº 32/2012 no artigo 3º:

As escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino deverão fundamentar suas ações pedagógicas em princípios gerais: II – respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos; V – Exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades e redução das desigualdades sociais e regionais.

Efetivar a EMEF Professor Sérgio Lopes como uma das poucas escolas que oferece atendimento da etapa creche até o 9º ano representa mais uma possibilidade para a Prefeitura de Santa Maria, agregada a políticas públicas, de ofertar uma escola que dê acesso a bens culturais, a metodologias diferenciadas aplicadas aos processos de ensino e de aprendizagem, à troca de experiências, ao encontro com a identidade da comunidade, das infâncias e das

juventudes, à utilização das tecnologias da informação, sempre objetivando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, a EMEF Professor Sérgio Lopes é um espaço para interação e comunicação, no sentido da construção de uma sociedade solidária e fraterna, que respeite e acolha a diferença enquanto enriquecimento da diversidade do ser humano, com conteúdo, com pesquisa, com atividades que aliam o lúdico como parte integrante do processo educativo, e que firme o espaço escolar enquanto *lócus* de exercício da participação de toda a comunidade escolar na construção da cidadania.

Comprendemos este documento como um espelho que reflete a realidade da escola. Desta forma, por meio dele, a comunidade escolar vê com clareza as ações educativas que estão sendo desenvolvidas e as que ainda precisam ser viabilizadas para, progressivamente, implementar esse Projeto Político Pedagógico (PPP). Mais do que responder a uma solicitação formal, o PPP da EMEF Professor Sérgio Lopes é a contínua expressão das concepções e escolhas da comunidade escolar, coadunada com a comunidade no entorno da escola, e o desenvolvimento da região, pois, por ele, registra e direciona o processo pedagógico que intencionamos realizar, alicerçado nas reflexões e ações que estamos implementando.

A construção desse PPP tenciona um ato político, e nele estão evidentes os sonhos dos estudantes e suas famílias, sonhos que determinam qual projeto de mundo, de sociedade e de escola queremos. Partimos da premissa de que nossa escola se torne ferramenta para discutir e lutar contra a discriminação de gênero e étnico-racial dentro e fora do ambiente escolar, sendo um espaço democrático que possibilite uma educação emancipadora. Concordamos com Bordignon (2005) quando diz que:

Educação emancipadora e gestão democrática são indissociáveis, sem o que estaríamos trabalhando numa contradição intrínseca. Escolas, profissionais da educação e estudantes privados de autonomia não terão a condição essencial para exercer uma gestão democrática, de promover uma educação cidadã. A abordagem da gestão democrática na educação pública passa pela sala de aula, pelo projeto político pedagógico, pela autonomia da escola. Os dispositivos legais e normativos que instituem o princípio da gestão democrática da educação pública se fundamentam nesse marco teórico: a educação emancipadora, como processo efetivo de exercício da cidadania. (BORDIGNON, 2005, p.32)

Isso representa e, ao mesmo tempo, afirma que não basta nos intitularmos uma escola feminista e antirracista, mas precisamos possibilitar discussões sobre esses temas na escola. Precisamos de inovação no campo pedagógico e na organização dos espaços. Precisamos, todo o tempo, revisitar nossas práticas e adequá-las nesse tempo ampliado; sair da zona de conforto, do comodismo, definitivamente rever alguns conceitos e direcionar, assim, todos os esforços para uma educação emancipatória, e não mais, alienante.

A nossa concepção de educação evidencia a exigência, a pressão e a luta constantes pela democratização da educação, para uma escola universal de qualidade, que considere o acesso a todos os recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também, à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade.

A educação da EMEF Sérgio Lopes:

- é uma proposta que tem como foco a formação de sujeitos protagonistas e autônomos;
- é inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, é um projeto educativo para todos e todas;
- é uma proposta alinhada com a noção de sustentabilidade, todos os espaços precisam ser aproveitados e toda a escola tem responsabilidade em cuidá-los;
- promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e ter acesso a oportunidades diversificadas, tais como: esporte, passeios culturais, cinema, música, teatro, alimentação nutricional balanceada, atendimento psicológico, laboratório de informática, biblioteca, entre outros. A partir da interação e das múltiplas linguagens, recursos, espaços e saberes, ofertamos condições fundamentais para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais.

Além disso, reconhecemos as crianças e os jovens como sujeitos de direito, atores sociais com expressão e linguagens singulares. A EMEF Professor Sérgio Lopes, em seu currículo, pressupõe o acesso do estudante de anos iniciais e finais a todas as áreas do conhecimento de maneira articulada, superando a fragmentação das disciplinas e dando sentido aos conteúdos que essas disciplinas desenvolvem a partir de projetos, trajetórias, experiências e relações que os sujeitos envolvidos geram no processo educativo.

Nessa perspectiva de educação, sustentamos altas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes e temos, com a comunidade escolar, buscado instrumentos para que todos e todas aprendam e se desenvolvam integralmente. Estas altas expectativas se sustentam na premissa de que todos os estudantes são capazes de aprender e aprendem juntos. Para garantir esse projeto pedagógico e a efetividade das suas estratégias, é fundamental a participação decisória e avaliativa de todos os envolvidos, em todas as etapas do processo: do planejamento ao acompanhamento dos resultados.

Dessa forma, a participação dos estudantes, inclusive das crianças pequenas e pequenininhas, é fundamental e será efetivado nas assembleias e nos projetos das turmas. No contexto da Escola, esta perspectiva se concretiza no acesso e permanência de todos os estudantes que estão matriculados.

Por esse motivo, a Educação na EMEF Professor Sérgio Lopes compreende que os processos educativos devem articular os diferentes espaços e tempos de aprendizagem disponíveis, e garantir a ampliação e diversificação dessas aprendizagens.

OS MÚLTIPLOS ARRANJOS

Temos desenvolvido práticas educativas inovadoras e inclusivas em projetos, experimentações, grupos integrados. Temos desenvolvido, também, atividades que aconteçam em diferentes espaços da escola ou da comunidade. Integrar espaços e agentes da comunidade ao cotidiano dos estudantes não tem sido um obstáculo. A organização desses espaços acontece no planejamento integrado da equipe.

PRECISAMOS:

- IMPLEMENTAR ESSE PPP – definição clara de desafios, metas e estratégias,
- Uma equipe comprometida,
- Uma gestão democrática e sustentável que articule, de maneira dialógica, a secretaria e a escola,
- Compromisso e identidade com a proposta e as concepções que ela traz.

Além disso, são condições estruturantes:

- Mínimo de 7 horas diárias de jornada;
- Definição das aprendizagens esperadas para cada etapa;
- Programa de formação continuada;
- Flexibilidade para a construção de novos espaços e ajuda para fazê-los;
- Garantia de tempo de planejamento para a efetivação de um trabalho colaborativo;
- Recursos didáticos de qualidade e disponíveis, que apoiem as práticas dos professores;
- Infraestrutura escolar adequada: mobiliário, internet, acessibilidade, espaços diferenciados e adequados às faixas etárias (ateliê, biblioteca, espaços de convivência e descanso, quadra e espaços verdes, alimentação e higiene pessoal), entre outros;
- Interação permanente com outros segmentos e espaços não-escolares como parte da política de educação integral;
- Articulação de rede de proteção social aos estudantes.

3. PRIORIDADES, OBJETIVOS, METAS, E PRINCIPAIS AÇÕES DA ESCOLA

São objetivos da escola:

- Oferecer uma educação pública e de qualidade na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes por meio da diversificação de experiências educativas para estudantes de 0 a 15 anos de idade, fomentando a parceria entre a escola e a comunidade, assim como a outras Instituições Educativas, compreendendo a Educação como um trabalho em Rede Colaborativa;
- Articular os campos de experiência e as mais variadas formas de aprendizagens, visando à ampliação da permanência diária de crianças e adolescentes na escola, a fim de desenvolver todas as dimensões da formação humana: cognitiva, afetiva, histórico-social, cultural, artística, e familiar;
- Mobilizar as crianças e os adolescentes para o envolvimento nos projetos e a partilha dos conhecimentos produzidos dentro ou fora da escola;

- Formar estudantes protagonistas e competentes para perceberem em si mesmos a capacidade que têm de construir projetos educativos, e de participarem do projeto maior da escola;
- Impulsionar toda a comunidade escolar para que atue de maneira comprometida com as ações dessa proposta;
- Construir e organizar ambientes que dêem oportunidades aos estudantes de expressar seus potenciais, suas aptidões e suas curiosidades;
- Gerir campos de experiência onde os estudantes possam explorar e pesquisar sozinhos e com os outros parceiros da escola, independentemente da idade que tenham;
- Fortalecer a identidade de cada estudante, dando-lhes autonomia e segurança;
- Apoiar os professores integralmente em suas relações com as crianças e familiares, bem como, nos processos de aprendizado e de desenvolvimento profissional de cada um;
- Organizar os espaços e mobiliários apropriados para satisfazer as necessidades de reunião dos estudantes, professores e comunidade escolar;
- Ser uma escola democrática, onde todos os integrantes sejam ouvidos e informados, criando espaços que estimulem uma verdadeira colaboração.

Objetivos da Educação na EMEF Sérgio Lopes:

- promover a permanência do(a) estudante na escola, criando as condições para a sua aprendizagem;
- proporcionar aos(às) estudantes ações e exercícios no campo social, cultural, esportivo e tecnológico dentro da escola e em ambientes coletivos diversificados;
- favorecer a integração, fazendo com que ocorra a articulação entre o núcleo comum curricular e as demais atividades desenvolvidas na escola;

- incentivar a participação da comunidade no processo educacional, promovendo a construção da cidadania, por meio da sustentabilidade que envolve: cidade, escola e planeta;
- adequar as atividades educacionais à realidade local;
- proporcionar ao(à) estudante experiência educativa que possibilite o desenvolvimento integral, considerando os aspectos cognitivos, motor, social, emocional e cultural;
- conceber a escola enquanto espaço de socialização, onde o(a) estudante possa experimentar uma vivência coletiva e formular uma concepção de mundo, de sociedade e de cidadania;
- possibilitar o acesso à tecnologia da informação e incluir a educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem.
- nos projetos, sempre que possível, conectar o tema **Educação Fiscal** para que os estudantes se conscientizem, através da escola, da função socioeconômica do tributo.

As metas da escola são:

- A construção de uma educação pública de excelência que envolve a participação de todos os sujeitos sociais na perspectiva de uma sociedade educadora;
- Manter o compromisso de construir uma formação para o exercício da cidadania plena e a transformação social por meio da democracia;
- Ver o professor(a) como um intelectual transformador(a) e em condições de construir um novo paradigma educacional;
- Ofertar uma educação orientada pelo respeito à diversidade;
- Fazer a diferença na educação das crianças e estudantes da EMEF Professor Sérgio Lopes;

- Manter nosso foco na solução e não no problema;
- Ter sempre altas expectativas para todos(as) e cada um(a) dos(as) nossos(as) estudantes.

4. ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO DA ESCOLA

4.1 Concepção de gestão escolar

A gestão democrática é entendida como sinônimo de participação da comunidade, autonomia e descentralização administrativa e está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Propõe-se, por meio dela, um agir sustentado por instrumentos de gestão escolar democrática: a criação do Conselho Escolar, a elaboração do Projeto Político Pedagógico, entre outros. Construir uma gestão da escola pautada em relações democráticas passa, necessariamente, pela ação do gestor da escola, tanto para manter, como para construir, um caminho de superação com a forma como vem se construindo ou processando estas relações.

Um processo de gestão que seja democrático e que objetive a construção da cidadania não é um processo mecânico e sem compromisso. Ele só existirá na medida em que for desenvolvida a articulação entre o discurso e a ação e, ao mesmo tempo, a defesa dos interesses coletivos, tendo por referência os compromissos públicos e a construção de uma sociedade mais justa. Estas ações expressam interesses, princípios e compromissos que permeiam as escolhas e os rumos tomados pela escola.

4.2 Organograma da Escola

Na concepção da escola, todos os segmentos atuam como em uma engrenagem em que, juntos, promovem a aprendizagem dos estudantes, que são o centro do planejamento da instituição.

4.2.1 Gestor Escolar

Atua junto ao corpo docente, discente, funcionários e estagiários da escola, coordenando as práticas pedagógicas, bem como acompanhando o desenvolvimento do currículo. É o responsável legal e administrativo pela instituição. Tem a função de Diretor.

4.2.2 Coordenador Pedagógico

Atua junto ao corpo docente da escola, coordenando as práticas pedagógicas, bem como acompanhando o desenvolvimento do currículo. Sua função é de articular, organizar e acompanhar as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, avaliar o processo de ensino-aprendizagem e da instituição.

4.2.3 Corpo Docente

O professor deve ser um constante pesquisador, articulador, mediador e está em permanente formação (formação continuada). Deve ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com os estudantes. Deve respeitar e valorizar a bagagem de conhecimentos trazidos pelo estudante, seu ritmo de desenvolvimento, suas potencialidades, suas habilidades, desafiando para a construção da autonomia e do conhecimento, estimulando o pensar, o raciocinar, o criar e o recriar. Há, também, que ressaltar a reflexão constante sobre sua prática docente, pois será através deste processo de ação-reflexão-ação, ancorada por registros do cotidiano, que poderá avaliar seu fazer docente e promover um trabalho intencional e de qualidade.

4.2.4 Funcionários

São profissionais que têm a função de contribuir para o bom funcionamento da escola. Compete aos funcionários zelar, participar, colaborar e executar as atividades essenciais para

a realização de ações educativas, priorizando a preparação e oferta de alimentos saudáveis para os estudantes, bem como a higiene necessária de todo o ambiente escolar.

4.2.5 Estudante

O estudante é o centro do processo ensino-aprendizagem. É um ser único com características e ritmos próprios, sensível, solidário, questionador, que cresce interagindo em um ambiente social e histórico, desenvolvendo assim suas potencialidades. É protagonista, pensa, age e expõe suas ideias.

4.2.6 Órgãos Colegiados

4.2.6.1 Conselho Escolar

O Conselho Escolar é um órgão consultivo, deliberativo e de mobilização que desempenha um papel importante no processo da gestão democrática, como parceiro de todas as atividades que se desenvolvem na escola. É constituído por representantes de pais, professores, funcionários, estudantes e o(a) diretor(a) da escola, eleitos através de voto direto pela comunidade escolar. Cabe ao Conselho Escolar zelar pela manutenção da escola e participar da gestão administrativa, pedagógica e financeira, contribuindo com as ações a fim de assegurar a qualidade do ensino. Entre as atividades dos conselheiros, estão a de definir e fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à escola e discutir o projeto político pedagógico com a comunidade escolar.

4.2.6.2 Associação de pais, a APM

Associação de Pais e Mestres é uma entidade jurídica de direito privado, criada com a finalidade de colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade. É constituída por representantes de pais, professores, funcionários e diretor da escola eleitos através de voto direto pela comunidade escolar. Os

objetivos da APM são de natureza social e educativa, sem caráter político, racial ou religioso, assim como sem finalidades lucrativas.

4.3 NORMAS DE CONVIVÊNCIA

Para contribuir com o bom funcionamento da Escola e facilitar a convivência entre todos os envolvidos durante o ano letivo, é necessário seguir as normas de convivência.

1. Respeitar e cumprir as normas da Escola e as determinações dos professores;
2. Toda comunidade escolar deve manter a postura, evitando qualquer ato que possa causar perturbações da ordem, ofensa, desrespeito aos colegas, professores, funcionários, vigias, ou autoridades escolares;
3. Ter responsabilidade e comprometimento com a aprendizagem, trazendo o material pedagógico necessário, realizando as tarefas escolares em casa;
4. Entrega de trabalhos e realização de avaliações atrasadas, terão 48h para justificativas, junto à direção da escola;
5. Alunos impossibilitados para a prática de educação física deverão trazer atestado médico. Os demais alunos para a prática da educação física deverão usar roupas adequadas, tais como abrigos e tênis;
6. Quando solicitada a presença dos pais e/ou responsáveis na escola para tratar assuntos referentes ao estudante, os mesmos deverão comparecer - o não-comparecimento ficará registrado em ata;
7. Contribuir com a limpeza do ambiente escolar (pátio, refeitório, banheiros, sala de aula, etc.);
8. É proibido o uso de celular, de qualquer tipo de aparelho eletroeletrônico, ou de rádio com fone de ouvido durante as aulas, exceto se fizer parte da dinâmica da aula e autorizado pelos professores, conforme Lei Municipal 5099;
9. A direção da escola não se responsabilizará por objetos de valor trazidos para a escola;
10. As famílias devem observar e respeitar os horários de entrada e saída da escola;
11. Em dias chuvosos não haverá recreio; portanto, nesses dias, a saída das crianças acontecerá 15 minutos antes;
12. Eventuais atrasos, justificativas e permissão para entrada e ou saída da escola deverão ser feitos junto à Equipe Diretiva;

13. Os atrasos e/ou ausências não justificadas pelos pais e/ou responsáveis gerarão contato inicial com a família e, se for o caso, comunicado ao Conselho Tutelar, assim como, serão tomadas as medidas competentes;
14. O aluno deve participar de todas as atividades curriculares propostas pela escola, mantendo a assiduidade e a pontualidade;
15. É proibido o uso de qualquer droga (cigarro e/ou semelhantes, bebidas alcoólicas, etc.), nas dependências da escola;
16. É proibida a circulação de pessoas estranhas ao convívio escolar no pátio e/ou imediações da escola durante o período de funcionamento da escola;
17. É proibido portar qualquer tipo de arma nas dependências da escola;
18. É proibido o uso de roupas inadequadas no ambiente escolar;
19. É proibido ausentar-se da escola sem a prévia autorização;
20. É proibido desacatar funcionário público no exercício de sua função ou em razão dela, conforme artigo 331 do Código Penal Brasileiro, do decreto Lei nº2.848, de 7 de dezembro de 1940;
21. Não serão permitidos namoros em atitudes desrespeitosas que causem constrangimentos às pessoas;
22. Não serão permitidos gritos, empurrões ou qualquer tipo de perturbação nas dependências da escola;
23. É proibida a prática do *bullying* no ambiente escolar, conforme Lei nº4837, de 22 de maio de 2012;
24. É proibido qualquer tipo de dano ao patrimônio público escolar, sob pena, inclusive, de pagar pelos estragos causados;
25. Não observados os itens acima, eventuais necessidades serão decididas com o Conselho Escolar;
26. Os casos omissos serão decididos em reunião, com a participação do Conselho Escolar.

5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

5.1 Concepção de currículo na escola

A palavra *currículo* é muito familiar a todos que trabalham nas escolas e nos sistemas educacionais. Devido à familiaridade com o termo, às vezes deixamos de refletir com cuidado sobre o seu sentido. O currículo é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes dos estudantes escolares com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral destes.

A escola deve ser percebida como um espaço que favorece a discussão dos conhecimentos históricos acumulados pela sociedade. É através dessa construção coletiva que teremos uma organização capaz de efetivar uma educação de qualidade, gratuita e para todos, além de formar cidadãos críticos capazes de transformar a sua realidade. Dessa forma, podemos concluir que é essencial para uma instituição escolar que busca a qualidade do ensino numa perspectiva democrática.

5.1 Composição curricular

A escola segue o disposto na Resolução nº 32/2012, e neste sentido, os componentes curriculares são Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira e Ensino Religioso.

5.1.1 Matriz Curricular da Escola

MATRIZ 1º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Língua Portuguesa	Matemática	Ciências	História	Geografia	Artes	Educação Física	Língua Estrangeira	Ensino Religioso
3h	3h	3h	2h	2h	2h	2h	2h	1h

5.1.2 Definição dos Planos de Estudo

Os Planos de Estudo são definidos tendo como subsídio o documento Orientações Curriculares Municipais.

5.1.3 Concepção e organização do planejamento e da metodologia de ensino a serem adotados

Inspirados em escolas[1] que vêm vivendo este sonho, pretendemos trabalhar, ainda mais, a Metodologia de Projetos, em que os projetos educativos nascem dos interesses dos estudantes. Para tanto, precisamos pôr em prática a escuta dos estudantes: suas curiosidades, seus anseios, necessidades e a maneira como veem o mundo e o compreendem.

Deste modo, faremos o uso de algumas ferramentas. São elas: assembleias; rodas de conversa; dispositivos, como quadros, em que os estudantes, professores e funcionários possam expressar se gostaram ou não das atividades que participaram; desenhos; conselho escolar; reuniões de pais; quadros em que os estudantes poderão recrutar ajuda para seus projetos; diários de bordo; listagem dos conhecimentos que integrem os projetos que estão sendo desenvolvidos, murais, roteiros de planejamento dos projetos de aprendizagem a serem desenvolvidos pelos educandos; roteiros, para que, com a ajuda dos professores, os estudantes escolham o que estudar em um determinado período, e façam, com a escola, os seus planejamentos diários, organizando a gestão do tempo, dos espaços e conteúdos a cumprir, passeios no entorno da escola; visitas a outros locais, onde os educandos podem aprender interagindo com o meio, vivenciando experiências e recolhendo dados que, muitas vezes, não são obtidos na escola; ateliês que favorecem o aprendizado na prática como teatro, artes plásticas, instrumentos musicais, produção musical, laboratórios de história e geografia, salas de leitura, grupos de dança de rua, zumba, balé, prática de esportes, capoeira, confecção de brinquedos, reciclagem e clubes de xadrez, são alguns exemplos.

Na implementação desta proposta pedagógica, a escola terá um currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível e as aulas e projetos criados nessa comunidade

se desenvolverão com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora em todos os espaços e tempos da escola. Queremos uma concepção de gestão na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes que garanta a participação das pessoas e as respeite em suas singularidades, contextos de vida e cultura. Para Maia & Bogoni (2008), a gestão escolar é um processo político pelo qual toda a comunidade escolar - tendo como princípio básico o diálogo e a autoridade - é ouvida.

Nessa concepção, “todos a discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola”, mediante a “participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola”. A gestão escolar, dentro de uma visão democrática, “passa pela democratização da escola e por sua natureza social, não se restringindo exclusivamente aos processos transparentes e democráticos ligados à função administrativa”.

O cerne da proposta são as múltiplas possibilidades que a escola proporcionará para que cada pessoa possa elaborar seus conhecimentos de uma forma significativa e com protagonismo. Aspiramos que a agência das nossas crianças e adolescentes sustente a proposta e se materialize nas suas práticas e vivências. É imprescindível dizer que a escola precisará estar sempre bonita, bem cuidada, acessível, aberta a todos. Fica estabelecido que a reflexão dos seus métodos e processos acontecerão coletivamente e que todos são importantes para que ela tenha êxito.

5.1.4 Concepções, critérios e formas de avaliação da escola

Os caminhos da aprendizagem não são trajetos lineares com início, meio e fim. As crianças e jovens surpreendem a cada momento. “Nenhum dia é igual ao outro” para quem os observa curiosamente. (HOFFMANN, 2013)

As palavras de Hoffmann nos inspiram a pensar que uma escola que busca inovar em seu jeito de aprender e ensinar não pode conceber a avaliação de forma classificatória e padronizada.

No que se refere à avaliação, o artigo 47 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) determina que

A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político. § 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual. § 2º Em nível operacional, a avaliação da aprendizagem tem, como referência, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas, bem assim no projeto político-pedagógico da escola. (BRASIL, 2013, p.76)

Luckesi (2011) define que avaliar implica em acompanhar e reorientar permanentemente o processo educativo, buscando com rigorosidade melhores resultados, tendo em vista os objetivos projetados. Nesta perspectiva, defendemos para esta proposta pedagógica uma concepção de avaliação processual e mediadora (HOFFMANN, 2012), envolvendo múltiplos procedimentos didáticos que se estendem no tempo e em diferentes espaços, entendendo que a avaliação precisa se traduzir em um ato intencional, envolvendo um constante movimento de reflexão e transformação da prática pedagógica.

Diante do exposto, os processos avaliativos delineados para esta proposta precisam estar ancorados na observação e na escuta das crianças e adolescentes por parte dos professores, que deverão registrar as vivências dos estudantes nos diferentes momentos e espaços, possibilitando assim a construção de experiências significativas com elas.

Por meio de múltiplos registros (fotografias, filmagens, anotações dos professores, as produções dos estudantes, pareceres, portfólios, etc.) será composta a documentação pedagógica que, reflexionada pelos professores, interpretada e reinterpretada junto aos estudantes, oferecerá a todos a opção de (re)organizar seus projetos e roteiros de ação que, assim, não são construídos arbitrariamente, mas consideram e respeitam os interesses de todas as pessoas envolvidas.

A produção da documentação pedagógica permite aos professores não só acompanhar o percurso de aprendizagem feito por cada estudante, revelando seus avanços e descobertas, mas também favorece a constante avaliação e qualificação desta proposta pedagógica, pois “[...] o exercício de observar, registrar e refletir ao longo do cotidiano transforma o fazer pedagógico do professor e de toda a escola” (HOFFMANN, 2013, p. 95).

Todas as avaliações realizadas pelos educadores no decorrer dos projetos serão registradas no processo particular de cada estudante resultando em uma síntese elaborada em seus pareceres descritivos e portfólios coletivos dos projetos que participarem na Educação Infantil semestralmente e nos Anos Iniciais trimestralmente, enquanto no Ensino Fundamental será elaborado um boletim representado por nota de forma trimestral. A avaliação se dará durante três trimestres com peso de 30, 30 e 40 respectivamente. A aprovação do estudante de Anos finais será com média 50.

6. FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

A formação continuada dos professores é fundamental para o fortalecimento do PPP na escola, acontecendo mensalmente em reuniões pedagógicas com todos os docentes e funcionários, em uma perspectiva de formação em contexto. De acordo com a pauta, os docentes e funcionários podem ser organizados em grupos de trabalho para discutir temáticas específicas de cada etapa. Ainda, é organizado em parceria com outras instituições momentos formativos a partir de necessidades e demandas expostas pelo grupo. Os docentes também participam das formações mensais oferecidas pela Secretaria de Município da Educação, no dia de Parada de Formação da Rede Municipal.

Possibilitar a formação continuada para seus profissionais, em especial às professoras de Educação Infantil da escola, representa considerar as especificidades dessa etapa em busca

de um novo olhar para a educação infantil. A construção da docência na Educação Infantil e o exercício de constituir-se professora de bebês e crianças pequenas requer conhecimentos que vão além apenas da formação acadêmica inicial. Faz-se necessária além da formação inicial, a formação continuada para compreender a infância e as especificidades dessa fase, para (re)construir os saberes docentes, (re)pensar o papel da professora de Educação Infantil e também planejar propostas que despertem o interesse das crianças. Pensar uma educação em que as crianças tenham o seu direito garantido, em que sejam ativas, participativas, protagonistas e que o trabalho desenvolvido seja a partir da escuta de seus interesses.

Acreditamos na importância da formação continuada frente às demandas enfrentadas em nosso contexto escolar. Imbernón (2010) afirma que hoje o contexto que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado, em que a profissão de professor exerce outras funções como motivação, luta contra a exclusão social, participação, relações com as estruturas sociais, com a comunidade o que requer uma nova formação inicial e permanente.

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (p.15)

A docência requer um processo de formação que se configure como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar a partir das práticas desenvolvidas. A formação dos professores é um desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal.

Possibilitar a formação continuada é garantir o direito do professor e da criança. O do professor em ter um momento formativo para planejar e repensar a sua prática e da criança ao ter uma prática pedagógica pensada e de qualidade. A formação continuada precisa contribuir para que as práticas sejam repensadas no contexto em que elas acontecem.

A desconstrução da forma tradicional de pensar a educação de infância é um requisito para o pensar e fazer a formação em contexto, pois o peso histórico da pedagogia de infância tradicional precisa ser refletido criticamente. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 88)

Acreditamos em momentos formativos pensados, a partir dos contextos das escolas a fim de possibilitar a reflexão sobre a ação profissional como transformadora da prática. em uma perspectiva de formação em contexto(Oliveira- Formosinho,2016) para pensar a transformação e qualificação das práticas pedagógicas.

A formação em contexto assume que os processos de desenvolvimento profissional que são de natureza praxiológica, isto é, visam transformar o cotidiano pedagógico, os modos de ensinar e aprender, os modos de relacionamento pessoal e interpessoal, os modos de avaliação. Constitui-se na procura de uma cultura pedagógica com a infância que a respeite, a provoque a ser +, pensar +, fazer +, aprender +, narrar +. (p.95)

Nesse sentido, a formação em contexto representa a reflexão sobre as práticas cotidianas e a transformação das mesmas em novas práticas a partir de uma nova pedagogia da infância para a aprendizagem das crianças.

A formação em contexto é, portanto, um veículo para a transformação da pedagogia da infância porque se constitui em desenvolvimento profissional praxiológico. Porque visa a transformação da ação profissional como transformação do cotidiano pedagógico que se vive com a criança e da cultura pedagógica que o aqui e agora educativo vai instituindo. (OLIVEIRA- FORMOSINHO, 2016, p. 96)

Espera-se que na formação em contexto na escola aconteça uma articulação entre as situações de trabalho e as práticas formativas oportunizando o desenvolvimento profissional praxiológico, aquele que acontece a partir da reflexão sobre a própria prática.

7. AVALIAÇÃO DO PPP

A avaliação do PPP ocorre em reuniões com os segmentos da comunidade escolar semestralmente.

8. VISÃO DE FUTURO

- Elaboração de um Plano de Ação de três anos, a contar da primeira implementação deste PPP, para que os movimentos internos da escola, que já se encontram organizados, possam ser direcionados para os objetivos aqui propostos.
- Manutenção e ampliação da prática de entrevistas prévias ao início das atividades letivas, para que as famílias se sintam sempre acolhidas no espaço escolar e sintam-se confortáveis em compartilhar suas necessidades e, também, suas potencialidades com a escola. È preciso frisar que a acolhida neste espaço é das famílias, e não apenas das crianças, para o correto reconhecimento sócio-antropológico da e na comunidade Vila Renascença.
- Implementação formal do cadastro de “Amigos da Escola”, em que são mapeadas parcerias e contatos que dão suporte ao espaço da EMEF Professor Sérgio Lopes, mesmo que não estejam diretamente vinculados a ela. Trata-se de serviços, produtos, fornecedores, mão-de-obra e empresas que disponibilizam-se a auxiliar na manutenção da estrutura da escola de forma gratuita e interessada no bem comum.
- Aplicação da Identidade Visual desenvolvida pelo Prof. Mários Lúcio Bonotto Rodrigues, Máucio, junto de seus alunos do Curso de Desenho Industrial - UFSM, para reforço do entendimento da escola enquanto patrimônio cultural junto da comunidade.
- Mapeamento e implementação de agendas ambientais e de sustentabilidade que se mostram muito prementes junto da comunidade, em especial pela presença do Arroio Cadena nos arredores da escola.

9. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ministério da Educação. Brasília. 1990.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.

_____. Lei nº 13.005, de 24 de Junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação. Brasília. 2014.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006. **Lei do Ensino Fundamental de 9 anos**. Ministério da Educação. Brasília. 2006.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão democrática na educação**. Boletim 19. Ministério da Educação, Brasília, 2005.

COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

FINCO, Daniela; Barbosa, Maria Carmen Silveira; Faria, Ana Lúcia Goulart de (organizadoras). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas-SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora – uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2012. 32 ed.

_____. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2013. 4 ed.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem - componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIA, Benjamin Perez; BOGONI, Gisele D'angelis. **Gestão democrática. Coordenação de apoio à direção e equipe pedagógica** - CADEP. 2008.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia - Escutar, investigar e aprender**. Paz e Terra. São Paulo. 2012.

SANTA MARIA. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 30, de 21 de Novembro de 2011. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria - RS**, Santa Maria, 2011.

_____. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 29, de 12 de Setembro de 2011. **Estabelece normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria - RS**, Santa Maria, 2011.

_____. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 32, de 12 de Setembro de 2011. **Estabelece normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria - RS**, Santa Maria, 2011.

_____. Lei Municipal nº 6.001, 18 de Agosto de 2015. Institui **Plano Municipal de Educação de Santa Maria - RS**. Santa Maria, 2015.

<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a04v2069.pdf> acessado no dia 8 de janeiro de 2016.

[1] Principalmente, a Escola da Ponte e o Projeto Âncora. Estas propostas trazem um modelo revolucionário, referência mundial em educação. Tanto a escola portuguesa, como o Projeto Âncora (Cotia-SP) não tem a ideia fragmentada do conhecimento separado por áreas, salas, níveis; os estudantes estudam juntos, desenvolvem projetos de pesquisa de acordo com suas afinidades e são orientados por professores e pedagogos. Nessas escolas os estudantes são colocados em contato com diferentes atividades: música, informática, esportes, circo, artes e culinária, entre outras.

ENTREVISTAS

ANDREIA SCHÖRN, DIRETORA DA ESCOLA, GESTÃO 2022-2024

Como tu percebes alguma mudança causada pela existência de um PPP coerente com as intenções da EMEF Professor Sérgio Lopes, no refletir da cultura escolar?

Eu vejo que as pessoas da comunidade, professores, alunos, às vezes, perguntam os porquês de uma coisa ou de outra, dentro da Escola. Propriamente os pais, nunca nenhum perguntou sobre o projeto político pedagógico. As pessoas admiram a Escola pelas suas posições, na comunidade, nas postagens nas redes sociais. Não pelo PPP.

Como tu percebes a EMEF Professor Sérgio Lopes inserida no imaginário da comunidade Renascença? A comunidade reconhece esses esforços?

A comunidade percebe que a Escola trabalha com projetos, porque chegam muitos projetos pra nós, devido ao que a Escola mostra. Tanto na página (*Facebook*), como no dia a dia do trabalho; nos convidados que vão na Escola, e tal; daí tem gente que liga e diz “olha, pensei na Sérgio Lopes”, os professores da Universidade que encaminham, principalmente na educação infantil a gente recebe muito convite. Tanto para falar na Escola, como para receber projetos. A Universidade também sabe disso e convoca a gente pra projetos: recebemos projetos da arquitetura, curso de design, projeto de cinema, projetos vindos do Centro de Educação, da matemática, porque a Escola trabalha com projetos. Vem o Praça Nova e nos inclui nos projetos deles, convida a gente quando tem alguma coisa afim ali no próprio Shopping: se vem um autor, se tem uma exposição, alguma coisa, porque eles sabem que a gente trabalha dessa maneira.

A EMEF Professor Sérgio Lopes trabalha com projetos. Como a gestão atual compreende e valora estas ações?

Os professores percebem; alguns participam mais ativamente dessas propostas, indo ao encontro das famílias, fazendo entrevistas, passeando pela comunidade, trazendo contextos da comunidade, trazendo pras salas, incluindo

os projetos que, é uma coisa importantíssima, contem com o interesse das crianças. Projetos do interesse dos estudantes, não é pra fazer só o do interesse dos professores. Parte do olhar atento desse professor, desse gestor pra comunidade, que está inserido, pelo menos a gente vê isso: eles percebem e todas as crianças trazem nas suas falas, né? Sua forma de se expressar, de muitas maneiras, né? Principalmente por quem ainda não fala e escreve, mas expressa de outras formas sobre aquilo que estão vendo, aquilo que estão vivendo e trazendo como problemas.

ANA PAULA QUEVEDO POSTAL BRIGNOL, 40 ANOS, VICE-DIRETORA 2022-2024:

Como tu percebes alguma mudança causada pela existência de um PPP coerente com as intenções da EMEF Professor Sérgio Lopes, no refletir da cultura escolar?

Acredito que antes mesmo de termos nosso PPP pronto, tudo aquilo que acreditávamos já era colocado em prática. Quando as pessoas vêm até nossa escola e a apresentamos, elas agora conhecem os principais pontos desse documento que norteia todo nosso trabalho. De maneira geral, apresentamos nossas concepções e a educação que acreditamos. SEMPRE oportunizamos para que as pessoas tenham acesso ao PPP. Nas reuniões de pais sempre destacamos pontos do documento e fundamentamos nosso trabalho nele.

Como tu percebes a EMEF Professor Sérgio Lopes inserida no imaginário da comunidade Renascença? A comunidade reconhece esses esforços?

Acredito que a EMEF Sérgio Lopes é reconhecida pelo seu trabalho na luta por uma educação pública e de qualidade, atendendo crianças e adolescentes da Renascença e de comunidades próximas. O trabalho que vem sendo realizado desde 2016 contribuiu para esse reconhecimento e a valorização do trabalho realizado. Temos uma comunidade escolar engajada e participativa. Nossa gestão é muito transparente e aberta para ouvir a comunidade, muitos projetos partem dessa escuta e olhar para nossa comunidade. Em nossas reuniões apresentamos o nosso trabalho para as famílias, e o trabalho com projetos. Penso que esse trabalho é sim compreendido pela comunidade.

A EMEF Professor Sérgio Lopes trabalha com projetos. Como a gestão atual compreende e valora estas ações?

Desde que estou na escola, e o mesmo tempo em que ela voltou para a administração do município (2016), participei de todo esse "renascer" de uma escola que desenvolve seus projetos a partir da comunidade. Os projetos, sejam eles por turmas ou institucionais, partem da escuta da comunidade escolar. Entre os que idealizei junto com a equipe gestora está o "Amigos da escola", projeto

em que buscamos apoio e parcerias da sociedade civil para melhorias no espaço, e para qualificar o trabalho com as crianças e estudantes.

O projeto “Um dia especial...”, em que, com a ajuda da comunidade, comemoramos o aniversário da criança na escola, pois algumas não sabem nem em que dia nasceram. É uma forma de valorizar esse dia, sentirem-se importantes e lembrados.

O projeto “Conhecendo as profissões...”, em que vários profissionais vêm até a escola e conversamos sobre a sua profissão com as crianças do ensino fundamental, para que possam conhecer outras profissões e ajudá-los a escolher uma para seu futuro, sempre valorizando a importância do estudo e salientando que temos uma universidade pública na qual poderão estudar. E apoiamos outros projetos desenvolvidos pelas turmas: cinema (GEPEIS), música (Atoque)... Para 2023, estamos planejando e vendo a viabilidade de alguns projetos para serem desenvolvidos com os Anos Iniciais no turno inverso da aula: capoeira, percussão... Então, acredito que sim, que todos percebem e recebem bem as propostas com projetos. Temos uma comunidade, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade e com questões sérias de criminalidade, e a escola é respeitada. Não temos pichação e nem danos ao patrimônio, desenvolvemos com eles o senso de responsabilidade e pertencimento à escola. No horário em que a escola está fechada, há um portão por onde podem ter acesso e usam a quadra, sem causar qualquer dano. Acredito que foi fruto desse trabalho de valorizar a escola como direito e reconhecimento do trabalho social feito por ela. No início do ano ao realizarmos as entrevistas (mostra as entrevistas, os questionários que as famílias respondem, em que existem, prioritariamente, questões de expectativas e motivações que fazem com a família entenda ser importante o filho estar na escola). Questões importantes para repensarmos nosso trabalho.

KEILA DE OLIVEIRA URRUTIA, 32 ANOS, EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira pergunta é: como que tu soubeste da existência de uma “tal” Escola Professor Sérgio Lopes. Tu estavas estava vivendo a tua vida, normalmente, e como aconteceu? Alguém te falou na existência da Escola? E como que essa informação chegou em ti, como tu imaginaste que seria... Tente lembrar como foi a sensação na época.

Boa tarde, Jéssica! Então... eu conheci a Escola Sérgio Lopes através da professora Andreia, né. Da diretora Andreia. Primeiramente, porque eu conheci a Andreia em 2014, 2015... ela não era a professora do Sérgio Lopes ainda, né? Mas a gente se conheceu no mestrado, na formação de mestrado, a gente fez algumas cadeiras juntas, então ali a gente criou uma relação de amizade, né? Aí ficamos amigas nas redes sociais, no Facebook, e era através do Facebook que eu acompanhava um pouco do trabalho da escola, nas publicações... Do trabalho desenvolvido pela escola. E sempre, quando eu acompanhava alguma publicação da Andréia em relação à escola, eu sempre me identificava, né? Com as propostas, com a forma pedagógica da Escola, em relação à abordagem com as crianças, né? Eu sempre achava muito legal, me identificava bastante. Mas e aí, agora no ano de 2022, eu fui nomeada na Prefeitura, e nem me passou pela cabeça, de eu ir trabalhar na Sérgio Lopes, assim, isso não me ocorreu. Quando eu fui chamada, fui nomeada para uma escola, e aí, acho que alguns dias depois, eu não lembro exatamente quantos dias – mas poucos –, a Andreia me mandou uma mensagem perguntando se eu não queria atuar na Escola Sérgio Lopes, que tinha uma vaga para RST, é o Regime Suplementar de Trabalho, e tem essa possibilidade de servidores públicos do Município. Ela me convidou, então, para atuar na Escola, e até usou esse mesmo argumento, de que era uma educação que eu acreditava, né? Principalmente uma educação infantil, que ela sabe que é meu chão, educação infantil. Então eu fiquei bem balançada com a proposta, porque, até então, eu atuava vinte horas de manhã no município, e vinte horas de tarde, numa escola privada. E foi assim que eu aceitei o convite, né? Então pedi demissão da outra escola, e foi a partir de então, de março de 2022 que eu comecei a atuar ali na Sérgio Lopes.

E tu tinhas expectativas ao entrar ali? Como que tu tem te deparado com a realidade da escola? Nesse período, de março para cá (dez meses), houve algum momento em que tu tenhas pensado em sair da escola?

Bom, as expectativas eram as melhores, né? Como eu te falei, eu já acompanhava o trabalho, um pouco, do trabalho da escola, através da Andreia, e as expectativas... elas até foram superadas... a gente pode trabalhar, sim, da maneira que eu esperava, desenvolvendo projetos, propostas, dentro daquilo que eu acredito. Que seja uma educação adequada pros pequenos, pras crianças da educação infantil, que é a área onde eu atuo e, assim, foi um ano muito bom, muito bom mesmo. As expectativas foram superadas não só em relação ao trabalho pedagógico, mas, também, ao trabalho da equipe de gestão, né? Através da Andreia, da Fabi, da Ana, eu tenho tido muito apoio da gestão, uma coisa que realmente essa parte nos prende, porque sou muito apoiada por elas, no sentido de ter um alicerce através da gestão, um respaldo. Isso é bem importante. Em nenhum momento pensei em sair da escola ou algo do tipo; muito pelo contrário... Quando houve a transferência, eu me habilitei pra ser transferida pra Escola as outras vinte horas, então agora, no próximo – nesse ano, 2023 – a partir de fevereiro, eu vou atuar quarenta horas na Sérgio Lopes. Eu gostei muito de trabalhar na escola, e gosto muito da escola.

Como se dá tua relação com os projetos, já houve algum que tu tenhas proposto? Tu te sentes convidada para isso, para falar das coisas que tu achas que podem causar mudança?

O trabalho sempre é desenvolvido em grupo, acredito que tenho contribuído de alguma forma, mas dentro do trabalho do grupo. Sim, com certeza. Acredito que tenho liberdade, muita, para sugerir mudanças.

Na tua opinião, qual o imaginário que a comunidade Renascença tem da escola?

A de um espaço com o qual eles podem "contar", não só para a educação formal de seus filhos e filhas, mas também, como um espaço de acolhimento, lazer e diversão.

Tu dirias que a EMEF Professor Sérgio Lopes é uma escola 'diferente'? Com pessoas *diferentes*? Na tua opinião, caso tu concorde com as frases acima, o que seria esse 'ser diferente'?

Sim, é uma escola que privilegia as pessoas e os processos, valoriza suas individualidades e as respeita. Para mim, isso é ser diferente, é fugir do lugar comum daquilo que é esperado como o mínimo que deve ser contemplado.

Na tua opinião, o estilo de gestão da escola favorece esses processos?

Sim, sem dúvida nenhuma.

JOSIANE ILHA, 43 ANOS, EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira pergunta é: como que tu soubeste da existência de uma “tal” Escola Professor Sérgio Lopes. Tu estavas estava vivendo a tua vida, normalmente, e como aconteceu? Alguém te falou na existência da Escola? E como que essa informação chegou em ti, como tu imaginaste que seria... Tente lembrar como foi a sensação na época.

Jéssica, pra mim até é emocionante falar sobre a escola, sabe? Porque eu nunca tinha ouvido falar na escola Sérgio Lopes - não lembro também nem de ver no jornal, né? Nunca, nunca tinha ouvido falar. Sempre, na minha vida profissional, que se iniciou em 2000, quando eu me formei no magistério, trabalhei em escolinha pequena, de educação infantil, algumas escolas particulares, também sempre na área da educação infantil, e nunca tinha ouvido falar na escola Sérgio Lopes. Na época da Pedagogia, eu conheci – quando fiz um estágio remunerado pela Prefeitura – a professora Vanessa Flores; fiz um mini estágio na turma dela no período de férias, naquelas férias curtinhas ali de julho, eu fiquei trabalhando com ela por uma semana; cinco dias, na verdade. No fim, disse assim: “Josi, eu nunca tinha visto ninguém trabalhar assim, nenhuma estagiária nunca trabalhou com as crianças como tu trabalha. Tu não gostaria de me dar o teu currículo pra eu deixar na escola Marista Santa Marta?”, que ela trabalhava, sabe? E aí eu fiquei surpresa, né? Pelo convite dela. Eu comecei a faculdade na então UNIFRA, daí depois, eu consegui fazer aproveitamento pra ir pra Federal, e não tinha exatamente um semestre certo, mas eu calculo que eu estava no sétimo semestre, indo pro oitavo. E aí eu fiquei surpresa, né? Porque eu estava terminando a Pedagogia, então eu entreguei meu currículo pra ela. Aí, pra mim foi lindo, nunca tinham falado no meu trabalho, né? E eu fiquei muito feliz, assim, muito honrada.

Bom, mas enfim, terminei o meu estágio naquela semana com ela, e voltei a trabalhar na turma que eu trabalhava normalmente como estagiária. Depois, veio uma oportunidade de eu estagiar em outro ramo, o ano acabou e aí, em janeiro de 2000, a minha formatura. Até aí, eu estava trabalhando na 8ª CRE também com como estágio. Após a minha formatura, em janeiro, veio a ligação da Escola Marista pra eu trabalhar no colégio Marista. Me contratar. Mas eu

fiquei muito honrada, porque tinha sido com a convite a intermédio da professora Vanessa. Trabalhei no colégio Marista, fiquei um período, trabalhei em outros locais e veio a tal nomeação que eu tanto esperava da Prefeitura, eu tinha o sonho de ser uma professora da Rede Municipal. Fiz vários concursos, alguns eu passei, outros não; os que passei, não assumi porque, colocando na ponta do lápis, não valeria muito a pena, eu teria que sair de Santa Maria, ia pagar aluguel, tinha uma filha pequena. Então eu ficava aqui aguardando o momento de ser nomeada na Prefeitura, na cidade, né?

Veio um concurso em 2017, daí eu passei, mas com uma classificação não muito boa, porque na época eram trinta e cinco vagas, apenas. Imaginei que jamais fosse ser nomeada. Mas pra minha felicidade, em janeiro de 2020, saiu o meu nome. Eu estava na classificação duzentos e quarenta e cinco. Nunca imaginei que fosse chamada. Foi quando recebi uma mensagem de uma colega que ainda trabalhava na rede Marista, e ela me ligou parabenizando, dizendo que tinha visto o meu nome e que ia ligar pra professora Vanessa pra ela me contatar. E eu: 'Vanessa, olha ela aí, Vanessa, Vanessa de novo, meu Deus do céu'. E a Vanessa me ligou, estava me parabenizando pela nomeação e me convidando, caso eu aceitasse trabalhar com ela no quadro de professores da rede municipal, na Escola Sérgio Lopes – e aí foi aí que eu fiquei sabendo da escola Sérgio! Eu não conhecia, daí ela me disse que era uma escola pequenininha, e que ela gostaria muito de ter minha presença, eu fiquei muito feliz, emocionada... novamente, né?

E aí foi algo muito emocionante, eu fui lá na SMED – Secretaria Municipal de Educação – me apresentei, até agora eu me emociono, porque lá, quando fui entregar minha carta, a SMED me disse que não tinha vaga na Escola Sérgio Lopes. E nisso, a Vanessa já tinha me ligado novamente, passado todo o período que eu tinha pra organizar minha documentação, ela me ligava e dizia: 'Josi, pode afirmar pra elas que tem vaga na escola. Tá? Tu pede pra elas me ligarem a hora que tu chegar lá!'. E foi o que eu fiz. Cheguei na SMED e eles me disseram que não tinha vaga. Daí eu fiquei meio constrangida, fiquei nervosa, né? Eu disse que a professora Vanessa pediu pra que eles ligassem, ligaram e daí me disseram: 'olha, a Vanessa gosta muito do teu trabalho, porque ela está abrindo mão da vaga dela pra ti'. Senhor! Então, eu quando entrei na escola, fiquei mais feliz ainda em saber que ela tem uma identidade antirracista, na qual eu nunca

tinha ouvido falar! E a professora que me recepcionou lá, hoje é a vice-diretora, professora Ana Paula, e ela me apresentou a Escola. Eu nunca tinha passado por aquela Escola. E era bem próxima de mim... Na verdade, não era tão dista, né? Não é tão distante, é perto do Shopping Praça Nova, mas eu nunca tinha ido, nunca tinha visto, e me encantei pela Escola, principalmente por ser uma escola pequena, ser uma escola pública e antirracista, isso foi algo que me marcou muito, sabe? Pela indicação e pela identidade. Indicação é uma responsabilidade muito grande; e pela identidade da escola, eu, por ser uma professora negra, que antes não reconhecia a potência do meu trabalho, eu dou o melhor de mim pela Escola. Tenho certeza de que vou estar sempre me aperfeiçoando pra dar o meu melhor, pela confiança no meu trabalho, pela professora Vanessa, que é uma referência pra nós, ali na Escola. Foi ela que deu o pontapé inicial da retomada da Prefeitura na Escola, então eu sei da grande responsabilidade que eu tenho... eu sou encantada pela escola que eu trabalho.

Coisa linda, Josi! Mas me explica: então, tu foi primeiramente nomeada , mas foi pra lá mais em função da Vanessa, do que de ter vaga ... tu foi por ela. A Vanessa saiu quando tu foi? Imagino que nunca tenha passado pela tua cabeça, então, pedir para trocar...?

É; na verdade, não, né? Como hoje, ainda estou conhecendo muitas coisas, na rede municipal. E eu fui porque a Vanessa me indicou. Eu não sabia, não conhecia, não sabia o que que era... como que funcionavam as escolas, então eu fui porque ela me disse para ir. Que seria uma escola boa pra trabalhar, uma escola que ela gostaria que eu conhecesse, que eu ia me identificar, que era uma escola pequenininha, ela não falou nada da questão antirracista. Eu fui nomeada e fui pela indicação que ela me deu. Claro, se ela tivesse dito pra ir em qualquer outra, eu estaria indo também, pela indicação, como referência, porque eu sempre confiei muito nela, sabe? No período que eu conheci ela, ela poderia me dizer qualquer outra: Parque Pinheiro, Brasilândia... Acho que por ser alguém que eu conhecia, me deu muito mais segurança de que eu estava indo pra algo que seria bom pra mim, e a Vanessa – quando eu entrei, ela não saiu. Ela saiu depois, pra fazer o doutorado, em 2021. Lá, na época, quando eu entrei, ela era diretora. Eu estou indo pro meu terceiro ano na Escola, por eu me identificar e

ver a necessidade que a comunidade passa, da representatividade. Sair da escola nunca me passou pela cabeça. E eu, agora, fazendo o mestrado, tentando me qualificar ainda mais pra poder *estar* na comunidade, né? Porque eles merecem ter professores qualificados ali. Não me imagino em outra escola, mas a gente faz o que a SMED manda... eu sou uma servidora de uma rede municipal, que pode, a qualquer momento, me mandar pra outra escola, né? Achar que meu trabalho não é mais potente nessa escola, mas pretendo estar sempre me atualizando pra que isso não venha a acontecer. Da minha vontade, eu não tenho interesse em trocar de escola: me identifico, sempre tive a minha intenção no magistério, e depois na pedagogia, sempre foi ser professora da rede pública, nunca foi ser da rede privada. Então, eu estou numa Escola na qual eu me identifico, tanto pela comunidade, quanto com os e as colegas.

E retomando, eu falei antes que eu nunca tinha ouvido falar na Escola, 'nem no jornal', porque depois que eu entrei pra Escola Sérgio Lopes, que eu comecei a ver direto no Jornal Diário de Santa Maria. Tem sempre alguma informação da Sérgio Lopes ali. Então, é uma escola que hoje não tem como eu não saber. Eu teria passado os olhos. Lembro de uma vez que passou uma reportagem, que era 'mulheres que inspiram', o nome da matéria, e a professora Vanessa estava nessa matéria, estava concorrendo ao prêmio Mulheres que Inspiram em Santa Maria. Eu lembro disso, e hoje a Escola Sérgio Lopes está sempre no jornal, então, digamos que hoje não tem como, né?, uma pessoa me falar que não conhece a Escola Sérgio Lopes. Alguém que não tenha esse vínculo, não tenha contato com o jornal Diário de Santa Maria, acho que hoje em dia todo mundo reconhece, sabe onde que é, e a potência que é essa Escola.

Na tua opinião, qual o imaginário que a comunidade Renascença tem da Escola?

Eu acredito que a comunidade tem a escola como uma referência. Referência de tudo pra tudo! Eu percebi, principalmente na pandemia, né? Quando estourou a pandemia, era a Escola que acolhia as famílias, dando até ração pros cachorros da Comunidade! Assistência pros moradores, tudo. Então a Escola é uma referência em todos os sentidos pra Comunidade. Em todos os sentidos. Eu não vejo a Vila Renascença sendo Renascença sem a Escola. Porque eles acreditam nos professores, no trabalho, eles têm segurança com a

Escola estando ali, em todos os sentidos: na dificuldade financeira, na dificuldade alimentar. Como eu falei, no período da pandemia, que as famílias iam lá, e a direção da Escola orientava em tudo, até cadastro em relação à Plataforma (Brasil). Eu acho que a comunidade não seria uma comunidade sem a Escola Sérgio Lopes.

E tu dirias que a Sérgio Lopes é uma escola diferente? Com pessoas diferentes? Na tua opinião, caso tu concordes com as frases acima, o que seria esse “ser diferente”?

Olha... eu não sei se esse termo, ‘diferente’, ou ‘escola diferente’, seria o mais correto pra se usar, sabe? Eu, pensando aqui, acho que a Escola é uma escola da rede municipal, inovadora. Inovadora, no sentido de que ela traz conhecimento pras crianças, mas não só o conhecimento didático; ela trabalha, está no PPP, da Escola, e a gente vê muito no trabalho dos colegas, porque eu sou da educação infantil... atualmente, eu estou no berçário. Mas a gente vê, no trabalho dos colegas, essa inovação de trazer a questão da diversidade. Um trabalho que procura estar sempre fazendo com que os alunos pensem além, muito além do conteúdo didático, também pra questões de comportamento, questões de vivências na sociedade, sabe? Eu usaria esse termo: ‘escola inovadora’.

LISÂNIA BARBOSA ZAMBELI, 42 ANOS, ANOS INICIAIS (2019):

A primeira pergunta é: como que tu soubeste da existência de uma “tal” Escola Professor Sérgio Lopes. Tu estavas estava vivendo a tua vida, normalmente, e como aconteceu? Alguém te falou na existência da Escola? E como que essa informação chegou em ti, como tu imaginaste que seria... Tente lembrar como foi a sensação na época.

Eu soube da existência da Escola Sérgio Lopes quando surgiu a possibilidade de realizar uma permuta. Eu era professora e estava de licença do município vizinho – Santiago. Um certo dia, uma amiga entrou em contato comigo, me falando sobre uma professora de Santa Maria, conhecida dela que queria ir para Santiago. Então, entrou em contato comigo para ver se eu tinha interesse em realizar uma permuta. E, assim, aceitei... A professora foi para Santiago, e eu fiquei no lugar dela na Escola Sérgio Lopes. Foi assim que fiquei sabendo da existência e conhecendo a Escola. Me identifiquei muito com a filosofia da instituição, tanto que permaneço, mas hoje como professora nomeada no município de Santa Maria. A sensação, na época, foi de alegria. Sou feliz trabalhando na Escola. Tenho orgulho de fazer parte da história da instituição. A gestão é muito acolhedora.

Teve alguma situação ou algum momento em que tu pensaste em sair da Escola?

Não teve nenhuma situação.

Na tua opinião, qual o imaginário que a comunidade Renascença tem da Escola?

Na minha percepção, com os que já conversei, a maioria deles considera a Escola enquanto parte da comunidade, e tem gratidão pelas ações desenvolvidas na instituição. Reconhecem as dificuldades... mas, também reconhecem o esforço da gestão da Escola. Eu acredito que a Escola seja vista como parte integrante da comunidade, quase como um Centro de Referência, né?

**Tem alguma coisa que eu não te perguntei, e que tu gostarias de colocar?
Que tu achas importante constar?**

Não tem, Jéssica.

FERNANDO TRINDADE, 33 ANOS, EDUCAÇÃO FÍSICA (NA ESCOLA DESDE OS 26 ANOS)

Como que tu soubeste da existência de uma “tal” Escola Professor Sérgio Lopes. Tu estavas estava vivendo a tua vida, normalmente, e como aconteceu? Alguém te falou na existência da Escola? E como que essa informação chegou em ti, como tu imaginaste que seria... Tente lembrar como foi a sensação na época.

Na verdade, eu soube da existência quando eu fui nomeado em concurso, em 2016. Até então, eu não sabia da existência da Escola. No dia da nomeação o pessoal da secretaria me falou que era na vila Renascença, e que a Escola tinha voltado para o controle do Município... Antes de 2016, ela estava em um sistema de filantropia com a escola Palotti. Minha sensação foi de curiosidade e, também, de muita felicidade, até porque estava realizando um sonho de poder lecionar no Município. Na época, o início foi muito difícil, todos professores eram recentemente nomeados, em uma realidade que, até o momento, ninguém conhecia. Hoje, me sinto realizado na minha profissão, lecionando na Escola, os alunos e alunas amam o esporte, e a direção dá total apoio às práticas esportivas e na participação em jogos.

Elas são bem orgulhosas com as recentes conquistas, em especial a sala de troféus! Parabéns! Tu sentes espaço lá, incentivo, para propor ideias, projetos? Sente que pode falar sem receios?

Obrigado, Jéssica. Sinto que posso, sim. A direção é bem aberta para novas ideias, não só em educação física, mas também em outras áreas... Eu falo as coisas quando acho que devo falar, não tem receios não. A Déia (Diretora) é como uma mãezona – claro que tem a hierarquia e a gente respeita. Tenho um bom diálogo com a Ana (Vice-diretora) também, e com a Coordenadora, da mesma forma. São ótimas pessoas e sempre atentas às nossas demandas.

Alguma vez aconteceu alguma coisa (ou o próprio peso do dia a dia) em que tu tenhas pensado em sair da escola?

Só no início. Quando a gente não conhecia a realidade e enfrentamos bastante resistência dos alunos. Mas, depois de um semestre, as coisas foram se ajeitando.

O que seria essa resistência dos alunos? Eles têm dificuldades em aceitar professores novos?

Pela minha experiência, eles têm um pouco, sim. Mas, depois que eles se acostumam, as aulas fluem melhor... 'Resistência', que eu digo, é no sentido de entender o professor pra ver se a gente tem paciência. Se a gente vai compreender eles. É como se fosse um pequeno teste do professor pra ver se ele é 'legal'. Nesse início, em 2016, foi bem difícil; mas, depois, as experiências foram as melhores possíveis, e gratificantes.

Ah, entendo! É quase como que para ver se o professor é 'digno da confiança' deles. E tu percebes que o pessoal da Comunidade entende a importância da Escola para a região? Existe esse reconhecimento por parte das famílias, da vizinhança?

Exatamente. Muito, diria que em termos de porcentagem, uns 90% amam e aprovam a Escola. Os que não gostam, é porque algum aluno saiu da Escola porque aprontou demais, e daí, ficam falando mal da Escola.... E te digo com toda certeza, Jéssica: pra sair ali da Escola, o aluno teve que incomodar bastante. As gurias da Direção são super do diálogo e de tentar fazer com que os alunos melhorem através de conversas. E nosso grupo de professor é muito tranquilo e receptivo, sempre tentando o diálogo e a persistência com os alunos. A comunidade é ótima. Tem seus problemas, assim como em qualquer lugar. Mas o carinho que a gente recebe, e vice-versa, faz da Escola um ponto de referência importante pra todos.

CRISTIANE DA SILVA PARODE MACHADO, 43 ANOS, ESTÁGIO SUPERVISIONADO I - PROPOSTA E OBSERVAÇÃO (1º SEMESTRE DE 2022) E ESTÁGIO SUPERVISIONADO II - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELATÓRIO (2º SEMESTRE DE 2022). VIVÊNCIA COM O MATERNAL II DA EMEF PROFESSOR SÉRGIO LOPES.

Como que tu soubeste da existência de uma “tal” Escola Professor Sérgio Lopes. Tu estavas estava vivendo a tua vida, normalmente, e como aconteceu? Alguém te falou na existência da Escola? E como que essa informação chegou em ti, como tu imaginaste que seria... Tente lembrar como foi a sensação na época.

Inicialmente, eu gostaria de fazer uma introdução, dizer que a Escola Sérgio Lopes, bem, eu já a seguia pelas redes sociais. Pelo *Facebook*, através da diretora Andreia, né? Então, há algum tempo eu já vinha, sim, seguindo as publicações da Escola, e já conhecia como funcionava, a dinâmica da escola, coisa e tal. E o que sempre me chamou muito a atenção era a luta pela educação, o interesse deles em procurar fazer, cada dia, o melhor para as crianças, né? E isso acabou me encantando pela Escola e pela gestão escolar. Então, antes de tudo, eu já conhecia, já tinha esse conhecimento através da distância e através dessas publicações que eu seguia, que eu acompanhava. E então, como eu costumo dizer, eu já era fã, sou uma fã, da Diretora Andreia, pela luta dela, incansável, pelo trabalho, tanto dela, quanto da Ana Paula (Vice-diretora). E isso me causa grandes admirações por elas, porque assim, a Escola – apesar de ser uma escola municipal – tem grandes dificuldades, né? Grandes lutas, e muitas delas são vencidas pela garra dessa gestão escolar, das pessoas que ali estão empenhadas em realmente oferecer o melhor para as crianças.

Então, a primeira pergunta, aconteceu o seguinte: no primeiro semestre do ano passado (2022), quando na disciplina de estágio, na primeira aula, juntamente com a minha professora e orientadora de estágio, Márcia Doralina Alves, nós estávamos em reunião com ela e com os colegas pra decidir qual escola que seria do nosso interesse para estagiar. Quais seriam as ideias da turma, as expectativas pra gente; a gente estava recém começando essa parte de especulação, de onde seria o nosso estágio. E aí, muitas colegas minhas já tinham algumas pra onde elas desejavam ir. E eu, em princípio, minha ideia era

estagiar numa escola próxima da minha casa, né? Pra ficar mais fácil, mais cômodo também; a grande maioria procura, sempre, um estágio próximo. Eu fiz algumas sugestões de escola pra professora, e aí ela conversou comigo. Eu fiquei por último e preferi conversar com ela em particular nessa reunião. Foi quando ela conversou comigo, me orientando que ela já tinha tido essa vivência e, muitas vezes, não foi o melhor estágio, né? Que a distância não poderia ser um empecilho no estágio de ninguém. Ela me fez ver e pensar outro olhar, e me perguntou se eu tinha experiência, se eu gostava de lidar na educação infantil. E aí eu falei pra ela que sim, porque eu fiz o meu estágio do magistério lá no (Colégio) Olavo Bilac, com a educação infantil, que eu gostava bastante.

E agora, falando isso, deixa eu fazer um parêntese, me desculpa; eu acho que, quando eu fui fazer a introdução, eu deveria ter me apresentado melhor, né? Agora, eu com essa resposta, eu estou sentindo essa falta. Porque assim, no ano 2016 e 2017, eu fiz o magistério na Escola Olavo Bilac, e aí eu estagiei com uma turma de 25 alunos da educação infantil. E aí, depois, em 2018, eu já ingressei na Educação Especial na UFSM, e agora estou na reta final do Curso. Então, o meu estágio, eu optei por fazer tanto o meu TCC, quanto o meu estágio, na área do autismo. A professora Márcia Doralina Alves é uma especialista nessa área do autismo. Então, dei estágio, foi ela que me orientou no autismo, e no TCC, foi o professor Carlos Schmidt, que fez a orientação. E aqui, deu. Fechando o parêntese.

Então, quando nós estávamos nessa reunião, que eu fiquei por último, a gente conversando em relação pra qual escola que eu iria, a professora explicou, e me fez mudar a visão, perguntou se eu tinha interesse com a educação infantil, que ela disse que tinha uma escola que estava com um aluno com uma idade de três anos e com autismo; que eles estavam precisando de auxílio pra lidar com esse aluno, né? Aí, a professora Márcia falou “Olha, Cris, eu tenho a melhor escola pra lhe colocar, é o lugar eu tenho pra lhe colocar. Se você confiar em mim, eu tenho certeza que você vai gostar”. Assim ela disse, né? Eu não conhecia a professora Márcia antes; fui conhecer ela no estágio mesmo, né? Antes, nem de nome, eu tinha ouvido falar dela, e aí ela pega e fala dessa maneira comigo, me passa tamanha confiança – e eu me emociono, né? No momento que ela fala isso pra mim, pra eu confiar nela, que eu iria gostar, porque ela tinha esse *melhor lugar* pra me colocar, eu respondo pra ela que sim!, que

eu confio nela, e que eu aceitava esse lugar, esse *melhor lugar pra mim*, que eu ia sem nem saber onde era. Aí, quando ela me diz qual era esse lugar, “Cris, esse lugar, essa escola é uma escola que eu já realizo, há algum tempo, um trabalho; essa escola é a Escola Sérgio Lopes”. Quando ela fala assim, é a Escola Sérgio Lopes, eu meio paraliso, né? Fico meio boquiaberta, tipo não acreditando no que ela estava me dizendo, pelo simples fato de que é a Escola que eu já vinha seguindo, que eu já tinha uma admiração, e até então eu nem sabia exatamente aonde se localizava. A ‘profe’ explicou que era passando o Shopping Praça Nova, coisa e tal, “ah, eu sei que se torna longe de onde tu mora, né?”, porque eu moro no bairro Itararé, aí ela me explicando que tem ônibus próximo, coisa e tal, e eu falei “mas profe, pela questão de se locomover, daria, porque o meu filho estuda logo ali na Escola Pallotti. Aí, no momento que meu marido larga ele, também pode me largar na Escola”, então daria certo. As coisas estavam fechando, estava dando tudo certo e, assim, a minha felicidade. Eu fiquei muito feliz, sabe? Extremamente feliz, mesmo, sabe?!

E como imaginei? Ah, eu imaginei que seria uma experiência extremamente maravilhosa, né? Por eu já ter essa admiração pela Escola, por eu já saber como era o trabalho ali, eu fiquei com grande expectativa, extremamente feliz, em saber que a profe ‘estaria me colocando no melhor lugar’, numa escola que ela já realizava um trabalho, que ela já conhecia, eu teria um excelente estágio, onde eu teria grandes ganhos, de aprendizagem, de experiência... Então, esses pensamentos, esses sentimentos que foram passando em minha mente. Com bastante ânimo de iniciar logo o meu estágio e de conhecer como seria a Escola. Foram sentimentos muito bons, sabe?, essa notícia, quando a profe fez essa sugestão da Escola, fui para o maternal, com um menino de três anos, com suspeita num diagnóstico em autismo. Estava se fechando o ciclo, de uma maneira... assim.... faltam palavras pra eu descrever. Mas foi de uma maneira, tipo, muito perfeito mesmo, sabe? Deu muito, muito positivo, sabe?

E tu dirias que a Sérgio Lopes é uma escola diferente? Com pessoas diferentes? Na tua opinião, caso tu concordes com as frases acima, o que seria esse “ser diferente”?

Jéssica, na minha opinião, eu diria que sim, que a Escola Sérgio Lopes é uma escola 'diferente'. E com pessoas diferentes! No sentido da Escola realmente se preocupar em fazer a inclusão acontecer, em respeitar a singularidade de cada um, e de tentar dar o melhor para os alunos. Onde as pessoas tentam se dedicar e dar o máximo, o máximo de si, em favor da causa que é a educação, que é a inclusão. Que é respeitar essa singularidade de cada aluno, e através destas questões, destas características, eu visualizo que isso faz a escola – e as pessoas que ali estão – ser uma escola diferente, onde a preocupação realmente existe, de fazer a inclusão, de fato, acontecer. Coisa que, a gente sabe... muitas vezes só fica no papel, e na prática, é muito pouco.

E como tu fizeste estágio e se formou, tu gostarias de voltar a atuar na Escola Professor Sérgio Lopes, se tivesse oportunidade?

Sim, se eu tivesse oportunidade, voltaria, sim. No caso de um concurso, mas, por enquanto, não é algo que passa na minha na minha ideia, porque tenho outros objetivos, outros planos, de momento. Talvez, futuramente, passe em meus pensamentos realizar um concurso e voltar pra lá.

Na tua opinião, qual o imaginário que a comunidade Renascença tem da Escola? E tem alguma coisa que tu gostarias de adicionar? Algo que eu não tenha perguntado, e que tu consideras importante?

Jéssica... já que você me deu essa abertura, algo bastante importante para mim é destacar a ação dessa minha professora de estágio, e de uma disciplina de tópicos, que é a Márcia Doralina Alves. Ela é uma professora que, já em outros anos, participava com a Escola Sérgio Lopes em um projeto de levar mais conhecimento sobre o transtorno do espectro do autismo na Escola. Essa busca da gestão e da necessidade de se saber mais acerca do autismo. A Professora, uma professora da educação especial e especialista nessa área, e também psicóloga, propôs essa aproximação com a Escola já anos atrás, e me levou pra lá por já ter essa intimidade, com a Escola, e com tudo, né? O meu estágio na Escola foi feito de uma maneira, digamos, assim, inovadora. Porque eu fiz o meu estágio de uma maneira a colaborar com o aluno, ele era um aluno do turno integral, juntamente com a professora do turno da manhã, e a da tarde, com a professora da educação também; era de um modo colaborativo. Minha

orientação fez parte de um projeto-piloto da professora Márcia, onde, pela primeira vez, ela passou a fazer a orientação na Escola. Então, a minha orientação de estágio era feita juntamente com a gestão da Escola, junto aos professores, a outros interessados na temática sobre o autismo. Através do meu estágio, todos ali puderam ter mais conhecimento, relatar os casos, as dúvidas referentes aos alunos, as questões que as famílias ansiavam, muitas vezes, né? Em dúvidas, também: se o filho estava, ou não, numa situação dentro do espectro do autismo. Então tudo isso era levado pra minha orientação, como um ensino colaborativo, pensando o melhor aprendizado de todos juntos, professores e para os alunos. E a comunidade estava inserida até nisso, então não tem, quase, como separar uma coisa da outra. A comunidade está dentro da escola e a escola é a comunidade.

E eu acho isso bastante importante de dizer: essa junção, tem a Universidade (UFSC), com a escola, tem essa aproximação, que é algo que eu julgo muito importante, também, e que a escola faz questão de manter. O papel da professora Márcia dentro da Escola; ela levou conhecimento, textos, artigos, livros, esclarecimentos, sobre o autismo. Ainda é algo que é motivo de muitas dúvidas, tanto para os professores, quanto as famílias. Então, eu acho que é isso que eu gostaria de acrescentar, destacar esse levar da Universidade para dentro da Escola, que a meu ver, é de suma importância, e que tem resultados eficazes.