

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

ALEXANDRE CÉSAR PORTELLA

**CAMINHANDO NO DIA A DIA DE UMA
ESCOLA:
um estudo analítico-descritivo**



ARARAQUARA – SP

2013

ALEXANDRE CÉSAR PORTELLA

**CAMINHANDO NO DIA A DIA DE UMA
ESCOLA:
um estudo analítico-descritivo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual

Orientadora: Professora Doutora Sueli Aparecida Itman Monteiro

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – SP

2013

Portella, Alexandre César

Caminhando no dia a dia de uma escola: um estudo
analítico-descritivo / Alexandre César Portella. –
Araraquara/SP.

107f : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia
e Ciências – Universidade Estadual Paulista,
Araraquara/SP, 2013.

1 Descritor. 2. Descritor. 3 . Descritor. I. Autor II. Título.

ALEXANDRE CÉSAR PORTELLA

**CAMINHANDO NO DIA A DIA DE UMA
ESCOLA:
um estudo analítico-descritivo**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Sexualidade, cultura e educação sexual

Orientadora: Professora Doutora Sueli Aparecida Itman Monteiro

Bolsa: CNPq

Data da defesa: 28/02/2013

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Professora Doutora Sueli Aparecida Itman Monteiro
Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Araraquara

Membro Titular: Professora Doutora Luci Regina Muzetti
Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Araraquara

Membro Titular: Professora Doutora Débora Raquel da Costa Milani
Centro Universitário Uniseb Interativo Coc

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a todos os meus amigos, presentes e ausentes nesta jornada, mas cujo apoio nunca deixei de perceber. Nomeá-los aqui seria impossível, tantos que são, e não os nomeando me isento de menosprezar a qualquer um.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha Orientadora, Professora Doutora Sueli Aparecida Itman Monteiro pela confiança nessa jornada; também pelo carinho, preocupação, dedicação, apoio, amizade e tantas outras coisas que não se podem enumerar. Preocupou-se ela não em orientar minha jornada, mas me acompanhar em cada passo, instigando-me a perceber além do óbvio, além da casca, além dos rótulos, o âmago de cada pessoa e situação para muito além do que os olhos podem ver e os ouvidos ouvirem. Devo-lhe não somente meu apreço, mas minha perene amizade neste e em todos os caminhos que porventura venhamos trilhar juntos.

Ao CNPq, agradeço pelo financiamento tão indispensável para possibilitar um estudo acadêmico sério e comprometido.

RESUMO

Na medida em que a população aumenta e em que o setor produtivo emprega cada vez menos pessoas, a escola pública, que teve sua gênese na escola de massas da Revolução Industrial inglesa, deve rever seus pressupostos educativos a fim de contemplar as necessidades das pessoas na contemporaneidade. Vivemos uma época propícia para o cumprimento do ideal iluminista de haver mais tempo para as pessoas se dedicarem à sua intelectualidade e sua sensibilidade para formar um mundo que seja possível de sustentar as futuras gerações. Atualmente ainda se pensa em educação como sinônimo de preparação para o trabalho, pensamento este presente tanto nos (poucos) alunos que se preparam para o mercado quanto em seus pais e cuidadores, que condicionados com essas ideias ou as reproduzem ou delas desistem, gerando neste caso uma expectativa negativa no próprio estudante. Partindo da suposição de que a educação formal pode completar as lacunas provocadas pela desilusão presente na sociedade capitalista, esta pesquisa foi conduzida por uma visão filosófica que buscou tanto as causas que levaram o pensamento humano a constituir a sociedade contemporânea quanto os valores imaginários que fundaram e solidificaram a atualidade.

Palavras-chave: Educação Escolar. Imaginário. Razão Sensível. Ação Educativa. Escola Pública.

ABSTRACT

Insofar as the population increases and the productive sector employs fewer people, the public school, which had its genesis in the mass schooling of English Industrial Revolution, should review their educational assumptions to accommodate the needs of people in contemporaneity. We live in a favorable time to the fulfillment of the Enlightenment ideal in which people has more time for to engage their intellect and their sensitivity to build a world that is possible to sustain future generations. Currently still thinking about education as synonymous with preparation for work, so we thought that this (few) students preparing for the market as in their parents and caregivers, who conditioned with these ideas or reproduce or drop them by generating this if a negative expectation in student himself. Starting from the assumption that formal education can complete the gaps caused by disappointment in this capitalist society, this research was conducted by a philosophical vision that sought both the causes that led human thought to constitute the contemporary society and the values that founded and imaginary solidified today.

Keywords: School Education. Imaginary. Sensitive reason. Educational Action. Public School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	16
2 PANORAMA GERAL SOBRE A FORMAÇÃO DA CIVILIZAÇÃO OCIDENTAL ...	28
A Civilização Ocidental em movimento	35
Considerações acerca do Capítulo	55
3 O UNIVERSO DA PESQUISA.....	57
4 RELAÇÃO ENTRE QUADRO TEÓRICO E O ESTUDO EFETUADO	70
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	79
REFERÊNCIAS.....	85
ANEXOS	87

INTRODUÇÃO

Dentre as várias questões que envolvem o fazer diário nos espaços escolares, chama-nos a atenção particularmente as que dizem respeito ao modo como as pessoas interagem entre si e como essas relações contribuem e/ou afetam o desenvolvimento do processo educativo.

Temos observado, em nossa experiência, enquanto educador/pesquisador, que atua ao longo de anos nos múltiplos universos escolares, que esses espaços educativos são constituídos por pessoas de diversas origens sociais, várias culturas e faixas etárias. Podemos afirmar que o universo escolar, enquanto instância de formação das pessoas move-se a partir de uma complexidade que, dentre outras possibilidades, pode proporcionar a oportunidade da rica troca de experiências e saberes a partir da harmonia diferencial estabelecida entre seus pares.

Chama-nos a atenção, entretanto, o fato de que, ao ingressarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos chegam munidos de representações previamente formuladas no que dizem respeito aos professores que os acolherão, as quais geralmente são fomentadas a partir de seus entornos familiares e sociais, contudo, nem sempre a realidade que passam a vivenciar em seus primeiros dias de aula corresponde ao que supunham.

De modo semelhante, professores, funcionários, coordenadores, direção, geralmente veem os alunos segundo suas representações sociais idealizadas a partir de suas experiências escolares e nas práticas sociais de seus estratos de origem. Esse encontro entre tais grupos resulta, muitas vezes, em uma falta de sincronização de referenciais, que dificulta a integração dos objetivos educacionais que movem professores e alunos.

Desta observação surge a hipótese de que, não havendo o reconhecimento entre as representações sociais oriundas dos universos tanto de alunos, quanto de educadores, o distanciamento provocado acaba por interferir na própria aquisição de conhecimento, na compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula, no

clima da sala de aula, nos rituais de acolhida, nos relacionamentos grupais fundados nos vínculos de afinidade, solidariedade e afeto, no surgimento e manutenção de preconceitos e estigmas, enfim nos sucessos e insucessos instituídos no interior das culturas escolares ali estabelecidas.

Assim, o objetivo dessa pesquisa foi o de procurar nas dinâmicas dos relacionamentos instituídos no interior dos grupos constituídos pelos diversos atores escolares¹ – alunos, professores, funcionários da escola, coordenação e direção –, as referências culturais aí estabelecidas e os desdobramentos educacionais aí identificados, viabilizados a partir do mapeamento deste universo, que nos possibilitou identificar pistas e sugerir possibilidades de ação educativa voltadas à descolonização do ato criativo nos processos de construção e restauração dos saberes educacionais.

A pesquisa foi realizada numa escola estadual situada em um dos bairros de Araraquara, Estado de São Paulo, que também recebe alunos de outros bairros periféricos e rurais. Durante o período da pesquisa pudemos observar que a escola não apresenta problemas graves de indisciplina, sendo que as queixas dos docentes estão voltadas para situações corriqueiras e para determinados grupos de alunos em particular, cujos comportamentos geralmente denotam resistência aos procedimentos escolares, afrontando o padrão esperado pelos professores.

Nas conversas dos professores acerca dos alunos pudemos notar a preocupação com o futuro de seus alunos, que, segundo eles, não denotam preocupação com o futuro e a formação profissional. As questões de comportamento em sala de aula tratam principalmente da falta de atenção, das conversas paralelas, do desinteresse, da “falta de respeito” em relação à figura do professor e do desprezo pelos conteúdos ministrados em sala de aula.

Os alunos, de um modo geral, têm uma visão otimista sobre a escola, queixando-se principalmente das regras e atitudes de alguns professores, funcionários e direção em casos particulares. Suas expectativas, de modo geral, referem-se a sair da escola e fazer algo “mais interessante”. Consideram em sua

¹ Utilizamos o termo “atores escolares” com a intenção de reduzir o termo “atores sociais” para dentro de um determinado estrato, a saber, a escola.

maioria a importância de adquirirem conhecimentos, mas reclamam dos conteúdos apresentados, pois são difíceis de serem assimilados e pouco se relacionam com as necessidades apresentadas pela vida. Quando inquiridos sobre o como gostariam que fossem as aulas, afirmavam que elas precisariam estar voltadas para seus interesses mais imediatos. Com relação às disciplinas, consideravam importante conhecê-las, mas afirmavam que poucas vezes conseguiam estabelecer vínculos entre o que era estudado e o que realmente acontecia em seu cotidiano.

Os alunos afirmaram, em sua maioria, que o contato com os professores ocorria principalmente em sala de aula e nas comemorações escolares. A maioria deles mora em lugares bem afastados da escola, o que torna difícil uma convivência extramuros. Afirmam gostar dos professores, mas quando indagados sobre o que eles gostam, que lugares frequentam, onde fazem suas compras, suas religiões etc., pouco sabiam sobre o assunto.

Da parte dos professores, em sua maioria, declaravam conhecer bem seus alunos: de onde vinham, como eram seus pais, onde moravam, contudo ao serem indagados acerca de seus interesses, seus gostos, suas religiões e outros aspectos de suas vidas, surgia uma espécie de desconforto que denotava o desconhecimento daquelas especificidades.

Tais fatos, inicialmente levantados, nos permitiram pressupor que apesar destes grupos frequentarem os mesmos espaços e terem possíveis interesses em comum, havia um distanciamento no modo de ver e estar no mundo que, complexamente, se complementavam e se contrapunham. Dessa forma, direcionamos o foco de nossa pesquisa para o estudo dos relacionamentos estabelecidos entre educadores e educandos a partir da apreensão dos diálogos e das interações sociais oriundas de uma dada Escola.

Para tanto, a coleta dos dados foi realizada através de pesquisa de tipo etnográfico, baseada no diário de campo com registros efetuados ao longo do ano de 2011. Tal escolha para o estudo do tipo etnográfico deve-se ao fato desta representar, segundo Marli André (1995) uma

concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, na qual também

estão presentes as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas elas derivadas da fenomenologia (p. 18).

Essa abordagem

ênfatisa os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária (Idem).

Considerando que os papéis sociais representados por cada ator, por cada grupo, são construídos ao longo de toda a vida e são estabelecidos pelos seus vínculos culturais, convém definir a quais culturas (no plural) nos referimos. Para isso, fundamentamo-nos em conceitos sócio-antropológicos (HALL, 2003 e MAFFESOLI, 1984, 1998, 2005) e fenomenológicos (Erving Goffman - 1985), e ainda no *Dicionário Crítico de Política Cultural*, de Teixeira Coelho (1997), enquanto subsídios teórico-metodológicos para a recolha e interpretação dos dados da pesquisa.

Escolhemos assumir o termo *culturas*, no plural na medida em que Teixeira Coelho (1997), ao sumarizar o verbete aponta as tantas possibilidades de interpretação para o conceito:

Sumário: Cultura superior, média, de massa; cultura científica; cultura dos intelectuais literários; cultura do narcisismo; cultura da identidade; cultura da autenticidade; cultura da lamentação; cultura da performance; cultura da atitude; cultura do entretenimento; lazer; cultura da publicidade; cultura veleitária; cultura religiosa; cultura empresarial; cultura do desmanche; cultura da unanimidade; jornalismo cultural (p.127).

Hall (2003) define a cultura enquanto campo de lutas para validação de significados.

Creio que há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cercá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes. Há pontos de resistência e também momentos de superação. Esta é a dialética da luta cultural. Na atualidade, essa luta é contínua e ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de

batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas (HALL, 2003, p. 255).

Para analisar as interações e a forma como são produzidos os papéis sociais, nos ancoramos nos pressupostos teóricos de Erving Goffman (1985), e adotamos a mesma perspectiva teatral por ele utilizada. Assim, ao longo desse trabalho, para o conceito sociológico “papéis sociais” será usado o termo “representações”, no lugar de “indivíduo” será utilizado a palavra “ator”, para o “ambiente” será utilizado “cenário”, e para “observadores” adotaremos o termo “plateia”.

No que trata da vagância das pessoas nos grupos e dos grupos entre si, e suas relações com a Instituição Escolar, no que diz respeito ao inusitado da vida cotidiana, à harmonia diferencial, à socialidade, à troca afetiva, enfim, às expectativas e os modos com que as teias existenciais são estabelecidas, ancoramo-nos em Michel Maffesoli (1984, 1998, 2005).

No primeiro capítulo apresentaremos os referenciais teóricos a partir dos autores mencionados. Nele definiremos os diversos conceitos e as categorias de análise que dão suporte a esta pesquisa, fundamentando tanto a investigação realizada em campo, quanto a análise dos dados obtidos.

No segundo capítulo será traçado um panorama geral sobre a formação da civilização ocidental, que consideramos importante para a compreensão dos fatores que influenciam as representações que cada um faz sobre sua própria vida e acerca da vida social nos grupos.

No terceiro capítulo será descrito o universo da pesquisa, contendo os critérios para a sua escolha, a trajetória para nela chegar, os dados relevantes observados e o relato das situações próprias daquele universo escolar.

O capítulo quarto estruturar-se-á a partir do referencial teórico-metodológico que nos dá sustentação e os dados propriamente identificados naquele cotidiano a partir de um olhar reencantada para a ciência, a vida e a educação.

O último capítulo disponibilizará algumas considerações e pistas destinadas à construção de estratégias educativas voltadas às demandas contemporâneas, na

medida em que são formuladas a partir do entrelaçamento entre o referencial teórico-metodológico que nos ancora e os dados oriundos do nosso estar junto no dia a dia daquele universo escolar.

1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A coleta dos dados foi realizada através de pesquisa de tipo etnográfico, baseada no diário de campo com registros efetuados ao longo do ano de 2011. Tal escolha para o estudo do tipo etnográfico deve-se ao fato desta representar, segundo Marli André (1995) uma

concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, na qual também estão presentes as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas elas derivadas da fenomenologia (p. 18).

Essa abordagem

ênfatisa os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária (Idem).

Considerando que os papéis sociais representados por cada ator, por cada grupo, são construídos ao longo de toda a vida e são estabelecidos pelos seus vínculos culturais, convém definir a quais culturas (no plural) nos referimos. Para isso, fundamentamo-nos em conceitos sócio-antropológicos (HALL, 2003 e MAFFESOLI, 1984, 1998, 2005) e fenomenológicos (Erving Goffman - 1985), e ainda no *Dicionário Crítico de Política Cultural*, de Teixeira Coelho (2012), enquanto subsídios teórico-metodológicos para a recolha e interpretação dos dados da pesquisa.

Escolhemos assumir o termo *culturas*, no plural na medida em que Teixeira Coelho (2012), ao sumarizar o verbete aponta as tantas possibilidades de interpretação para o conceito:

Sumário: Cultura superior, média, de massa; cultura científica; cultura dos intelectuais literários; cultura do narcisismo; cultura da identidade; cultura da autenticidade; cultura da lamentação; cultura da performance; cultura da atitude; cultura do entretenimento; lazer; cultura da publicidade; cultura veleidária; cultura religiosa; cultura

empresarial; cultura do desmanche; cultura da unanimidade; jornalismo cultural (p.127).

Hall (2003) define a cultura enquanto campo de lutas para validação de significados.

Creio que há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cercá-la e confinar suas definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes. Há pontos de resistência e também momentos de superação. Esta é a dialética da luta cultural. Na atualidade, essa luta é contínua e ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas (HALL, 2003, p. 255).

Para analisar as interações e a forma como são produzidos os papéis sociais, nos ancoramos nos pressupostos teóricos de Erving Goffman (1985), e adotamos a mesma perspectiva teatral por ele utilizada. Assim, ao longo desse trabalho, para o conceito sociológico “papéis sociais” será usado o termo “representações”, no lugar de “indivíduo” será utilizado a palavra “ator”, para o “ambiente” será utilizado “cenário”, e para “observadores” adotaremos o termo “plateia”.

No que trata da vagância das pessoas nos grupos e dos grupos entre si, e suas relações com a Instituição Escolar, no que diz respeito ao inusitado da vida cotidiana, à harmonia diferencial, à socialidade, à troca afetiva, enfim, às expectativas e os modos com que as teias existenciais são estabelecidas, ancoramo-nos em Michel Maffesoli (1984, 1998, 2005).

Referências culturais

Os termos Cultura e Escola parecem estar intimamente ligados, como imagens num espelho. Tradicionalmente, no entanto, é atribuída à Escola a tarefa de disseminar a Cultura e por isso é importante compreendermos quais conceitos a definem. Para tanto, partimos da perspectiva de que as escolas são formadas por grupos de pessoas, cujas culturas tanto influem quando são influenciadas no encontro que a escola propicia.

Para conhecer e entender a cultura de um grupo partimos de uma visão antropológica acerca de seu conceito. Precisamos, antes de tudo, nos afastar do conceito que implica na ideia de se “tratar de um *estado desenvolvido* que caracteriza uma cultura de elite ou superior que conduziria à marginalização de largas camadas da sociedade que, não partilhando daqueles valores culturais, não seriam menos cultas num sentido antropológico” (COELHO, 2012, p.115). Segundo este autor a cultura pode ser vista em diferentes manifestações que trazem em si diferentes significados, não ficando restrita às atividades tradicionais do ser humano, mas sim, abordando aspectos populares, como “publicidade, a moda, o comportamento (ou a atitude), a festa, o consumo, o estar junto” (p.115). Acrescenta ele:

Cultura vem descrita como circuito metabólico, simultaneamente repetitivo e diferencial, que se estabelece entre o polo das formas estruturantes, ou seja, das instituições (o instituído) – no qual manifestam-se códigos, formações discursivas e sistemas de ação, – e o polo do plasma existencial, isto é, dos grupos sociais, das vivências, dos espaços, da afetividade, do afetual, enfim, do instituinte. Esse circuito é ainda metaléptico – i.e., guiado pela intencionalidade do desejo nas trocas e substituições dos elementos, suas causas e consequências – e caracteriza-se por essa polarização e não por uma dicotomia, localizando-se a cultura nesse anel recursivo que estabelece e alimenta a circulação constante entre ambos os polos (COELHO, 2012, p. 117).

Esse circuito metabólico que define nossa visão cultural surge no “nível afetivo ou afetual, de estruturação do grupo ou polo fantasmático-imaginal das interações grupais, regido, portanto, pelo dispositivo inconsciente em suas caracterizações analíticas e neuropsicológicas, pelas funções conscienciais emanando do onirismo coletivo” (PAULA CARVALHO apud ITMAN MONTEIRO, 1996, p. 46) (o latente, que está oculto, encoberto), indo à busca do “nível racional de funcionamento do grupo que é o polo técnico das interações grupais, regido portanto pelos perceptos e pelas funções conscienciais pragmático-reflexivas” (Idem), (o patente – o que está manifesto), porém, volta ao oculto passando também pela cultura emergente, aquela que sintetiza o que é concreto e o que é possível. Olhar a cultura a partir de uma visão racional/patente e afetiva/latente possibilita-nos perscrutar os grupos em seu subterrâneo, ver sua manifestação racional e retornar ao afetivo, num circuito que perpassa percurso essas três dimensões das culturas: latente, emergente e patente.

A polarização entre cultura patente e cultura latente permite o aflorar de uma cultura emergente, que serve de mediadora simbólica entre as mesmas compondo-se em “transdutores híbridos”, considerados por Paula Carvalho como “resíduos impuros”, fruto da circulação entre um polo e outro, os quais se evidenciam nos modos de pensar do grupo, traduzidos em suas produções discursivas (ITMAN MONTEIRO, 1996, p. 46).

A cultura, como a manifestação dos grupos variados que compõem a escola, forma um mosaico de intensas relações de trocas simbólicas e que deve ser considerada nos processos educativos. A escola, desta forma, se abrindo para as manifestações dos grupos e procurando entender suas dinâmicas, necessita levar em conta que cada um é detentor de sua experiência e que ela se desenvolve nas relações e trocas entre os grupos.

Os elementos que definem nossa visão cultural originam-se naquilo que está oculto, encoberto (o latente), procurando o que está manifesto (o patente), porém, voltam ao que está encoberto. A partir de uma visão racional e afetiva, a cultura nos faz perceber os comportamentos dos grupos a partir do que é obscuro para, então, perceber o lado oficial da vida e voltar ao afetivo. Esse percurso é circular, passando pelas três culturas: latente, emergente e patente. Teixeira (2010) auxilia-nos dizendo que:

A cultura é o sistema simbólico que realiza a sutura epistemológica do homem com o mundo, constituído de uma experiência existencial e um saber constituído. Como universo das mediações simbólicas, a cultura contém um saber coletivo acumulado na memória social; porta princípios, modelos, esquemas de conhecimento; gera visões de mundo e abre potencialidades do conhecimento. Desenvolve-se através de um processo recursivo, ou seja, circunscreve-se em manifestações de *patência* e *latência*. Enquanto a *cultura patente* apoia-se em códigos, normas e sistemas de ação, a *latente* ancora-se na vida cotidiana que ainda não se integrou aos padrões sociais e institucionais. Ambos os polos relacionam-se de forma recursiva e constante, impedindo tanto a reprodução absoluta de padrões de comportamento, como a criatividade grupal e/ou individual absoluta (p.26).

Embora o olhar antropológico auxilie na definição do conceito, ele constitui uma perspectiva materialista sobre a cultura, a ideia que pretendemos abordar vem do campo de estudos culturais, que discute a cultura enquanto campo de lutas para validação de significados.

[...] há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual, por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular; para cercá-la e confinar suas

definições e formas dentro de uma gama mais abrangente de formas dominantes. Há pontos de resistência e também momentos de superação. Esta é a dialética da luta cultural. Na atualidade, essa luta é contínua e ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação, que transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtêm vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas (HALL, 2003, p. 255).

Cultura vem descrita como circuito metabólico, simultaneamente repetitivo e diferencial, que se estabelece entre o polo das formas estruturantes, ou seja, das instituições (o instituído) – no qual manifestam-se códigos, formações discursivas e sistemas de ação, – e o polo do plasma existencial, isto é, dos grupos sociais, das vivências, dos espaços, da afetividade, do afetual, enfim, do instituinte (COELHO, 2012, p. 117).

Como espaço de construção coletiva, a Escola é um sistema sócio-cultural complexo, no qual os papéis sociais encontram-se em permanente evolução. Para compreender esse fenômeno precisamos caracterizar o cotidiano escolar segundo sua complexidade.

O esquema indicado pelo etnógrafo Erny (1982, p.126-127) sugere que seja realizado um levantamento que coloca em evidência os seguintes elementos:

- fatores (meio físico, social, cultural, étnico, linguístico, ideológico);
- instituições (família, escola, religião, clubes, movimentos sociais, sindicatos, locais de trabalho, meios de comunicação);
- agentes de socialização (pais, avós, irmãos, parentes, professores, funcionários da escola, colegas, pares, dirigentes de grupos, sacerdotes, gurus, policiais, psicólogos, agentes míticos como anjos, demônios, heróis, bicho papão ou equivalente);
- atos pedagógicos (informar, contar, repetir, instruir, explicar, ensinar, convencer, inculcar, reprimir, recompensar, punir, proibir, dar exemplo, valorizar, desvalorizar, encorajar, desencorajar, ofender, aprovar, reprovar, criticar...);
- mecanismos psicológicos e comportamentais (limitação, condicionamento, hábito, aprendizagem, repressão, introjeção, sublimação, formação de imagens, ritualização, identificação,

ansiedade, motivação, conscientização, fixação, regressão, formação de complexos, de atitudes, de opiniões, de estereótipos).

Representações de papéis sociais no ambiente escolar

De acordo com Goffman nós representamos papéis sociais consciente e também inconscientemente. Para ele, “as tradições de um papel pessoal levá-lo-ão a dar uma impressão deliberada de determinada espécie, e contudo é possível que não tenha, nem consciente nem inconscientemente, a intenção de criar tal impressão” (GOFFMAN, 1985, p. 15).

Para efeito de melhor compreensão e maior familiaridade das ideias desenvolvidas por Goffman (1985), assim como o entendimento de que forma são produzidos os papéis sociais no ambiente escolar, será adotada a mesma perspectiva teatral utilizada por este autor.

A multiplicidade de papéis que o indivíduo representa em sua vida cotidiana dependerá dos demais atores envolvidos na interação social, do tipo e disposição do cenário e da plateia que o cerca. O indivíduo realiza uma dada ação sempre consciente da existência do outro, sendo esse outro, quase sempre, levado em conta para projetar e realizar ou não a ação pensada. Cada ação é realizada com a consciência da existência do outro, sendo esse outro, quase sempre, considerado para projetar ou não a ação pensada. De acordo com Goffman (1985, p. 9), “o papel que um indivíduo desempenha é talhado de acordo com os papéis desempenhados pelos outros presentes”. Trata-se de um “roteiro” não escrito, em que os papéis são pré-determinados pelas representações adquiridas ao longo da vida de cada um.

Isto significa que o que pensamos, as maneiras como nos comportamos nas diversas ocasiões, os nossos gostos, nossas escolhas, nossas decisões, enfim, todo o comportamento social, está pré-formatado pelos conceitos que adquirimos desde os primeiros passos, quando ainda criança. Por esta razão, para entendermos os comportamentos de cada pessoa dentro dos grupos precisamos considerar o grupo em si, sua formação, sua representação social, seus conceitos e “pontos de vista” para podermos considerar esses fatores como determinantes dos comportamentos

individuais. Le Bon (1971, p. 16) lembra que o indivíduo dentro dos grupos assume uma personalidade diversa, sendo esta formatada pelo grupo, que nesse sentido possui uma personalidade própria, de forma que suas ações são determinadas não pela sua vontade mas a do grupo.

Na escola esse fenômeno se multiplica através dos vários grupos que se formam em torno de pares que se agrupam por afinidades, tornando-a um emaranhado de personalidades que não podem ser avaliadas individualmente, mas pela análise das ações que guiam os grupos. Assim, ao se analisar o dia a dia da escola, precisam ser consideradas as interações das pessoas entre si, das pessoas dentro dos grupos e dos grupos entre si. Daí ser necessário uma atividade humana sensível, que percebe que as representações não são fixas mas deambulam pelo espaço e tempo.

Dessa forma, é mister compreendermos alguns conceitos que influenciam e até determinam as relações entre pares, entre pessoas e entre grupos.

Inicialmente precisamos sistematizar a compreensão dos processos constituintes das dinâmicas culturais de sociabilidades contemporâneas, tarefa esta indispensável para a presente pesquisa. O objetivo é apresentar o conceito de potencialidade estético-comunicativa para as interações sócio-comunicacionais das comunidades atuais, traçando um percurso teórico que se estabelece numa relação pendular entre atitudes tipificadas pelos mitos de Prometeu e Dionísio.

Para traçar o caminho teórico-epistemológico escolhemos partir do conceito da ação comunicativa, que caracteriza o primeiro passo para compreender o cotidiano para além dos valores da racionalidade instrumental moderna, esta entendida, nas palavras de Maffesoli (1998) como os “diversos ideais impositivos e universais”.

É também importante ressaltar que, na trilha seguida, privilegiou-se a contemplação das pessoas e dos contextos em que elas se inserem a partir de um ponto de vista holístico, optando-se por não distinguir racionalidade e sensibilidade, assumindo que ambas constituem os sujeitos e estão igualmente, em maior ou menor grau, presentes nas decisões de cada um. Cabe, contudo, analisar nos

contextos sociais como se generalizam esses comportamentos, uma vez que padrões se estabelecem a partir das inter-relações.

Por “interação”, entende-se a esfera da sociedade em que normas sociais se constituem a partir da convivência entre sujeitos, capazes de comunicação e ação. Nessa dimensão da prática social, prevalece uma ação comunicativa, isto é, uma interação simbolicamente mediada, a qual se orienta “segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes” (1987, p. 57).

Os âmbitos do agir humano de “atividade humana sensível”, que são interdependentes, mas que podem ser analisados separadamente: o trabalho e a interação social. O segundo passo caracteriza-se pela compreensão de como se organiza um “agir comunicativo” que considera tanto as estratégias racionais dos indivíduos como o imaginário comunitário com base numa razão sensível, ou ainda, numa experiência sensível.

Assim, as relações comunitárias presentes no cotidiano solicitam a inclusão dos pressupostos de Michel Maffesoli para compreender como as relações comunitárias se estabelecem por um processo comunicativo que se estrutura através da estética (*ethos*) e por sensações, paixões e sensibilidades corporais que não negam também o lugar do “espírito”. Nesse sentido, a potencialidade estético-comunicativa contempla a latência das forças racionais e sensíveis do ser-estar social.

A questão da imprevisibilidade, da contingência, da ambivalência, a crise da razão/cognição como fatores explicativos das interações sociais, e a valorização das pequenas narrativas explicativas das pluralidades dos desejos e identificações representadas nas comunidades contemporâneas não buscam um projeto unificador e integrador, mas sim a compreensão de si mesmas por meio de uma hermenêutica comunitária.

O mundo cotidiano, com práticas sociais incorporadas e vida ética concreta fundamentada na ação comunicativa, está mais próximo de regras sociais abstratas,

afastando-se da própria comunidade. Esta, por outro lado, baseia-se em *habitus*² (BOURDIEU, 1989), que têm como fundamento os costumes, não as regras; baseiam-se naquilo que se adquiriu individualmente ao longo da história e que gera práticas e esquemas de percepção das práticas, sem que sejam produto da obediência a regras com objetivos e fins estabelecidos. Assim, devemos olhar para este mundo mais detidamente para compreendermos os significados compartilhados que são as condições de existência de “nós”.

O “eu”, enquanto indivíduo, se reconhece dentro desses espaços e com o outro, formando o que se pode chamar de “nós”. Esse “nós” é, por conseguinte, composto por “eus” provisórios. Isso significa que, na contemporaneidade, há uma abertura para a formação de diferentes comunidades, cujas formas de apropriação provêm das negociações de linguagem e de costumes.

Quando já não se tem quaisquer garantias, ideológicas, religiosas, institucionais, políticas, talvez seja preciso saber apostar na sabedoria relativista. Esta “sabe”, por um saber incorporado, que nada é absoluto, que não há verdade geral, mas que todas as verdades parciais podem entrar em relação umas com as outras. É isto, o bom uso do relativismo: quando não há uma finalidade assegurada, quando o objetivo distante esmaeceu-se, podemos conceder às situações presentes, às oportunidades pontuais, um valor específico (MAFFESOLI, 1998, p. 10-11).

Assumir a razão sensível significa trabalhar a partir de uma epistemologia que compreende não apenas o conceitual, base fundante de todo conhecimento da modernidade, mas trabalhar para uma compreensão sociológica que incorpore a experiência sensível espontânea fundante da vida cotidiana. A razão sensível opõe-se aos olhares e pensamentos que continuam a ver o social como sendo resultante de uma determinação econômico-política, ou ainda, como resultado racional, funcional ou contratual de associação de indivíduos autônomos.

As questões sociológicas trabalhadas por Michel Maffesoli conduzem a uma reflexão sobre a noção de tecido social. Implica, fundamentalmente, em admitir a complexidade do social. Apresenta uma perspectiva de sociedade em que existe

² O conceito de *habitus* surge para explicar a relação indivíduo x estrutura. Através da ideia de *habitus* Bourdieu evidencia as capacidades criadoras do agente. O *habitus* indica o agente em ação. É um sistema de esquemas adquiridos que funcionam no nível prático como categorias de percepção e apreciação, ou como princípio organizador da ação.

uma organização social que se constitui por uma trama e uma teia relacional, desenhada e produzida nas complexas interações cotidianas, em que o tempo e o espaço vividos são complementares. Tempo em que predomina uma relação paradoxal, pois há uma aparente uniformização, ao mesmo tempo em que ocorre uma real diferenciação nessa organização.

E nesta complexidade a comunicação enquanto linguagem e ação comunicativa, é retratada como "potência interacional". Potência esta também compreendida a partir não de um olhar funcional e disciplinador, mas que compreende a cidade como um espaço de interações distintas e complementares.

Interações mediadas pela estética, esta compreendida como correspondência, como algo que liga um indivíduo ao outro, que conduz ao compartilhamento de experiências e sentimentos comuns. Ou seja, não como pensavam os gregos considerando-a a parte da filosofia destinada a refletir sobre o sensível e os sentidos. É assumida como experiência carnal, experiência sensível que cria a possibilidade de penetração no mundo através do corpo em sua inteireza. Pode-se então trabalhar com uma interpretação mais ampliada desse conceito, tratando-o como um processo de "correspondência", tanto com o ambiente social, quanto com o ambiente natural.

Maffesoli afirma que a estética é importante por ser o primeiro contato que temos com o mundo no qual estamos inseridos. Assim, os valores, o mundo imaginário e as referências históricas de um grupo, bem como de um indivíduo, estão reproduzidos nas roupas, nos símbolos, nos cortes de cabelo, na arte que produzem, naquilo que se deixa mostrar para o mundo social no qual se entrecruzam. As pluralidades estético-culturais comunitárias, que formam o todo social, aparecem à luz e mostram, que são complexas, dinâmicas, fluidas. E assim são porque os indivíduos que constituem o todo social são dotados de potência, assim como a natureza.

Essa potência, vivida no plano do sensível, independe de uma organização racional e programada em termos de sociabilidade e comunicabilidade, contrariando, todas as previsões e cálculo espaciais, territoriais, sociais e temporais da

modernidade. As formas contemporâneas de sociabilidade, portanto, devem ser compreendidas a partir de outros parâmetros epistemológicos.

Seguindo essa corrente, Maffesoli propõe que a estetização da vida social ligada ao que se pode chamar “somatofilia” ou cultura do corpo (Maffesoli, 2005) tem gerado formas de sociabilidade que deverão ser investigadas fora do crivo moral habitual buscando exatamente seus próprios crivos internos, as morais particulares e locais que os movem, suas deontologias. Moda, variados tipos de *bodybuilding*, técnicas de meditação oriental fariam menos parte de um projeto racional do que de uma sensação coletiva, agregadora e específica.

Todo o tipo de práticas sociais ritualizadas ou ainda condutas cotidianas enquadradas pelo uso, hábito, costume, regras do saber viver, bem como as maneiras de se vestir, de conversar, de arranjar seu espaço, de se ajustar aos espaços, de ocupar seu tempo ocioso, de se alimentar ou de se cuidar, e assim por diante, podem ser compreendidos através de métodos que considerem a experiência sensível das práticas sociais.

Nesse sentido as sociabilidades contemporâneas podem ser compreendidas como a reconstrução do antigo mito da comunidade, em que as informações, os desejos e as fantasias circulam em um mecanismo de proximidade. Daí a existência das pequenas tribos, efêmeras ou duradouras, conduzindo ao possível viver cíclico, viver que une o "lugar" e o "nós", mesmo diante da complexidade do mundo vivido.

Debruçar-se sobre diferentes "estilos de vida" e suas nuances, ou seja, seus modos de presença, significa reconhecer a pluridimensionalidade e, por conseguinte, a polissemia das grandezas de todas as ordens com as quais podemos ter contato. Compreender estes estilos, suas interações fundantes, através do sentido, constituindo uma "teoria do sentido". Somente pode ser compreendido em sua inteireza a partir do momento em que encararmos os objetos com os quais nos relacionamos a partir de uma experiência de proximidade, de um contato que possibilite aos sentidos emergirem. O objeto transcende o seu estado inanimado passando a ser referido como um co-sujeito, como um ser que atua sobre o sujeito numa relação de proximidade e interpenetrabilidade.

Perceber que o sentido da enunciação não está contido somente nas coisas, no objeto, nem somente na subjetividade (sujeito) enriquece a forma de se "conhecer o que está lá" a partir da co-presença. As experiências interativas entre sujeitos (considerando aqui os objetos) originam relações semi-simbólicas, ou seja, relações fluidas que possibilitam um percurso de construção identitária aberto.

2 PANORAMA GERAL SOBRE A FORMAÇÃO DA CIVILIZAÇÃO OCIDENTAL

Para compreender como a realidade se faz “real” a partir da cultura de cada sociedade ou estrato social, partimos do princípio de que a realidade existe primeiro em nossa imaginação para depois ser assimilada em nossos comportamentos. Fundamentamos essa afirmação através do texto de Castoriadis, quando afirma que

O sonho programou a práxis social, coisa que ignoram os ingênuos, para quem a economia não é senão economia e o sonho não é senão sonho; ignoram as transmutações da neguentropia, as conversões do imaginário no “real”, do “real” no imaginário, do fantasma na práxis (o avião), e da práxis no fantasma (o cinema). A sociedade manipula pior os seus mitos do que os seus mitos a manipulam. O imaginário está no coração ativo e organizacional da realidade social e política. E quando, em virtude dos seus caracteres informacionais, se torna generativo, é capaz, desde já, de programar o “real” e, neguentropizando-se de modo prático, converte-se no real (CASTORIADIS, 1975 apud MORIN, 1977, p. 311)

Essa discussão é necessária para se compreender que a cultura ou, melhor dizendo, as culturas, influenciam tanto nossas vidas quanto nossas práticas sociais e profissionais, uma vez que é a partir do imaginário que se consolida a interpretação do mundo real. Nas palavras de Morin (1977), “Ora, o observador que observa, o espírito que pensa e concebe, são indissociáveis duma cultura, e portanto de uma sociedade *hic et nunc*” (p. 15, grifo nosso).

Para compreendermos a consequência dessa afirmação precisamos construir um panorama de como as sociedades ocidentais construíram seu imaginário a partir da cultura helênica e, desde a Renascença, o imaginário capitalista, que veio substituir os mitos pela lógica.

A formação da Civilização Ocidental

Os gregos

O modo de vida na Antiguidade estava diretamente relacionado com seus deuses, suas crenças. É a partir da cultura helênica, com seus mitos e lendas, que a sociedade ocidental começa a se constituir como civilização. Os prumos para a Ordem Pública vinham dos oráculos, que transmitiam aos mortais as diretrizes divinas, e dos filósofos, que refletiam sobre os fenômenos e procuravam explicá-los e defini-los.

O período inicial da história grega abrange três fases:

- Idade do Bronze (3000-1200 a.C.), durante a qual floresceram as civilizações minoana e miceniana;
- Idade Média grega (1100-900 a.C.), quando se registraram vários surtos migratórios no Mediterrâneo;
- Renascimento [grego] (séc. IX-VIII- séc. I a.C.), que assinala o triunfo da civilização helênica e a colonização, pelos povos da Hélade, de quase todo o mundo mediterrâneo e das costas ocidentais da Ásia Menor.

Nos séculos que se seguiram houve uma expansão do Estado Grego e delinearam-se vários conflitos, destacando-se dentre eles o conflito com a Pérsia e as guerras do Peloponeso. O século V, conhecido como o “século de Péricles”, assinala a cristalização de toda a cultura grega na História, no Teatro, na Filosofia, na Arte, na Medicina, na Arquitetura etc. O período marca também o triunfo da democracia grega e do imperialismo do Mar Egeu. Com suas medidas, Péricles deu a cada cidadão liberdade de idioma, de educação, de pensamento político e de direito ante a justiça; aumentou o mercado de trabalho, melhorou as condições econômicas e humanizou o tratamento dispensado aos asilados estrangeiros e escravos; e juntou a tais benefícios uma Constituição segundo a qual o indivíduo estava diretamente envolvido em matéria de política e de administração.

Os Romanos e o Cristianismo

A partir da segunda guerra do Peloponeso houve o colapso da civilização helênica com subsequente anexação ao Império Romano. A cultura romana foi influenciada pela cultura grega, e após sua expansão pelo Mediterrâneo Oriental, essa influência intensificou-se, na medida em que os romanos entraram em contato direto com a cultura helenística.

O Direito romano foi um dos aspectos mais importantes que os romanos deixaram para outros povos. A igualdade civil conseguida entre as duas camadas sociais possibilitou o aprimoramento do *jus civili* romano. Por outro lado, a conquista de outros povos exigiu um tratamento especial para os mesmos, originando o *jus gentium*. É de suma importância a introdução dos princípios de um direito natural, como por exemplo, o direito à vida.

A Arquitetura foi a arte mais desenvolvida, marcada pela grandiosidade de suas construções: muralhas, estradas, teatros, anfiteatros, templos, aquedutos, termas e outros. Estas construções tinham a finalidade de, a exemplo de outros povos como os gregos e os egípcios, manifestar a grandiosidade do Império Romano; grande parte da herança cultural desses povos se traduzia em obras arquitetônicas e em esculturas, que pretendiam perpetuar-se como modelos, a exemplo das estátuas de Apolo e Diana que determinam os ideais de corpos para homens e mulheres respectivamente.

Avançando no tempo, chegamos ao início da contagem de tempo atual, que tem sua origem com o advento do cristianismo. O surgimento e expansão do cristianismo estiveram ligados diretamente ao Império Romano. A princípio, os romanos tinham uma religião politeísta dividida entre doméstica e oficial. Na doméstica, as famílias consideravam seus antepassados protetores e os cultuavam. Todas as casas possuíam um altar onde eram realizados os cultos, compostos por diversas divindades herdadas dos gregos como Júpiter, Vênus, Diana, Baco, Minerva, Netuno e outros.

O Cristianismo surgiu na Palestina, região sob o domínio romano desde 64 a.C. Tem como origem a tradição judaica de crença na vinda de um Messias, o

redentor, o salvador, o filho de Deus, cuja vinda seria uma redenção para todos aqueles que acreditassem nele. Religião monoteísta, messiânica e profética, tem seus fundamentos em Jesus Cristo, que ensinou o amor a um único Deus, ao próximo, assim como pregou a humildade e a fraternidade. As circunstâncias em que Jesus Cristo, já adulto, teria surgido na cidade de Jerusalém eram altamente explosivas. A Palestina jamais se submetera totalmente ao domínio romano, levando o Império a uma postura repressiva em relação à população local, que reagia inclusive por meio de movimentos armados contra a presença romana.

Foi em meio a esse clima politicamente tenso que Jesus procurou exprimir uma mensagem baseada no amor ao próximo, no perdão às ofensas e no desapego aos bens materiais. Tal mensagem em nada ameaçava o domínio romano, mesmo porque, segundo os Evangelhos, Jesus sempre enfatizou que sua pregação nada tinha de política, que o reino a que se referia não era um reino terrestre.

Por outro lado, o caráter explosivo da região, aliado à postura romana de combater sistematicamente o surgimento de lideranças que pudessem ofuscar o predomínio do Império, faziam de Jesus um inimigo potencial para Roma. Outro elemento a ser considerado é a atitude comum do Estado romano, de procurar aliar-se às elites das áreas dominadas, utilizando-as como um elemento de controle sobre os setores populares.

É a partir da morte de Jesus que se criou toda a tradição que gerou o Cristianismo. Ela foi obra primeiramente dos apóstolos, que se encarregaram de disseminar a nova doutrina, destacando-se Pedro – apontado por Jesus como o responsável pela fundação de sua igreja – e Paulo, que deu ao Cristianismo um sentido universal, tornando-o acessível a todos os povos pagãos (não cristãos) e descaracterizando-o como privilégio de um povo supostamente eleito por Deus.

Duramente perseguidos, os cristãos tiveram de criar uma estrutura bastante sólida de organização como forma de sobreviver. Essa estrutura, contando ainda com os metropolitas (bispos de capitais provinciais) e patriarcas (bispos das grandes cidades), era centralizada na figura do bispo de Roma, o papa. Assim, forjava-se uma estrutura centralizadora e altamente organizada, capaz de manter a coesão entre os fiéis e entre o próprio clero.

As perseguições sofridas pelos cristãos, ordenadas por imperadores como Nero, Domiciano, Trajano, Marco Aurélio e Septímio Severo, tiveram um caráter mais político do que propriamente religioso. As perseguições acabaram por fortalecer o Cristianismo. Seus adeptos uniram-se, aceitando o martírio sem hesitação, na certeza da salvação, e seu exemplo fez novos e numerosos adeptos, especialmente em uma época de crise e de falência dos poderes públicos. Mais do que isso, o Cristianismo era a única opção de consolo espiritual para a grande massa de miseráveis que o Império produzia. Da mesma forma, a mensagem de igualdade e pacifismo - negando o caráter divino do Império -, e a própria escravidão contribuíram para a desagregação das bases sociais e políticas em que se assentava o Império.

O crescimento do número de fiéis, bem como a rigidez da organização cristã, tornou as perseguições cada vez mais difíceis. A partir do século III, momento em que se iniciou a crise do Império, aumentou significativamente o número de pessoas que perderam suas posses, justamente a camada que teria no Cristianismo sua única perspectiva de consolo espiritual.

À medida que a crise do Império se agravava, suas próprias estruturas administrativas se deterioravam. O imperador Teodósio I, por meio do Edito de Tessalônica, em 390, tornou o Cristianismo a religião oficial do Império, constituindo-a como a religião universal e a mais importante do Ocidente. Com esse ato, ele buscava não apenas exercer um controle sobre a crença cristã, mas, dando ao Cristianismo um caráter oficial, também utilizar a estrutura da Igreja como instrumento organizativo do Império.

Os Hebreus

Nessa altura é conveniente retrocedermos no tempo e mencionar o povo hebreu, cujas crenças são exclusivas até o advento do cristianismo e a partir de então podem ser abraçadas por outros povos. A principal característica da religião judaica era o monoteísmo, bem como leis severas acerca da adoração de ídolos, do comportamento do povo hebreu e seu relacionamento com outros povos. Dada sua característica de exclusividade (somente o povo hebreu podia praticar o judaísmo)

sua influência não foi significativa para outros povos, a não ser pelas relações comerciais e conflitos. Contudo, o judeu não disseminava sua crença e não partilhava seu imaginário com outros povos, o que vai acontecer após o advento do Cristianismo, quando Jesus Cristo ou, melhor dizendo, seus discípulos – em especial o apóstolo Paulo –, estendem os preceitos judaicos a outros povos.

O Catolicismo

A palavra “Igreja Católica” ou “Catolicismo” para referir-se à Igreja Universal é utilizada desde o Século I. Em diversas situações nos primeiros três séculos do cristianismo, o Bispo de Roma, considerado sucessor do Apóstolo Pedro, interveio em outras comunidades para ajudar a resolver conflitos. Considerava-se que Roma possuía uma autoridade especial devido à sua ligação com São Pedro.

Ao tornar o Cristianismo como religião oficial do Império, Teodósio I visou utilizar a estrutura da Igreja como instrumento organizativo do império. Roma expandiu-se, ao longo da República e início do Império, até onde as fronteiras naturais fossem capazes de resguardar seus domínios. Assim, o Alto Império buscou apenas consolidar os domínios romanos. Dessa forma, percebemos que as conquistas romanas cessaram pela total inexistência de áreas a conquistar. Embora fundamental de imediato para consolidar o domínio romano, o fim das conquistas trouxe consigo efeitos que, a longo prazo, se revelariam desastrosos para as estruturas do Império.

Em primeiro lugar, o ímpeto de conquistas havia gerado a formação de um gigantesco e dispendioso exército, que só poderia ser mantido se Roma fosse capaz de garantir a manutenção do fluxo de riquezas obtido com as guerras e vitórias. Assim, a estabilidade das fronteiras tornou-se frágil diante das dificuldades de se garantir o abastecimento de todo o exército.

Além disso, o fim das conquistas trouxe um efeito sobre a estrutura de mão-de-obra do Império. Grande parte da economia romana assentava-se sobre a mão-de-obra escrava, cuja fonte de abastecimento mais forte era o afluxo de prisioneiros de guerra estrangeiros. As péssimas condições de vida, o alto índice de mortalidade, a baixa expectativa média de vida, além do pequeno índice de natalidade dos

escravos, pelo fato de que o número de mulheres escravas era sempre mais baixo, geravam um crescimento vegetativo negativo.

A esse dado some-se o efeito da pregação cristã, que, ao defender a igualdade e negar a escravidão, servia de estímulo a fugas e revoltas de escravos. A única forma de repor essa mão-de-obra seria por meio das conquistas, cessadas desde o início do século I.

Tal situação obrigava o Império a um aumento sistemático das importações de produtos agrícolas, inclusive de regiões de fora do Império. Isso significava um aumento da saída de moedas do Império, agravado pelo fato de as minas de metais preciosos estarem esgotadas. Outro elemento agravante era a alta natural de preços gerada pela escassez. O somatório desses elementos gerou uma grave crise financeira que, por sua vez, provocou o declínio do comércio e de toda a atividade urbana.

O agravamento da crise passou, já a partir do século IV, a apresentar efeitos militares e administrativos. Ocorreu o desequilíbrio entre a força do Exército e a massa de bárbaros que pressionava as fronteiras do Império. Desequilíbrio esse que era apenas a consequência mais visível de outros importantes desequilíbrios: entre as despesas do Estado e sua arrecadação; entre a produção e o consumo; entre o campo e a cidade; e entre a proporção de escravos e a de homens livres.

Toda a estrutura social, econômica e administrativa do Império começava a se desagregar. O enfraquecimento do Exército tornava o Império mais vulnerável a revoltas de províncias e de escravos, enfraquecendo-o ainda mais. Ao mesmo tempo, tornava mais desprotegida a extensa fronteira do Império. Era o princípio da desintegração.

Ao mesmo tempo em que o Império se debatia com toda a sorte de dificuldades administrativas e militares, os aspectos econômico e social da crise iam gerando uma nova realidade. O declínio do comércio gerava uma decadência de toda a atividade urbana. E a incapacidade crescente do Estado romano de manter a ordem e a paz internas transformava as cidades em alvo de ataques e saques. Esses elementos vão gerar um processo de êxodo urbano. A grande massa que sai

das cidades para o campo vai passar a viver e trabalhar naqueles mesmos latifúndios em que, até então, utilizava-se a mão-de-obra escrava.

Tais latifúndios continuavam com sua mesma extensão, sendo necessário que várias famílias vivessem e trabalhassem dentro de uma mesma propriedade. Assim, a paisagem rural do Império, notadamente no ocidente, passou a se caracterizar por um tipo de propriedade à qual os romanos davam o nome de vilas, nas quais várias famílias de trabalhadores vivem e trabalham numa terra que não lhes pertence.

A Civilização Ocidental em movimento

O Feudalismo

Esse processo de ruralização apresentava outras características. Esses trabalhadores, apesar de serem livres, não eram proprietários da terra. Ao mesmo tempo, a escassez de moedas inviabilizava o pagamento de salários. Dessa forma, a única possibilidade de vida para esses trabalhadores era extrair da terra o seu sustento, entregando ao proprietário um excedente – como forma de pagamento pelo uso da terra. São os primeiros rudimentos econômicos do feudalismo, conjunto de práticas envolvendo questões de ordem econômica, social e política, já presentes na crise do Império.

Ao lado desses elementos, outra realidade se desenrolava. Desde o início do século III, o Império havia adotado a política de permitir que tribos bárbaras se instalassem dentro das suas fronteiras. Essa relação estabelecia-se com o Império cedendo a essas tribos terras, chamadas pelos romanos de *feudus*.

Esses bárbaros eram admitidos na condição de colonos, segundo a qual, em troca da terra, eles se comprometiam a cultivá-la, pagar tributos ao Império e, por lei, estar presos à terra, não podendo deixá-la. Quando a crise no interior do Império agravou-se, no final do século III, com Roma cada vez mais dependente da

produção agrícola, o regime de colonato foi estendido para as próprias populações romanas.

Entre os séculos V e X, a Europa Ocidental sofreu uma série de transformações que possibilitaram o surgimento dessas novas maneiras de se pensar, agir e relacionar. Como vimos, a configuração do mundo feudal está vinculada a duas experiências históricas concomitantes: a crise do Império Romano e as Invasões Bárbaras.

A economia sofreu uma retração das atividades comerciais, as moedas perderam seu espaço de circulação e a produção agrícola ganhara caráter subsistente. Nesse período, a crise do Império Romano tinha favorecido um processo de ruralização das populações que não mais podiam empreender atividades comerciais.

A ruralização da economia também atingiu diretamente as classes sociais instituídas no interior de Roma. A antes abrangente classe de escravos e plebeus veio a compor, junto com os povos germânicos, uma classe campesina consolidada enquanto a principal força de trabalho dos feudos. Trabalhando em regime de servidão, um camponês estaria atrelado à vida rural devido às ameaças dos conflitos da Alta Idade Média e a relação pessoal instituída com a classe proprietária, ali representada pelo senhor feudal.

O senhor feudal representaria a classe nobiliárquica detentora de terras. Divididos por diferentes títulos, um nobre poderia ser responsável desde a administração de um feudo até pela cobrança de taxas ou a proteção militar de uma determinada propriedade. A autoridade exercida pelo senhor feudal, na prática, era superior a dos reis, que não tinham poder de interferência direta sobre as regras e imposições de um senhor feudal no interior de suas propriedades. Portanto, assinalamos o feudalismo como um modelo promotor de um poder político descentralizado.

Ao mesmo tempo em que a economia e as relações sociopolíticas se transformavam nesse período, não podemos nos esquecer da importância do papel da Igreja nesse contexto. O clero entraria em acordo com os reis e a nobreza com o

intuito de expandir o ideário cristão. A conversão da classe nobiliárquica deu margens para que os clérigos interferissem nas questões políticas. Muitas vezes um rei ou um senhor feudal doava terras para a Igreja em sinal de sua devoção religiosa. Dessa forma, a Igreja também se tornou uma grande “senhora feudal”.

No século X o feudalismo atingiu o seu auge tornando-se uma forma de organização vigente em boa parte do continente europeu. A partir do século seguinte, o aprimoramento das técnicas de produção agrícola e o crescimento populacional proporcionaram melhores condições para o reavivamento das atividades comerciais. Os centros urbanos voltaram a florescer e as populações saíram da estrutura hermética que marcou boa parte da Idade Média.

A estrutura feudal

Na Idade Média, a posse da terra se consolidou como pressuposto fundamental para que o poder político fosse exercido. Os senhores feudais, na qualidade de proprietários, tinham plena autoridade para determinar as leis e regras que organizavam o convívio sociopolítico no interior de suas terras. Dessa forma, aproveitavam dessa situação privilegiada para imprimirem seus interesses sobre a população servil.

Ao observarmos a grande quantidade de feudos espalhados pela Europa, vemos que essas tributações variavam de acordo com o desígnio de cada proprietário. Uma das obrigações centrais da relação servil era a corveia. Segundo a tradição feudal, o servo era obrigado a trabalhar determinados dias da semana nas terras de seu senhor ou realizando outros reparos e construções.

A capitação (imposto *per capita*) era outro tipo de imposto, sob a forma de produtos, cobrada segundo o número de integrantes de uma família. A “mão morta” era paga toda vez que um servo falecia e os seus descendentes procuravam garantir o direito de trabalhar naquelas mesmas terras. Paralelamente, destacam-se também a taxa de justiça, obrigação cobrada quando um servo requeria o julgamento de um senhor feudal; e a taxa de casamento, tributada toda vez que um servo casava-se com uma mulher de outro domínio.

Por fim, não bastando esse elevado número de exigências, destaca-se que o servo era obrigado a se mostrar hospitaleiro toda vez que um membro da classe nobiliárquica estivesse em viagem. Também beneficiada pelo sistema de obrigações, a Igreja recebia – em épocas especiais – uma taxa denominada Tostão de São Pedro, que tinha parte de seu valor destinado ao Vaticano.

A crise do feudalismo

O crescimento demográfico, observado na Europa a partir do século X, modificou o modelo autossuficiente dos feudos. Entre os séculos XI e XIII a população europeia mais que dobrou. O aumento das populações impulsionou o crescimento das lavouras e a dinamização das atividades comerciais. No entanto, essas transformações não foram suficientes para suprir a demanda alimentar daquela época. Nesse período, várias áreas florestais foram utilizadas para o aumento das regiões cultiváveis.

As transformações sofridas, a partir do século XII, na Europa Medieval deram início para a implantação de um novo sistema econômico não mais baseado nas relações servis e na produção subsistente. O capitalismo mercantil viveu um processo de idas e vindas onde o sistema econômico fechado instalado pelo feudalismo perdeu espaço para uma economia mais dinâmica e favorável ao desenvolvimento das cidades e a constante circulação de bens e pessoas.

O crescimento dos centros urbanos fez com que muitos nobres e servos se sentissem atraídos por aquele novo ambiente. Muitos nobres deixaram de viver em suas terras para deixá-las a cargo de um administrador ou arrendar parte de seus territórios em troca de uma quantidade em dinheiro.

A discrepância entre a capacidade produtiva e a demanda de consumo retraiu as atividades comerciais e a dieta alimentar das populações se empobreceu bastante. Em condições tão adversas, o risco de epidemias se transformou em um grave fator de risco. Na primeira metade do século XIV, entre 1346 e 1353, uma epidemia de peste bubônica (na época chamada de peste negra) aniquilou aproximadamente um terço da população europeia. Tantas mortes fizeram com que

a produção agrícola tivesse uma queda abrupta seguida pela retração das atividades comerciais.

A falta de mão de obra disponível reforçou a rigidez anteriormente observada nas relações entre senhores e servos. Temendo perder os seus servos, os senhores feudais criavam novas obrigações que reforçassem o vínculo dos camponeses com a terra.

Além disso, o pagamento das obrigações sofreu uma notória mudança com a reintrodução de moedas na economia da época. Os senhores feudais preferiam receber parte das obrigações com moedas que, posteriormente, viessem a ser utilizadas na aquisição de mercadorias e outros gêneros agrícolas comercializados em feiras.

Passadas as instabilidades do século XIV, o contingente populacional cresceu juntamente com a produção agrícola e as atividades comerciais. Em contrapartida, a melhoria dos índices sociais e econômicos seguiu-se de novos problemas a serem superados pelas sociedades europeias. A produção agrícola dos feudos não conseguia abastecer os centros urbanos e os centros comerciais não conseguiam escoar as mercadorias confeccionadas.

Ao mesmo tempo, o comércio vivia grandes entraves com o monopólio exercido pelos árabes e pelas cidades italianas. As rotas comerciais e feiras por eles controladas inseriam um grande número de intermediários, encarecendo o valor das mercadorias vindas do Oriente. Como se não bastassem os altos preços, a falta de moedas impedia a dinamização das atividades comerciais do período. Nesse contexto, somente a busca de novos mercados de produção e consumo poderiam amenizar tamanhas dificuldades. Foi assim que, nos séculos XV e XVI, a expansão marítimo-comercial se desenvolveu.

Além de contar com o controle de rotas comerciais, os árabes representavam uma ameaça à hegemonia da Igreja Cristã. Assim como no cristianismo, a fé muçulmana, praticada pelos árabes, pregava a expansão de suas crenças por meio de constantes investidas militares. Dessa forma, os líderes da Igreja incentivaram a criação de expedições militares que combatessem a expansão muçulmana na

Europa. Convocando fiéis e buscando o apoio da classe nobiliárquica, formaram-se exércitos que lutaram pela Igreja.

Utilizando em suas bandeiras e vestes o símbolo da cruz, esses combatentes ficaram conhecidos como cruzados. Ao longo dos séculos XI e XIII várias cruzadas partiram rumo ao Oriente. Algumas das cruzadas contaram com o apoio financeiro dos comerciantes italianos, que viam nessas lutas uma grande oportunidade de controle sobre rotas e feiras comerciais anteriormente dominadas por árabes e judeus. Sendo assim, a cada vitória dos exércitos católicos, novas terras e rotas de comércio eram monopolizadas pelos europeus.

O incremento da produção agrícola, além de ampliar o comércio, também fez com que as populações medievais aumentassem. A Idade Média, sendo um período marcado pelo medo dos infortúnios, concebeu cidades muradas, e protegidas com altas torres e pontes movediças.

A retração observada nesse período acabou fazendo com que o século seguinte se transformasse em uma fase de profunda reestruturação da ordem social, política e econômica da Europa. No século XV temos a busca por novos mercados consumidores através do processo de expansão marítima e a formação dos Estados Nacionais.

Surgimento da burguesia

A Europa medieval passou por profundas mudanças. Novas cidades surgiram a partir do século XI, iniciando o desenvolvimento comercial estabelecido nas relações entre Ocidente e Oriente proporcionadas pelas Cruzadas.

Quando retornavam das cruzadas, muitos cavaleiros saqueavam cidades no oriente. O material proveniente destes saques (joias, tecidos, temperos etc.) eram comercializados no caminho. Foi neste contexto que surgiram as rotas comerciais e as feiras medievais. A saída dos muçulmanos do mar Mediterrâneo também favoreceu o renascimento comercial.

As novas cidades surgiram, na maioria das vezes, próximas às terras de algum senhor. Essas terras eram chamadas de senhorio. Com o renascimento urbano, várias atividades se desenvolveram nas cidades, movimentando a economia local – uma dessas atividades foi o artesanato. A partir de então, organizou-se o processo de produção e surgiram máquinas para atender a demanda do mercado.

A atividade artesanal que se destacou inicialmente foi a produção têxtil. Toda produção era organizada pelas chamadas Corporações de ofício. Nessas corporações se encontravam pessoas de uma mesma profissão, de uma mesma religiosidade e que mantinham uma relação de proteção mútua.

A organização das oficinas artesanais em corporações tinha como principal objetivo uma articulação política e econômica, a fim de enfrentar os mercadores, que passaram a viver nas cidades com o interesse estritamente comercial. Os mercadores tornaram-se homens ricos e poderosos – muitos foram os precursores das atividades bancárias.

Os mercadores impulsionaram as atividades comerciais a partir do século XI, transitando de cidade em cidade, negociando suas mercadorias. No século XII, os mercadores passaram a organizar as feiras (importantes locais comerciais). As atividades comerciais e bancárias e as feiras levaram ao rápido desenvolvimento urbano; assim, criou-se uma estrutura de segurança que garantiu a realização dos negócios comerciais.

Com a acentuação das atividades comerciais, as cidades, a partir do século XI, tiveram um enorme crescimento, o que transformou bastante suas feições, ampliando-as para os espaços além-muros. A partir da ampliação das cidades além-muros, criaram-se novos muros, com os quais novas cidades foram delineadas, além das que já existiam. Os burgos (cidades com muros) se desenvolveram economicamente e ampliaram de tamanho. Dos burgos surgiram os *burgueses* (a nova classe social, chamada burguesia), importantes comerciantes que foram fundamentais para o desenvolvimento da mentalidade capitalista.

O Renascimento Cultural

Renascimento é o nome que se dá a um grande movimento de mudanças culturais, que atingiu as camadas urbanas da Europa Ocidental entre os séculos XIV e XVI, caracterizado pela retomada dos valores da cultura greco-romana, ou seja, da cultura clássica. Esse momento é considerado como um importante período de transição envolvendo as estruturas feudo capitalistas.

As bases desse movimento eram proporcionadas por uma corrente filosófica reinante, o humanismo, que descartava a escolástica medieval, até então predominante, e propunha o retorno às virtudes da antiguidade. Platão, Aristóteles, Virgílio, Sêneca e outros autores greco-romanos começam a ser traduzidos e rapidamente difundidos.

O movimento renascentista envolveu uma nova sociedade e portanto novas relações sociais em seu cotidiano. A vida urbana passou a implicar um novo comportamento, pois o trabalho, a diversão, o tipo de moradia, os encontros nas ruas, implicavam por si só um novo comportamento dos homens. Isso significa que o Renascimento não foi um movimento de alguns artistas, mas uma nova concepção de vida adotada por uma parcela da sociedade, e que será exaltada e difundida nas obras de arte.

Os principais aspectos do Renascimento foram:

- a) o racionalismo e o abandono do mundo sobrenatural;
- b) o antropocentrismo, onde o homem é o centro de tudo;
- c) o universalismo, caracterizado pela descoberta do mundo;
- d) o naturalismo, acentuando o papel da natureza;
- e) o individualismo, valorizando o talento e o trabalho;
- f) o humanismo.

Apesar de recuperar os valores da cultura clássica, o Renascimento não foi uma cópia, pois utilizava-se dos mesmos conceitos, porém aplicados de uma nova maneira à uma nova realidade. Assim como os gregos, os homens "modernos" valorizaram o antropocentrismo: "O homem é a medida de todas as coisas"; o entendimento do mundo passava a ser feito a partir da importância do ser humano, o

trabalho, as guerras, as transformações, os amores, as contradições humanas tornaram-se objetos de preocupação, compreendidos como produto da ação do homem.

Uma outra característica marcante foi o racionalismo, isto é, a convicção de que tudo pode ser explicado pela razão do homem e pela ciência, a recusa em acreditar em qualquer coisa que não tenha sido provada; dessa maneira o experimentalismo, a ciência, conheceram grande desenvolvimento. O individualismo também foi um dos valores renascentistas e refletiu a emergência da burguesia e de novas relações de trabalho. A ideia de que cada um é responsável pela condução de sua vida, a possibilidade de fazer opções e de manifestar-se sobre diversos assuntos acentuaram gradualmente o individualismo. É importante percebermos que essa característica não implica o isolamento do homem, que continua a viver em sociedade, em relação direta com outros homens, mas na possibilidade que cada um tem de tomar decisões.

Foi acentuada a importância do estudo da natureza; o naturalismo aguçou o espírito de observação do homem. O hedonismo representou o "culto ao prazer", ou seja, a ideia de que o homem pode produzir o belo, pode gerar uma obra apenas pelo prazer que isso possa lhe proporcionar, rompendo com o pragmatismo.

O Universalismo foi uma das principais características do Renascimento e considera que o homem deve desenvolver todas as áreas do saber; podemos dizer que Leonardo da Vinci é o principal modelo de "homem universal", matemático, físico, pintor e escultor, estudou inclusive aspectos da biologia humana.

No decorrer do século XVI a cultura renascentista expandiu-se para outros países da Europa Ocidental e determinaram um conhecimento maior sobre as obras renascentistas e a expansão em direção a outros países, cada um adaptando-o segundo suas peculiaridades, numa época de formação do absolutismo e de início do movimento de Reforma Religiosa.

O século XVI foi marcado pelas grandes navegações, num primeiro momento vinculadas ao comércio oriental e posteriormente à exploração da América. A

mudança do eixo econômico do Mediterrâneo para o Atlântico impulsionou o desenvolvimento dos países, promovendo reflexos na produção cultural.

Outro fator fundamental para a crise do Renascimento foi a Reforma Religiosa e principalmente a Contra Reforma. Toda a polêmica que se desenvolveu pelo embate religioso fez com que a religião voltasse a ocupar o principal espaço da vida humana; além disso, a Igreja Católica desenvolveu um grande movimento de repressão, apoiado na publicação do *Index Librorum Prohibitorum* (índice dos livros proibidos) e na retomada da Inquisição que atingiu todo indivíduo que de alguma forma de opusesse a Igreja.

A Reforma

O Renascimento entra em decadência após a perda de prestígio econômico das cidades italianas, em decorrência das Grandes Navegações, que muda o eixo econômico do Mediterrâneo para o Atlântico; e da Contrarreforma Católica que limitou a liberdade de expressão.

Ao longo da Idade Média, a Igreja Católica afastou-se de seus ensinamentos, sendo por isto criticada e considerada a responsável pelos sofrimentos do período: guerras, fomes e epidemias seriam como castigos de Deus pelo afastamento da Igreja de seus princípios.

Além das questões religiosas, outros elementos contribuíram para o sucesso da Reforma:

- A exploração dos camponeses pela Igreja – a Senhora feudal. A vontade de terras para o cultivo leva esta classe a apoiar a Reforma;
- Interesses da nobreza alemã nas terras eclesiásticas;
- A condenação da usura pela Igreja feria os interesses da burguesia comercial;
- O processo de centralização política, onde era interesses dos reis o enfraquecimento da autoridade papal;
- A centralização desenvolve o nacionalismo, aumentando a crítica sobre o poder de Roma em outras regiões.

A Contrarreforma

A Contrarreforma católica tentou frear a expansão da Reforma Protestante. O Papa Paulo III incentivou os sacerdotes católicos a se dedicar mais aos deveres espirituais e convocou uma comissão para criar as bases da Reforma Católica.

Com essa Reforma, o papado recuperou a dignidade de sua imagem. Em 1545 houve a realização do Concílio de Trento, onde foram tomadas algumas medidas:

- a criação do *índice* (*Index Librorum Prohibitorum*): índice de livros que passaram a ser proibidos, pois contestavam os dogmas da igreja Católica;
- a prática de boas ações, jejuns e peregrinações foram mantidas como fundamentais para que o homem conseguisse a salvação;
- proibição de venda das indulgências;
- mantida a proibição do casamento de padres e freiras;
- os padres teriam que estudar o catolicismo a fundo.

Em 1534 foi criada a Companhia de Jesus por Inácio Loyola, com o objetivo de divulgar o evangelho. Através dos jesuítas os ensinamentos católicos foram levados para a América e África, fortalecendo a Igreja Católica. Os jesuítas também foram responsáveis pela catequização dos índios nas colônias da Espanha e de Portugal na América.

A Revolução Inglesa

No século XVII, a ilha britânica protagonizou um dos primeiros episódios que sinalizavam a crise do Antigo Regime. Foi durante a Revolução Inglesa que as instituições nobiliárquicas foram alvo de uma violenta disputa que marcou a história política da Inglaterra, e a burguesia britânica viveu anos de intensa ascensão econômica. A formação de monopólios comerciais e o desenvolvimento de lucrativas atividades fizeram com que a parte da burguesia britânica enriquecesse rapidamente.

No entanto, os pequenos comerciantes acabaram sendo prejudicados. As vantagens da política econômica britânica beneficiavam uma parcela limitada de uma burguesia bem relacionada com as autoridades reais da época. Além disso, parte das corporações de ofício inglesas detinha o monopólio sobre a produção de certos produtos manufaturados que impediam a ampliação do campo de atividades econômicas explorados pela burguesia.

No campo, a velha economia agrícola voltada ao abastecimento sofria grandes transformações. As terras passaram por um grande processo de especulação econômica decorrente da demanda da burguesia por matérias-primas. Foi nesse período que se instituiu a política dos cercamentos. Tal medida visava ampliar a disponibilidade de matéria-prima por meio da apropriação das terras coletivas e devolutas. Com isso, vários camponeses e pequenos proprietários de terra sofreram uma terrível perda que empobreceu tais setores da sociedade britânica.

Nesse contexto contraditório, onde a Inglaterra enriquecia à custa da exclusão econômica de parte da população, prepara-se o contexto revolucionário inglês. Além dos problemas de caráter econômico, as contendas religiosas entre católicos e protestantes dividiam a sociedade britânica em mais uma delicada questão histórica.

A Revolução Inglesa do século XVII representou a primeira manifestação de crise do sistema da época moderna, identificado com o absolutismo. O poder monárquico, severamente limitado, cedeu a maior parte de suas prerrogativas ao Parlamento e instaurou-se o regime parlamentarista que permanece até hoje. Esse movimento revolucionário criou as condições indispensáveis para a Revolução Industrial do século XVIII, abrindo espaço para o avanço do capitalismo. Deve ser considerada a primeira revolução burguesa da história da Europa no qual antecipou em 150 anos a Revolução Francesa.

A Revolução Industrial

A Revolução Industrial teve início no século XVIII, na Inglaterra, com a mecanização dos sistemas de produção. Enquanto na Idade Média o artesanato era a forma de produzir mais utilizada, na Idade Moderna tudo mudou. A burguesia

industrial, ávida por maiores lucros, menores custos e produção acelerada, buscou alternativas para melhorar a produção de mercadorias. Pode-se também apontar o crescimento populacional, que trouxe maior demanda de produtos e mercadorias.

O século XVIII foi marcado pelo grande salto tecnológico nos transportes e máquinas. As máquinas a vapor, principalmente os teares gigantes, revolucionaram o modo de produzir. Se por um lado a máquina substituiu o homem, gerando milhares de desempregados, por outro baixou o preço de mercadorias e acelerou o ritmo de produção.

A Fábrica

As fábricas do início da Revolução Industrial não apresentavam o melhor dos ambientes de trabalho. As condições das fábricas eram precárias. Eram ambientes com péssima iluminação, abafados e sujos. Os salários recebidos pelos trabalhadores eram muito baixos e chegava-se a empregar o trabalho infantil e feminino. Os empregados chegavam a trabalhar até 18 horas por dia e estavam sujeitos a castigos físicos dos patrões. Não havia direitos trabalhistas como, por exemplo, férias, décimo terceiro salário, auxílio doença, descanso semanal remunerado ou qualquer outro benefício. Quando desempregados, ficavam sem nenhum tipo de auxílio e passavam por situações de precariedade.

Os trabalhadores

Em muitas regiões da Europa, os trabalhadores se organizaram para lutar por melhores condições de trabalho. Os empregados das fábricas formaram as *trade unions* (espécie de sindicatos) com o objetivo de melhorar as condições de trabalho dos empregados. Houve também movimentos mais violentos como, por exemplo, o ludismo. Também conhecidos como "quebradores de máquinas", os ludistas invadiam fábricas e destruíam seus equipamentos numa forma de protesto e revolta com relação a vida dos empregados. O cartismo foi mais brando na forma de atuação, pois optou pela via política, conquistando diversos direitos políticos para os trabalhadores.

A Revolução Industrial tornou os métodos de produção mais eficientes, o que vem ao encontro do ideal capitalista. Os produtos passaram a ser produzidos mais

rapidamente, barateando o preço e estimulando o consumo. Por outro lado, aumentou também o número de desempregados. As máquinas foram substituindo, aos poucos, a mão-de-obra humana. A poluição ambiental, o aumento da poluição sonora, o êxodo rural e o crescimento desordenado das cidades foram outras conseqüências nocivas para a sociedade.

O Iluminismo

No século XVIII, um grupo de pensadores começou a se mobilizar em torno da defesa de ideias que pautavam a renovação de práticas e instituições vigentes em toda Europa. Levantando questões filosóficas que pensavam a condição e a felicidade do homem, o movimento iluminista atacou sistematicamente tudo aquilo que era considerado contrário à busca da felicidade, da justiça e da igualdade.

Dessa maneira, os iluministas preocuparam-se em denunciar a injustiça, a dominação religiosa, o estado absolutista e os privilégios enquanto vícios de uma sociedade que, cada vez mais, afastava os homens do seu “direito natural” à felicidade. Segundo a visão desses pensadores, sociedades que não se organizam em torno da melhoria das condições de seus indivíduos concebem uma realidade incapaz de justificar, por argumentos lógicos, sua própria existência.

Por isso, o pensamento iluminista elege a “razão” como o grande instrumento de reflexão capaz de melhorar e empreender instituições mais justas e funcionais. No entanto, se o homem não tem sua liberdade assegurada, a razão acaba sendo tolhida por entraves como o da crença religiosa ou pela imposição de governos que oprimem o indivíduo. A racionalização dos hábitos era uma das grandes ideias defendidas pelo iluminismo.

Inspirados pelas leis fixadas nas ciências naturais, os iluministas também defendiam a existência de verdades absolutas. O homem, em seu estado originário, possuía um conjunto de valores que fazia dele naturalmente afeito à bondade e igualdade. Seriam as falhas cometidas no desenvolvimento das sociedades que teria afastado o indivíduo destas suas características originais. Por isso, instituições políticas preocupadas com a liberdade deveriam substituir as injustiças promovidas pelo Estado Absolutista.

Por essas noções instalava-se uma noção otimista do mundo que não teria como interromper seu progresso no momento em que o homem contava com o pleno uso de sua racionalidade. Os direitos naturais, o respeito à diversidade de ideias e a justiça deveriam trazer a melhoria da condição humana. Oferecendo essas ideias, o iluminismo motivou as revoluções burguesas que trouxeram o fim do Antigo Regime e a instalação de doutrinas de caráter liberal.

A Revolução Francesa

A situação da França no século XVIII era de extrema injustiça social na época do Antigo Regime. Em 1789, a população da França era a maior do mundo, e era dividida em três estados: Clero (1º estado), Nobreza (2º estado) e Povo (3º estado)

Os impostos eram pagos somente pelo Terceiro Estado com o objetivo de manter os luxos da nobreza.

A França era um país absolutista. O rei governava com poderes absolutos, controlando a economia, a justiça, a política e a religião dos súditos. Os opositores eram presos na Bastilha (prisão política da monarquia) ou condenados à guilhotina.

A sociedade francesa do século XVIII era estratificada e hierarquizada. No topo da pirâmide social, estava o clero. Abaixo do clero, estava a nobreza formada pelo rei, sua família, condes, duques, marqueses e outros nobres que desfrutavam do luxo da corte. A base da sociedade era formada pelo terceiro estado (trabalhadores, camponeses e burguesia) que sustentava toda a sociedade com seu trabalho e com o pagamento de altos impostos.

A vida dos trabalhadores e camponeses era de extrema miséria, o que lhes provocava o desejo de melhorias na qualidade de vida e de trabalho. A burguesia, mesmo tendo uma condição social melhor, desejava uma participação política maior e mais liberdade econômica em seu trabalho.

A grave situação social e o nível de insatisfação popular levaram o povo às ruas com o objetivo de tomar o poder e arrancar do governo a monarquia

comandada pelo rei Luis XVI. Influenciados pelos ideais do Iluminismo, o 3º estado começou a se revoltar e a lutar pela igualdade de todos perante a lei. Pretendiam combater, dentre outras coisas, o absolutismo monárquico e os privilégios da nobreza e do clero.

Toda esta situação aumentava a insatisfação da burguesia (ligada à manufatura e ao comércio). A fim de contornar a crise, o Rei Luís XVI resolveu cobrar tributos do povo (3º estado), em vez de fazer cobranças ao clero e a nobreza.

Em maio de 1789, após a reunião da Assembleia no palácio de Versalhes, surgiu o conflito entre os privilegiados (clero e nobreza) e o povo. A nobreza e o clero perceberam que o povo tinha mais deputados que os dois primeiros estados juntos. Intentaram, por essa razão, fazer valer o voto por ordem social. O povo (que levava vantagem) queria que o voto fosse individual. Para que isso acontecesse, seria necessária uma alteração na constituição, porém nobreza e o clero não concordavam com tal atitude. Esse impasse fez com que o 3º estado se revoltasse e saísse dos Estados Gerais.

Fora dos Estados Gerais, eles se reuniram e formaram a Assembleia Nacional Constituinte. O primeiro alvo dos revolucionários foi a Bastilha, prisão política e símbolo da monarquia francesa. A Queda da Bastilha em 14 de julho de 1789 marca o início do processo revolucionário.

Durante o processo revolucionário, grande parte da nobreza deixou a França. Em agosto de 1789, a Assembleia Constituinte cancelou todos os direitos feudais que existiam e promulgou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

Primeira Guerra Mundial

Entre os anos de 1870 e 1914, o mundo vivia a euforia da chamada *Belle Époque* (Bela Época). Do ponto de vista da burguesia dos grandes países industrializados, o planeta experimentava um tempo de progresso econômico e tecnológico. Confiantes de que a civilização atingira o ápice de suas potencialidades, os países ricos viviam a simples expectativa de disseminar seus paradigmas às

nações menos desenvolvidas. Entretanto, todo esse otimismo encobria um sério conjunto de tensões.

Antes de 1914, as nações europeias realizaram um grande número de alianças que polarizaram as disputas econômicas entre as nações. No ano de 1882, a Alemanha, o Império Austro-Húngaro e a Itália formaram a chamada Tríplice Aliança. Nesse acordo ficava estabelecido que caso um dos países declarasse guerra, os demais envolvidos se comprometiam a permanecerem neutros. Além desse ponto, outras questões militares ficaram pré-estabelecidas.

Os anos que antecederam a Primeira Guerra Mundial não foram marcados por nenhum conflito entre as nações europeias. No entanto, entre o final do século XIX e o início do século XX, as principais nações envolvidas nas disputas imperialistas realizaram uma grande corrida armamentista. A tecnologia bélica sofreu grandes avanços nessa época, e grande parte desses armamentos eram testados nas possessões coloniais espalhadas pelos continentes asiático e africano.

As potências imperialistas de maior porte, como Inglaterra e França, utilizavam das armas para conter as revoltas em suas zonas de dominação imperialista. Por outro lado, Itália e Alemanha – que possuíam domínios de menor riqueza – também participaram dessa corrida bélica com o objetivo de buscar novos domínios que atendessem suas ambições econômicas. A ampliação do arsenal das grandes potências não causou diretamente a guerra, mas configurou o cenário para a luta.

Com o passar do tempo, a relação entre os maiores países industrializados se transformou em uma relação marcada pelo signo da disputa e da tensão. Nações como Itália, Alemanha e Japão, promoveram a modernização de suas economias. Com isso, a concorrência pelos territórios imperialistas acabava se acirrando a cada dia. Orientados pela lógica do lucro capitalista, as potências industriais disputavam cada palmo das matérias-primas e dos mercados consumidores mundiais.

No continente asiático, França e Inglaterra disputavam o controle de posições em territórios da atual Tailândia. Ao mesmo tempo, os ingleses tinham problemas

com os interesses dos russos na exploração econômica de regiões do Oriente Médio, do Tibete e da Ásia Central.

O acordo entre essas três nações possibilitou a assinatura da Tríplice Entente – composta por Rússia, França e Inglaterra. Essa aliança estabeleceu um processo de polarização política, militar e econômica entre as grandes potências europeias. Nesse contexto se instituiu a chamada “paz armada”, um equilíbrio diplomático que poderia se esfacelar ao menor conflito que pudesse justificar a luta direta entre as duas alianças formadas. Foi quando, em 1914, um incidente terrorista nos Bálcãs despertou as rivalidades historicamente fomentadas.

Utilizando da disputa política pela região dos Bálcãs, a Europa detonou um conflito que inaugurava o temível poder de metralhadoras, submarinos, tanques, aviões e gases venenosos. Ao longo de quatro anos, a destruição e morte de milhares impuseram a revisão do antigo paradigma que lançava o mundo europeu como um modelo a ser seguido.

As transformações no modo de vida da Europa

O continente europeu sofreu terrivelmente com a Primeira Guerra Mundial. A guerra sempre foi sinônimo da mais forte expressão da dor, pois ceifa, arruína, destrói vidas, família, tudo por onde passa. Mais de vinte milhões de pessoas morreram nesse conflito, a economia ficou paralisada e gerou o caos inflacionário, grandes epidemias ocorreram, houve decréscimo de produção de alimentos e, conseqüentemente, fome. Uma sociedade em tempos de guerra sofre muitas e severas transformações.

A partir desse cenário as mulheres foram observadas de outra forma. Elas, historicamente repelidas a um papel reduzido socialmente, passaram a ter destaque como propulsoras de uma sociedade decadente, onde os homens deixavam suas famílias, lares, pátria, para ir ao *front*. Neste momento acompanhou-se a passos lentos a libertação da mulher e o declínio do prestígio familiar e cristão. Apareceu um novo modelo de casamento.

Quando o homem voltou da guerra mudou em muito o seu comportamento no contexto familiar, ele passou a participar mais das tarefas domésticas. E a mulher,

ao encarregar-se dos cargos de trabalho fora de casa, enquanto os homens estavam fora, aprenderam as funções do mercado de trabalho adquirindo certa independência econômica que as levou a reclamar os mesmos direitos que os homens tinham.

A vida social ficou limitada. Os belos espetáculos praticamente desapareceram; com isso a moda feminina ficou menos elaborada e conseqüentemente menos enfeitada. Diante de mudanças radicais e de um cenário sem esperança, as mulheres buscaram preencher suas insatisfações, aflições, por meio da preocupação com a sua aparência física e mudanças na vestimenta feminina.

Muitas das novas ocupações com o trabalho exigiram uniformes, incluindo calças. Assim, uma visão militarista invadiu os figurinos de moda, como jaquetas com estilo militar, cintos e palas. Os estilistas eram inspirados pelo momento em que viviam.

Nessa época, o espartilho foi deixado para trás e foi substituído pela cinta elástica, a quantidade de tecido das roupas diminuiu em razão da falta de matéria-prima e de grande parte das fábricas estarem fechadas devido à guerra. Assim ocorreram adaptações nas vestimentas femininas. As roupas ficaram mais curtas, as calças, mais largas; as saias e casacos, retos. Em 1915 a altura das saias ficou um pouco acima dos tornozelos.

A Segunda Guerra Mundial

Sobre o início da Segunda Guerra Mundial, alguns pesquisadores apontam como umas das principais causas do conflito a imposição do Tratado de Versalhes (1919), principalmente sobre a Alemanha, e a Crise de 1929 que iniciou nos Estados Unidos, mas que se expandiu por toda a Europa.

Como vimos, o período que compreende o final da Primeira Guerra Mundial (1919) e início da Segunda Guerra (1939) ficou conhecido como período do “entre guerras”; no intervalo de tempo entre os dois maiores conflitos da humanidade é

possível perceber uma rápida ascensão do Regime Nazista na Alemanha e Fascista na Itália, bem como a disseminação dessas ideologias entre a população europeia.

A Guerra Fria

A Guerra Fria foi um conflito que não resultou em confronto armado, foi uma disputa ideológica entre Estados Unidos e União Soviética. Esse conflito pode ser definido como uma guerra econômica, diplomática e tecnológica que tinha como objetivo a expansão das áreas de influências do capitalismo e do socialismo.

O principal ponto da Guerra Fria foi a difusão dos sistemas político-econômicos existentes, de um lado o capitalismo, liderado pelos Estados Unidos; e do outro, o socialismo, liderado pela União Soviética. É importante lembrar que os dois eram as duas maiores potências mundiais que constituíam o mundo bipolar.

Após a Segunda Guerra Mundial, a União Soviética aplicou grande esforço para a expansão do socialismo no Leste Europeu, além de países do continente africano e asiático. Tal iniciativa repercutiu como uma ameaça para seu rival, os Estados Unidos. A principal preocupação de ambos estava relacionada à questão da predominância de uma das influências, que poderia significar a hegemonia de uma potência sobre a outra, esse temor elevou ainda mais a rivalidade entre eles. Assim, americanos e soviéticos saíram em busca de aliados para expandir suas respectivas ideologias.

O clima de apreensão fez com que as potências em questão saíssem em disparada para o desenvolvimento de inovações bélicas, produzindo um gigantesco arsenal bélico, como armas, mísseis, submarinos e armamentos nucleares capazes de destruir o planeta.

Durante a Guerra Fria o mundo conviveu com um constante clima de tensão entre americanos e soviéticos, uma vez que qualquer situação envolvendo os dois países poderia gerar um conflito armado sem precedentes.

Considerações acerca do Capítulo

Consideramos esse panorama necessário para proporcionar uma visão de como a civilização ocidental se formou e se estabeleceu com base nas conquistas, nos conflitos, nas trocas comerciais, na literatura, na poesia épica e na religião, sendo estes últimos de caráter imaginário, mas de influência significativa e predominante na constituição da sociedade: conflitos e relações comerciais têm início e fim, mas as relações formadas e pautadas no imaginário têm sua continuidade garantida pela literatura, pela história e pelas transmissões orais de uma geração para outra, determinando a tradição e os costumes de um povo, de um grupo e dos indivíduos que as compõem. Os costumes das pessoas foram sendo formados a partir da representação da realidade que cada um ia construindo de acordo com sua própria história e em consonância com a sua interpretação pessoal dos fatos, elementos esses que amalgamavam imaginário e realidade numa estrutura complexa e inseparável.

As épocas, os costumes, os conflitos, as situações econômicas locais e gerais iam moldando não apenas o modo de viver das pessoas, mas também a forma com que elas passaram a se representar a partir de cada situação. Diz-nos Goffman (2003) que

Quando um indivíduo desempenha um papel, implicitamente solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Pede-lhes para acreditarem que o personagem que veem no momento possui os atributos que aparente possuir, que o papel que representa terá as consequências implicitamente pretendidas por ele e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser (p. 25).

Tivemos a oportunidade de notar, embora brevemente, como as roupas (que podemos traduzir, ao compararmos o comportamento cotidiano como representação do personagem idealizado pelo indivíduo, como “figurino”) acompanham tanto a representação que o indivíduo faz de si quanto se adequa ao sistema econômico e de produção (este fato apresentará sua importância adiante, quando analisarmos as representações na contemporaneidade).

Em suma, podemos afirmar que os meios físicos pelos quais as relações se estabelecem apenas se perpetuam sob a forma de costumes, estes de caráter

abstrato e passíveis de serem interpretados e representados diferentemente de acordo com tempo, a localização geográfica e as culturas das pessoas que compõem esses espaços.

Nesse ponto, reforçamos nossa afirmação retomando a assertiva de Castoriadis (1975) de que “a sociedade é muito mais manipulada por seus mitos do que os pode manipular. O imaginário está no coração ativo e organizacional da realidade social e política” (grifo nosso). Ou seja, o perene é muito mais formado pelo abstrato do que pelo concreto, já que suas condições de “sobrevivência” independem do tempo e são resistentes ao desgaste físico. A matéria dos sonhos é indestrutível, e se revela aos homens tanto pelas relações e costumes quanto surge espontaneamente na imaginação das pessoas.

A consequência dessa afirmação é a de que a realidade (o “real”) é compreendida através do conhecimento pré-programado pela vivência da pessoa em seu meio social, a saber, a sua cultura, e não de que somente o inteligível seja real. Dessa forma, o contraste entre o inteligível e o imaginário provocam um conflito que contribui para dificultar o processo educativo, uma vez que este considera a realidade como fixa, segundo o modelo cartesiano (DESCARTES, 2001), que submete a “verdade” ao crivo de quatro tarefas básicas: verificar, analisar, sintetizar e enumerar. Por mais significativas que sejam essas tarefas, elas afastam o sujeito de conceitos adquiridos ao longo de sua vida, conceitos esses que dizem respeito às crenças, aos sentimentos, à sensibilidade, às tradições familiares e culturais, ao lazer, ao ócio, à felicidade, enfim, determinam um sujeito ascético, segundo a classificação de Weber (1987), ou seja, um sujeito cujo trabalho evidencia sua renúncia aos prazeres carnavais.

3 O UNIVERSO DA PESQUISA

Tendo como objeto da pesquisa a Escola, mais particularmente os relacionamentos que nela ocorrem, escolhemos participar do convívio diário de uma escola pública de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, optando por anotar em um diário de campo as ocorrências diversas observadas. Renunciamos às entrevistas porque percebemos que, com a simples menção de sua realização, as pessoas envolvidas sentiam-se no dever de “se preparar” para tal, fato recorrente que traduzido por frases do teor “ah, é só avisar antes para eu me preparar”, ou “tudo bem, mas você pode antecipar o que vai perguntar?”, fala comum a várias pessoas abordadas com o intuito de colher informações.

Dessa forma, consideramos mais prudente, objetivando uma maior exatidão da coleta, efetuar uma observação participante, assim definida por Marli André:

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. Subjacente ao uso dessas técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 1995, p.28).

Participar do cotidiano escolar em diversas situações e com diferentes grupos – professores, gestores, funcionários, alunos, pais/cuidadores de alunos e prestadores de serviços à escola –, observando e registrando os comportamentos, atitudes e opiniões dos pesquisados proporcionou clareza e objetividade acerca.

A abordagem realizada privilegiou descobrir nas pessoas envolvidas seus pontos de vista e suas opiniões acerca de situações diversas ocorridas no dia-a-dia da escola, procurando, no registro, entrelaçar com a abordagem escolhida para a pesquisa, qual seja, um ponto de vista holístico, observando as falas, as ações e os (possíveis) sentimentos envolvidos.

O período de observação foi de aproximadamente dezoito meses, sendo que em parte desse período atuamos como professor de Educação Especial com sede nessa escola, mas com atendimento em outras unidades da rede na região, incluindo o município vizinho de Américo Brasiliense. Assim, nossas observações abrangem, por um período de aproximadamente seis meses, várias escolas da rede estadual da região.

A escola

A pesquisa foi realizada numa escola estadual situada em um dos bairros de Araraquara, Estado de São Paulo, que também recebe alunos de outros bairros periféricos e rurais. Durante o período da pesquisa pudemos observar que a escola não apresenta problemas graves de indisciplina, sendo que as queixas dos docentes estão voltadas para situações corriqueiras e para determinados grupos de alunos em particular, cujos comportamentos geralmente denotam resistência aos procedimentos escolares, afrontando o padrão esperado pelos professores.

Nas conversas dos professores acerca dos alunos pudemos notar, de um lado, a preocupação com o futuro de seus alunos, que, segundo eles, não denotam preocupação com o futuro e a formação profissional. As questões de comportamento em sala de aula tratam principalmente da falta de atenção, das conversas paralelas, do desinteresse, da “falta de respeito” em relação à figura do professor e do desprezo pelos conteúdos ministrados em sala de aula.

Os alunos, de um modo geral, têm uma visão otimista sobre a escola, queixando-se principalmente das regras e atitudes de alguns professores, funcionários e direção em casos particulares. Suas expectativas, de modo geral, referem-se a sair da escola e fazer algo “mais interessante”. Consideram em sua maioria a importância de adquirirem conhecimentos, mas reclamam dos conteúdos

apresentados, pois são difíceis de serem assimilados e pouco se relacionam com as necessidades apresentadas pela vida. Quando inquiridos sobre o como gostariam que fossem as aulas, afirmavam que elas precisariam estar voltadas para seus interesses mais imediatos. Com relação às disciplinas, consideravam importante conhecê-las, mas afirmavam que poucas vezes conseguiam estabelecer vínculos entre o que era estudado e o que realmente acontecia em seus cotidianos.

Os alunos afirmaram, em sua maioria, que o contato com os professores ocorria principalmente em sala de aula e nas comemorações escolares. A maioria deles mora em lugares bem afastados da escola, o que torna difícil uma convivência extramuros. Afirmam gostar dos professores, mas quando indagados sobre o que eles gostam, que lugares frequentam, onde fazem suas compras, suas religiões etc., pouco sabiam sobre o assunto.

Da parte dos professores, em sua maioria, declaravam conhecer bem seus alunos: de onde vinham, como eram seus pais, onde moravam, contudo ao serem indagados acerca de seus interesses, seus gostos, suas religiões e outros aspectos de suas vidas, surgia uma espécie de desconforto que denotava o desconhecimento daquelas especificidades.

Tais fatos, inicialmente levantados, nos permitiram pressupor que apesar destes grupos frequentarem os mesmos espaços e terem possíveis interesses em comum, havia um distanciamento no modo de ver e estar no mundo que, complexamente, se complementavam e se contrapunham. Dessa forma, direcionamos o foco de nossa pesquisa para o estudo dos relacionamentos estabelecidos entre educadores e educandos a partir da apreensão dos diálogos e das interações sociais oriundas de uma dada Escola.

Escolhemos uma escola estadual de Araraquara, Estado de São Paulo, situada em um dos bairros de classe média-baixa, próxima ao centro da cidade, mas que recebe alunos de bairros periféricos e rurais. Nela, atuamos como professor de Educação Especial por um período de seis meses, sendo oportunizada pela Coordenação a observação para realização deste trabalho, o que foi realizado por mais doze meses.

A escola passou por uma reforma recente, recebendo nova pintura e manutenção. Tanto as salas de aulas, de professores e da administração quanto as áreas externas e de convivência são adequadas. As instalações são apropriadas, mantidas sempre bem cuidadas, limpas e arejadas, e a escola oferece uma gama de recursos (computadores, equipamentos de áudio e vídeo, biblioteca) compatível para o exercício educativo. O Grêmio Estudantil da escola tem planos para a implantação de uma rádio comunitária, que deverá irradiar notícias e músicas durante os intervalos.

Sua localização possibilita fácil acesso, possuindo em seu entorno amplo comércio (padaria, mercado, açougue, quitanda, farmácia, armarinho, lojas de materiais para construção, oficinas mecânicas, postos de combustíveis e outros), clínicas diversas (particulares), Restaurante Popular (municipal), igrejas (católicas, evangélicas e espíritas), Agência dos Correios, Escola de Dança, Associação de Moradores do Bairro, Posto de Saúde.

No Saresp³ 2010, 113 alunos da escola realizaram a prova e no ano de 2011 esse número caiu para 84; em ambas as provas, os alunos obtiveram notas que se aproximam da média verificada no Estado.

MÉDIAS DO SARESP 2010	Língua Portuguesa				Matemática				Ciências e Ciências da Natureza		
	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM	7º EF	9º EF	3º EM
REDE ESTADUAL	190,4	203,7	229,2	265,7	204,6	212,1	243,3	269,2	222,5	247,9	274,4
COGSP	187,7	199,9	225,1	262,5	199,8	207,4	238,7	264,5	215,4	241,7	268,7
CEI	196,6	207,3	233,3	268,6	215,4	216,7	247,7	273,4	229,6	253,9	279,5
DIRETORIA DE ENSINO	197,7	207,8	233,0	265,3	219,2	218,3	248,3	270,1	228,2	253,8	273,8
MUNICÍPIO ESCOLAS ESTADUAIS	199,2	208,3	232,9	264,4	218,3	217,3	245,5	267,8	227,4	254,3	270,0
ESCOLA	-	206,6	226,4	257,1	-	217,3	235,1	259,8	227,9	240,6	265,7

³ O Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), é uma avaliação de múltipla escolha, aplicada pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo para alunos da rede estadual de ensino que estão na 2ª, 4ª, 6ª e 8ª série (3º, 5º, 7º, e 9º ano) do Ensino Fundamental, e 3º ano do Ensino Médio. Tem como objetivo subsidiar a Secretaria de Estado da Educação nas decisões quanto à política educacional, verificar o desempenho dos alunos nos Ensinos Fundamental e Médio nos diferentes componentes curriculares de modo a fornecer informações que subsidiem a capacitação dos recursos humanos, a reorientação e aprimoramento da proposta pedagógica, a articulação dos resultados da avaliação com o planejamento e estabelecimento de metas para o projeto de cada escola.

MÉDIAS DO SARESP 2011

INSTÂNCIAS	LÍNGUA PORTUGUESA				MATEMÁTICA				GEOGRAFIA			HISTÓRIA		
	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM	7º EF	9º EF	3ª EM	7º EF	9º EF	3ª EM
REDE ESTADUAL	195,0	208,1	229,6	265,7	209,0	216,6	245,2	269,7	227,1	248,6	275,5	230,5	249,4	274,4
COGSP	191,9	204,6	225,6	262,4	204,5	211,8	239,9	265,3	223,2	243,7	270,6	226,8	245,3	270,8
CEI	202,1	211,6	233,6	268,9	219,5	221,4	250,4	273,8	231,1	253,5	280,0	234,1	253,5	277,7
DIRETORIA DE ENSINO	204,5	209,9	234,4	268,8	219,2	218,8	249,4	273,2	229,9	252,3	279,3	230,1	251,2	277,4
MUNICÍPIO – ESCOLAS ESTADUAIS	203,6	210,8	236,0	268,9	217,8	218,8	248,6	272,5	228,7	252,3	282,3	229,2	251,4	280,5
ESCOLA	-	215,2	255,8	258,3	-	216,9	255,9	266,6	210,1	258,0	267,5	224,3	254,5	272,9

A Prova Brasil⁴ apresentou resultados similares, demonstrando que as práticas educativas da escola propiciam aos alunos um ensino ao menos adequado.

Dependência Administrativa/Localização	Anos iniciais do Ensino Fundamental		Anos finais do Ensino Fundamental	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Sua Escola	*	*	250,8	241,3
Municipal Rural	*	*	*	*
Municipal Urbana	205,3	219,6	255,1	257,6
Municipal Total	205,3	219,6	255,1	257,6
Estadual Rural	181,7	204,1	237,6	243,0
Estadual Urbana	191,8	213,2	240,9	244,3
Estadual Total	191,6	213,1	240,8	244,3

A escola possui uma Proposta Pedagógica⁵ elaborada pela Coordenação, com colaboração de alguns professores, no qual constam os itens: Contexto da escola, situação socioeconômica e educacional da comunidade, Recursos Humanos (equipe gestora, quadro de professores e quadro de funcionários), Auto-avaliação da escola, cujos subitens são Gestão de Resultados, Gestão Participativa, Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoas e Gestão de Serviços e Recursos.

Os grupos

Como espaço centralizador de pessoas de uma determinada localidade, a escola apresenta “grupos” formados por aqueles cujas características tenham alguma proximidade. Assim, pudemos notar a tendência de formação de grupos constituídos por Gestores, Professores, Funcionários e de Alunos, cada um com

⁴ A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, é uma avaliação criada em 2005 pelo Ministério da Educação. É complementar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

⁵ Anexo 1

suas peculiaridades, sendo que, dentro de cada um deles, outros são formados pelas afinidades.

Isso se percebe mais notadamente entre os alunos, que se agrupam de acordo com vários interesses em comum – esportes, músicas, atividades de lazer, proximidade de moradia etc., mas não exclusivamente; pelos mesmos motivos, outras pessoas formam pequenos grupos que compartilham entre seus componentes características comuns.

Essas afinidades criam, nos grupos, uma personalidade própria, que são caracterizadas pela linguagem, pelas expressões gestuais, pelas vestimentas, pelo trato dado ao corpo. Novamente essas características se sobressaem nos alunos, mas não somente neles.

A relação entre grupos

Como espaço social, a escola representa um local privilegiado de encontro de grupos formados pelas mais variada gama de características, que se organizam diferentemente pelos espaços (salas de aulas, pátios, corredores, banheiros, refeitórios, quadras esportivas, salas de multimeios, salas de professores, biblioteca e área administrativa), e que variam, inclusive, de acordo com o tempo (antes e após aulas, horas de lazer etc.).

Diferentemente de outros espaços sociais, percebe-se que a estrutura arquitetônica não define, necessariamente, os comportamentos dos grupos, que se apropriam dos locais segundo a perspectiva não da finalidade planejada, mas da oportunidade (o que faz do “tempo” um fator importante nesses encontros). Assim, a sala de aula pode representar, em um dado momento, o espaço para estudo (finalidade planejada) e em outro espaço para discussão de atividades extraescolares ou ainda refúgio, o mesmo ocorrendo com os demais espaços.

Assim, podemos perceber que, de espaço físico planejado para uma determinada finalidade, a escola se torna um local pluridimensional, que comporta reuniões sociais para as quais não foi arquitetada. Isso a torna um espaço fluido, maleável, que nas mãos dos grupos (e às vezes nas do indivíduo) é moldada segundo a necessidade momentânea, sem no entanto perder sua forma original.

Isso reflete de maneira tanto positiva quanto negativa nos relacionamentos, pois se por um lado proporciona a segurança de uma estrutura planejada, por outro representa incongruência com o espaço familiar e mesmo outros que se impõem com a finalidade de regular os comportamentos em seu interior (p. ex., igrejas, câmaras, fóruns etc.).

Linguagem

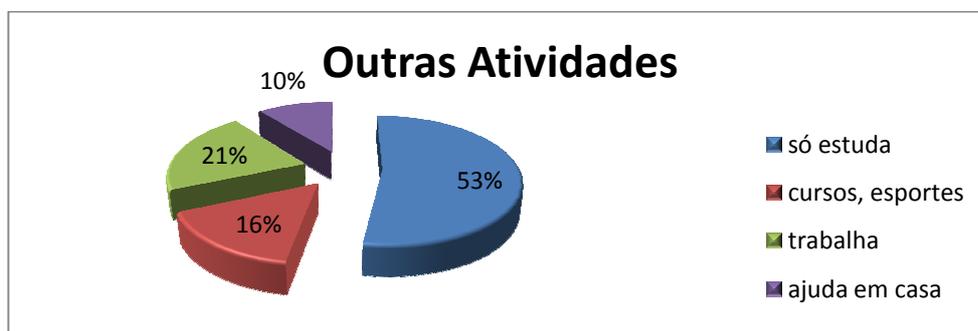
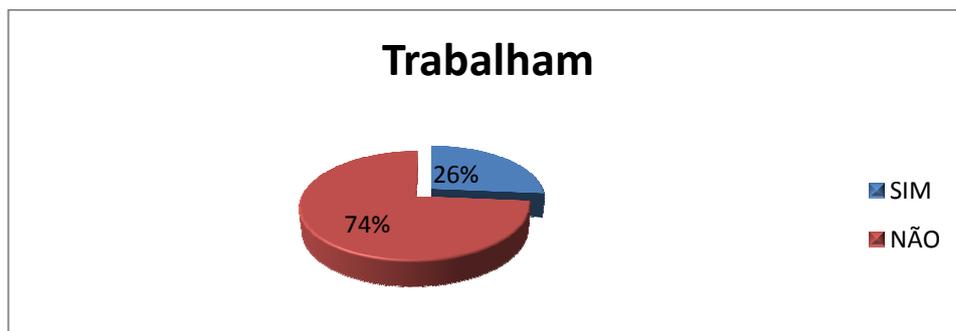
Por se originarem em estratos sociais e culturais diversos, o encontro na escola produz uma pluralidade linguística singular, sendo necessário um acordo para que as partes se entendam; embora isso não represente um problema de proporções significativas entre os alunos, há um impacto quando os relacionamentos colidem com o corpo docente e administrativo.

A escola representa um espaço de educação formal, e por isso prima pela linguagem culta; assimilar o significado da língua não é dificuldade para os alunos, que demonstram bom domínio na compreensão do que os professores falam. Já o oposto não acontece: estes têm dificuldade não somente em aceitar que haja um idioma oficioso praticado pelos mais jovens como também, muitas vezes, recusam-se a reconhecer sua fala como legítima, o que causa uma ruptura nos relacionamentos dos mais jovens com os professores.

Roteiro de entrevista

Os alunos foram entrevistados por amostragem seguindo um roteiro (Anexo 3), com a finalidade de traçar um perfil dos alunos e detectar características que geralmente fogem às avaliações escolares. Os gráficos a seguir demonstram as respostas possíveis de linearização:

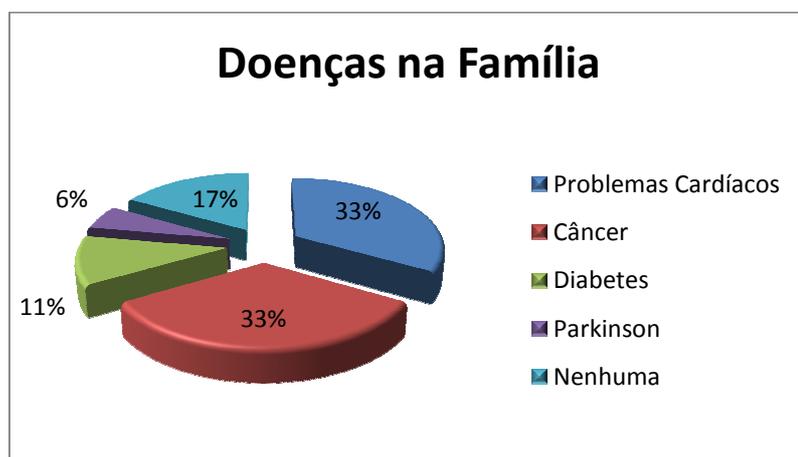
Trabalho (trabalho formal / outras atividades)



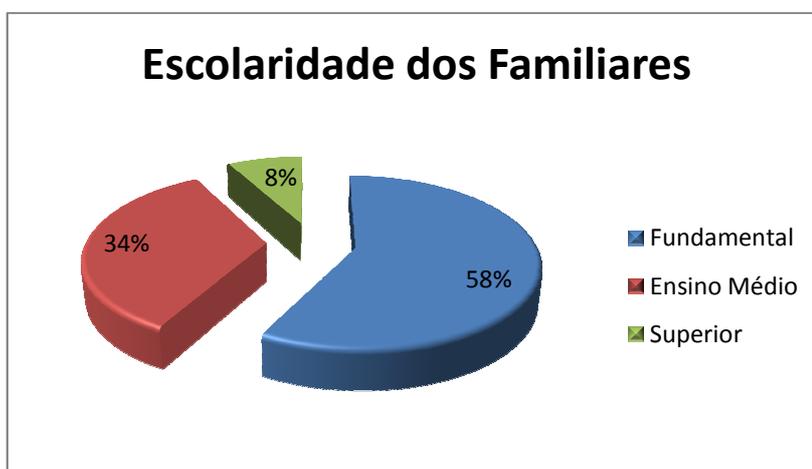
Religião



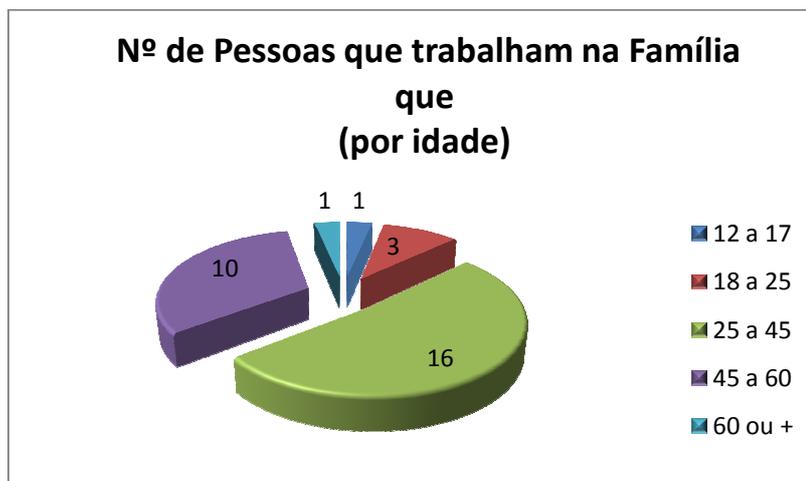
Doenças



Escolaridade dos familiares



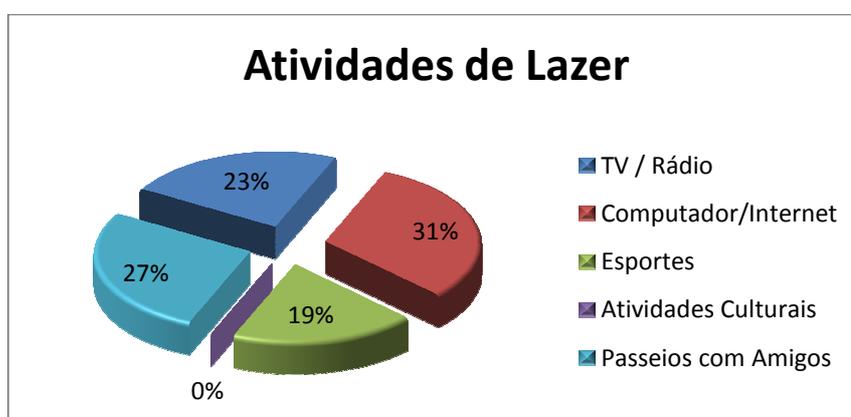
Trabalho dos familiares



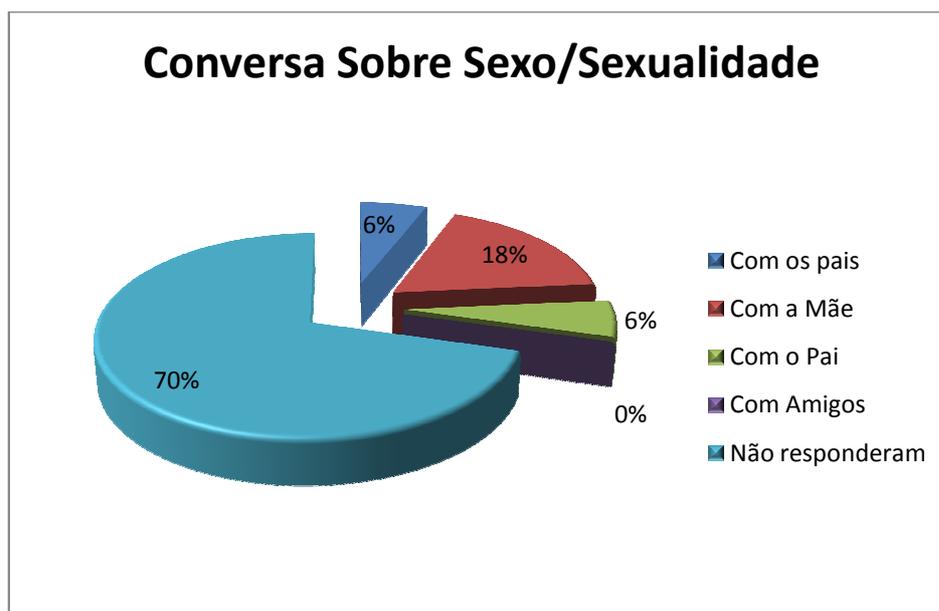
Composição da casa



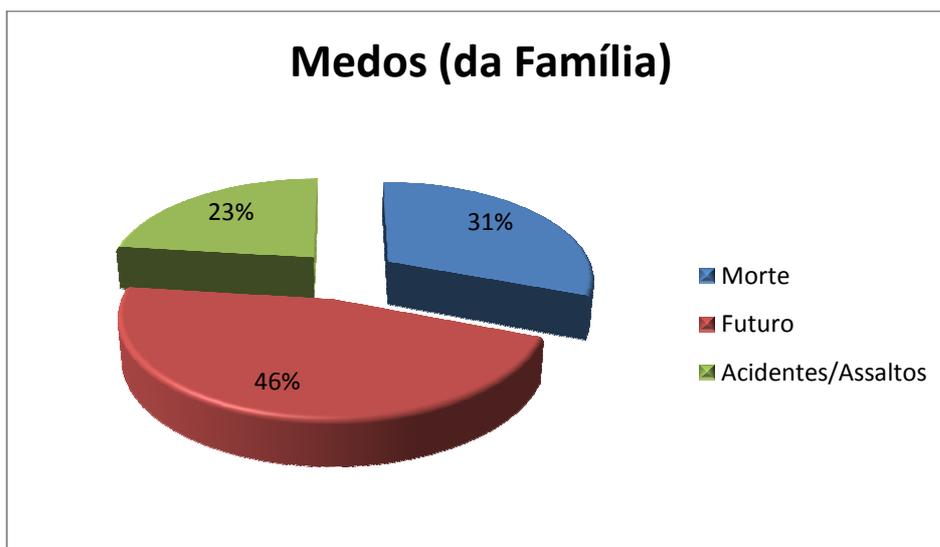
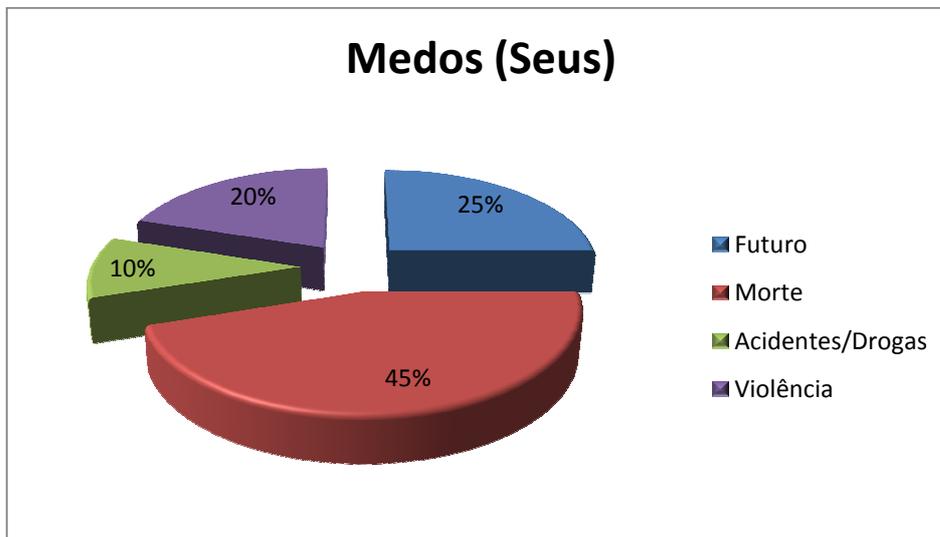
Tempo gasto com atividades



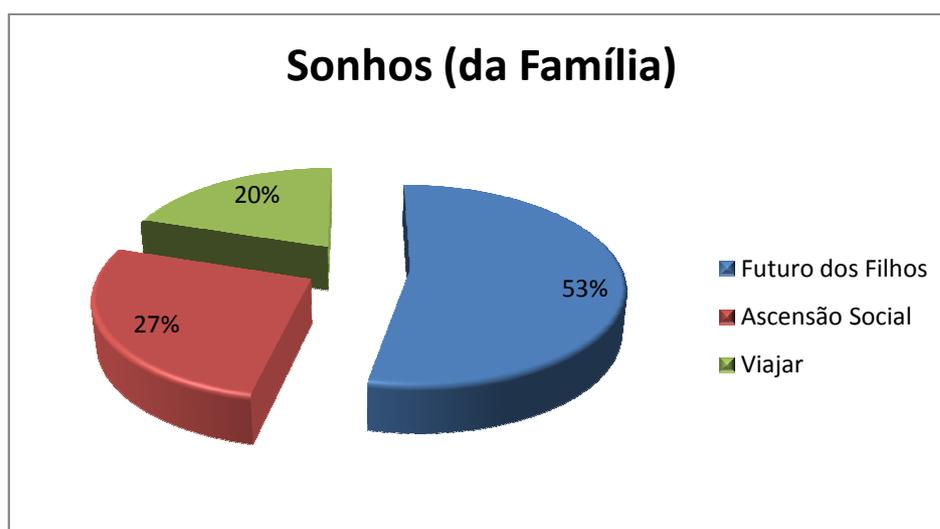
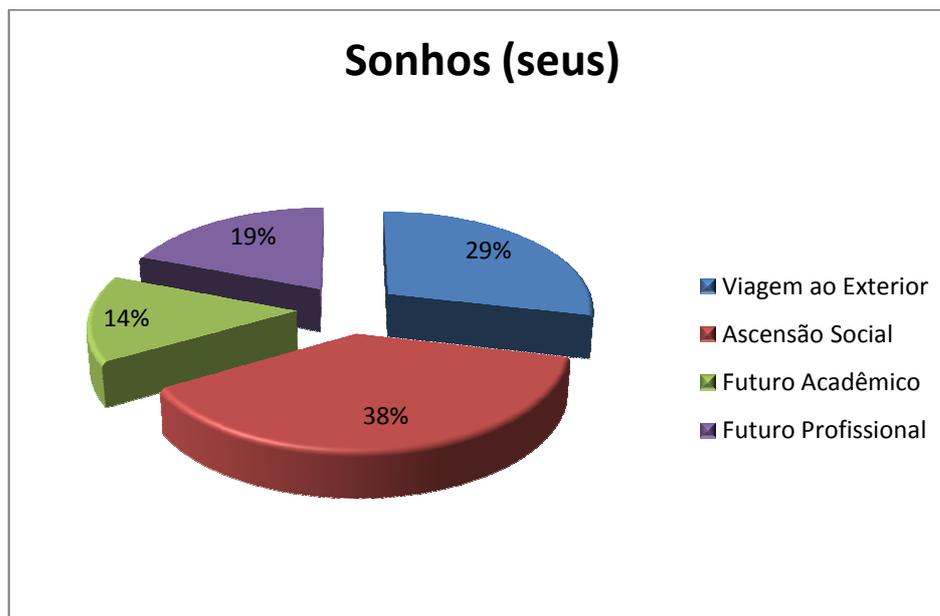
Diálogo com a família



Medos



Sonhos



A análise das entrevistas forneceu-nos pistas importantes sobre como podem ser traçados os caminhos educativos de modo a contemplar as necessidades dos educandos e tornar a escola num local em que as pessoas não somente possam se apropriar da educação formal, mas também formar-se como pessoa.

4 RELAÇÃO ENTRE QUADRO TEÓRICO E O ESTUDO EFETUADO

No período em que estivemos observando a escola, presenciamos várias situações em que se evidenciaram os problemas de comunicação entre os grupos, principalmente entre professores e alunos. Se por um lado havia a exigência de obediência das regras, por outro parecia não haver compreensão do porquê destas serem impostas arbitrariamente, e em várias situações não havia espaço para negociação.

O texto a seguir foi extraído da Proposta Pedagógica da escola:

2.1) CONTEXTO DA ESCOLA

Pelo fato da Escola se localizar em um bairro próximo ao centro da cidade de Araraquara, notamos que os alunos pertencem a bairros periféricos, tanto urbanos quanto rurais. A questão social dos moradores é muito peculiar. Quase todas as casas do bairro são construídas pelo CDHU e em vista disso, nossa escola não pode ter a mesma realidade das demais, pois a comunidade é de classe média baixa a baixa. Temos um número significativo de alunos carentes. Em virtude deste fato, notamos que a comunidade possui atitudes ao mesmo tempo próprias e diferenciadas das demais, sendo assim há necessidade de planejarem-se atividades variadas. Temos que propor a esta clientela um projeto que esteja à altura de sua realidade e dificuldades de aprendizagem, e não nos prendermos muito a índices classificatórios (SARESP e OUTROS), mas fazer destes índices subsídios para auxílio nas necessidades e dificuldades de nossos alunos. Mesmo com algumas dificuldades, temos casos de alunos bons, inclusive entrando em algumas faculdades, mesmo não sendo este um perfil da escola (no caso, nossos alunos dão uma importância maior à questão do trabalho do que para uma Universidade). Trabalhamos também com os casos de inclusão de portadores de necessidades especiais, o que acaba tornando o nosso trabalho desafiador. O bairro possui comércio local diversificado, como: Restaurante Popular, Padaria, Varejão, Farmácia, Supermercado. A maioria das ruas é asfaltada, com praças próximas à escola com muito verde e local para práticas esportivas, Posto de Saúde, acesso fácil do transporte público, bom saneamento básico e tudo que possa permitir a desenvoltura e vivência do bairro e seus moradores.

2.1.1) SITUAÇÃO SOCIOECONOMICA E EDUCACIONAL DA COMUNIDADE

Geralmente os trabalhadores do bairro são empregados do comércio ou indústrias, com raras exceções de autônomos. A maioria assalariada recebe a média salarial dos trabalhadores nos respectivos segmentos e algumas vezes, com condições difíceis de

trabalho. O acesso a bens de consumo é mediano. Em relação ao nível de escolaridade, temos uma base apresentada a seguir:

1° - ANALFABETOS

2° - EF. CICLO I

3° - EF. CICLO II

4° - ENSINO MÉDIO

5° - ENSINO SUPERIOR

O bairro apresenta um nível muito baixo de crianças fora da escola. O acesso a sistemas de saúde e assistência social é bom. Apresenta razoáveis hábitos alimentares e higiênicos, com lazer restrito.

Nossa primeira observação provém do próprio documento escolar, onde se registram as impressões dos professores acerca de seu público. Note-se a afirmação registrada no Projeto Pedagógico:

Temos que propor a esta clientela um projeto que esteja à altura de sua realidade e dificuldades de aprendizagem [...];

Mesmo com algumas dificuldades, temos casos de alunos bons, inclusive entrando em algumas faculdades, mesmo não sendo este um perfil da escola (no caso, nossos alunos dão uma importância maior à questão do trabalho do que para uma Universidade). (grifos nossos).

Ao refletir sobre esse enunciado vem à mente o mito de Pigmaleão, que mostra o poder da expectativa sobre o comportamento das pessoas, sendo tal fenômeno denominado Efeito Pigmaleão. Sob esta ótica, as pessoas tornam-se de acordo com a imagem que temos dela. Quanto mais as pessoas acreditam em algo, mais elas se comportam de forma a contribuir para que ele aconteça, influenciando assim o resultado.

Situações semelhantes foram observadas durante as reuniões com professores nos ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, antigo HTPC. As discussões envolvendo alguns alunos em particular e algumas situações em geral são prontamente rotuladas pelos professores “mais experientes” (que já lidaram com o aluno em questão ou passaram por situação semelhante) de forma taxativa, sem direito a contestação ou réplica. O valor ou peso de sua afirmação vem do que Marilena Chauí conceituou como “Discurso Competente”, visto anteriormente.

Sondados, alguns professores manifestam uma visão pré-concebida acerca dos alunos, considerando principalmente a sua classe social e sua origem familiar, sendo esta última preponderante nos “diagnósticos” formulados. Um comparativo interessante é o de que a sociedade atual, de uma maneira geral, procede da

mesma forma: espera-se que os descendentes de uma figura proeminente ou de alguém que se destaque em algum meio (esportivo, cultural, profissional) “herdem” as “qualidades” de seus antecessores. Esse imaginário se reproduz principalmente em razão das expectativas dos próprios pais. Esse fenômeno foi estudado por Winnicott (1988), que distinguiu a criança ideal – aquela idealizada pela mãe antes mesmo da gestação – da criança real, que é a criança nascida, com todos os seus problemas e necessidades de cuidados.

De forma análoga, observamos que os professores têm uma concepção de aluno ideal – no que diz respeito à disposição para aprendizagem, dedicação e comportamento – que não condiz, na maioria ou quase totalidade das vezes, com o aluno real, com problemas de aprendizagem, cultura diferente da esperada, tradições oriundas das famílias e crenças diferentes das esperadas (imaginadas) pelos professores.

Situação semelhante pode ser observada entre os alunos, que ingressam na escola com expectativas acerca do ensino que não são contempladas pela escola, que conduz a instrução como centro do processo educativo. O discurso, no entanto, é de que a prioridade da Escola é o de formação do ser em sua totalidade, e a educação formal deve preparar a pessoa para o exercício da cidadania; tal consideração fica limitada apenas ao “papel”, quando muito. Os planejamentos de atividades, principalmente no que diz respeito à transversalidade e interdisciplinaridade, têm como eixo as próprias disciplinas, ou seja, a educação instrutiva. Os demais temas apenas “atravessam” esses, e são encarados, pelos professores e gestores, como uma “obrigação” estabelecida pelos instrumentos legais.

A expectativa das crianças e dos jovens, em relação à escola, origina-se nos discursos de seus pais e cuidadores, a maioria relativa às questões de trabalho e formação profissional, herança da gênese da escola de massas; seus pais e cuidadores viam na escola a oportunidade de ascensão cultural, social e econômica, o que na atualidade não é mais verdade. De forma semelhante, as suas relações com os professores, gestores e funcionários têm como base sua experiência familiar, a qual é rotulada por esses grupos, na maior parte dos casos, como “inadequada” e

proveniente de “famílias desestruturadas”, desconsiderando que as questões de relacionamento e comportamento sejam típicas da idade dos estudantes.

Tomemos por exemplo duas situações ocorridas dentro da escola pesquisada que demonstram nossa observação: o primeiro ocorreu quando houve falta de água na escola; alguns jovens do ensino médio combinaram entre si de simular uma “passeata” de protesto na hora do intervalo. Prepararam cartazes e percorreram as áreas comuns da escola protestando contra o ocorrido e solicitando esclarecimentos e solução para o caso. A direção da escola, ao invés de aproveitar o momento para discutir a questão, determinou que os alunos fossem suspensos das atividades escolares por uma semana.

Outro exemplo é o de quando três alunos (dos mais “bagunceiros”, segundo a professora) pediram para sair durante a aula afirmando terem de conversar com alguém lá fora. A professora aproveitou o pedido para “se livrar” dos três e permitiu que saíssem da sala, sem verificar se realmente eles precisavam conversar com esse alguém e sem qualquer acompanhamento (o que contraria as normas da escola). Minutos após os jovens foram surpreendidos tentando arrombar a cantina da escola. Levado o caso à direção e aos demais professores, a decisão era a de chamar a polícia e registrar boletim de ocorrência contra esses jovens. Como estávamos presente na reunião, indagamos: “quem nunca, quando criança ou adolescente, pensou em invadir uma cantina?”. A partir dessa sugestão, os professores passaram a refletir que não se tratava de um ato criminoso, mas de uma pulsão adolescente. A ideia de registrar boletim de ocorrência policial foi descartada, a coordenadora pedagógica conversou com os jovens e, a partir de então, não houve mais incidentes pelo resto do período letivo. Ao contrário, esses jovens tornaram-se exemplos para os demais, muitas vezes impedindo que atos de vandalismo fossem impetrados.

Ambos os exemplos acima mostram como as decisões são tomadas com base no imaginário que as pessoas formam ao longo de suas vidas por meio da mídia e das relações de classe, sem se deter para observar problemas por outro ângulo desprovido de pré-conceitos.

Essas situações levaram-nos a comparar o trabalho realizado no dia-a-dia da escola com o que foi realizado em outro espaço escolar, sob a orientação e supervisão da Professora Doutora Sueli Aparecida Itman Monteiro, durante as aulas de graduação do curso de Pedagogia da Unesp Araraquara. Tratava-se de um projeto de extensão denominado *Laboratório de Práticas Pedagógicas para uma Educação Sensível*, que visou oferecer práticas educativas complementares em uma escola da periferia de Araraquara/SP.

O grande diferencial desse trabalho com o da rotina escolar é que, ao invés de oferecer-se cursos, oficinas ou aulas de complementação, procurou-se, em primeiro lugar, saber das pessoas (alunos da escola em questão, seus pais/cuidadores e outras pessoas interessadas, mesmo que não participassem da escola) quais eram seus interesses: que tipo de atividade queriam desenvolver, quais problemas/situações gostariam de tratar e assim por diante. Cientes desses “desejos”, as aulas/oficinas/cursos foram construídos de modo a utilizar os conhecimentos tradicionais da escola (disciplinas) voltadas às questões levantadas pelos participantes. Dessa forma, os saberes tradicionais foram contextualizados à vida diária das pessoas, que passaram a frequentar assiduamente o espaço oferecido.

Na escola, o momento adequado para implantação de um programa semelhante é o Projeto Político Pedagógico – PPP, que deve contar com a participação de todos os envolvidos no processo escolar e também com diversos atores sociais e sociedade de entorno. No entanto, o que observamos foi uma grande resistência à elaboração de um PPP que contemplasse a participação de todos esses atores. Diante dessa dificuldade, propusemo-nos a colaborar na elaboração de um PPP que correspondesse aos anseios de todos, colaboração essa que foi aceita pela Coordenação da escola, mas se encontra em suspenso por razões diversas.

O Projeto Político Pedagógico foi instituído pela Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996; destacamos a seguir alguns trechos da referida Lei que consideramos pertinentes ao assunto em questão:

Art. 3º 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 a cultura, o pensamento, a arte e o saber;**
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- ...
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - **valorização da experiência extra-escolar;**
- XI - **vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.**

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - **elaborar e executar sua proposta pedagógica;**
- ...
- VII - **informar pai e mãe**, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, **bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;**

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - **participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;**
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, **segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;**

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - **participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;**
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996) (grifos nossos).

Idealmente, o Projeto Político Pedagógico constitui-se em um documento produzido como resultado do diálogo entre os diversos segmentos da comunidade escolar a fim de organizar e planejar o trabalho administrativo-pedagógico, buscando soluções para os problemas diagnosticados.

Além de ser uma obrigação legal, deve traduzir a visão, a missão, os objetivos, as metas e as ações que determinam o caminho do sucesso e da autonomia a ser trilhado pela instituição escolar.

Considerada a legislação vigente, a escola, representada pelos diferentes segmentos que constituem sua comunidade, diagnostica a realidade administrativo-pedagógica, social, estrutural e educacional e, a partir dos dados resultantes do diagnóstico, traça objetivos, propõe metas, planeja ações para que, ao longo de um

período letivo, alcance sucesso na aprendizagem do aluno. Este é um processo fundamental para o êxito da escola: a cultura do diagnóstico e da avaliação (como tomada de decisão) em movimentos de ação, reflexão sobre a ação, e ressignificação de ação.

A construção do Projeto Político-Pedagógico implica em planejamento de todas as atividades no âmbito escolar, execução das ações previstas, avaliação do processo e retomada. Isto somente é possível se instituída a prática do registro e da reflexão sobre ele.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em seu portal “Escola de Gestores”, preconiza acerca do Projeto Político Pedagógico:

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve se constituir na referência norteadora de todos os âmbitos da ação educativa da escola. Por isso, sua elaboração requer, para ser expressão viva de um projeto coletivo, a participação de todos aqueles que compõem a comunidade escolar (MEC, 2012).

Embora a legislação determine sua confecção e os órgãos responsáveis (MEC, Secretarias de Educação estaduais e municipais) exijam seu cumprimento e proporcionem as diretrizes adequadas para sua elaboração, notamos uma forte resistência pelos professores, que se mostraram pessimistas em relação tanto á elaboração do Projeto quanto ao planejamento das aulas em virtude do mesmo. Em contrapartida, alunos e seus pais e cuidadores mostraram-se empolgados diante da perspectiva de contribuir para sua elaboração.

No anseio de colaborar com essa elaboração, dirigimos nossa pesquisa para investigar quais elementos são considerados importantes para o planejamento e confecção do Projeto.

Relacionar as transformações das questões curriculares com a noção de sociedade multicultural leva-nos a considerar as noções de cultura que atravessam a sociedade. Cultura vem de cultuar, cultivar, termo originado na Grécia antiga e que vai sofrendo grandes modificações. No séc. XVIII, na França, é apropriado como estado de espírito, e durante o Iluminismo associa-se à razão (iluminação) e à civilização, separando os povos que têm cultura e os que não a têm, na Alemanha,

no séc. XIX, liga-se à questão da identidade e na Inglaterra ao modo de produção de uma determinada classe.

Atualmente, esses conceitos se mesclam, sendo que o mais comum é o de cultivar e cultura, sendo que ainda se imagina que existem culturas específicas para classes sociais diferentes. O que percebemos é que cada conceito deixou sua marca, sendo que no séc. XX o conceito de cultura se firmou através da antropologia. Assim, segundo o olhar da antropologia, temos: Teoria Evolucionista, semelhante às ideias do Iluminismo, em que se sai de um estágio de barbárie e se torna civilizado, defendia o princípio do evolucionismo, que acreditava haver uma escala evolutiva de progresso cultural que as sociedades primitivas deveriam percorrer para chegar ao nível das sociedades civilizadas; a Teoria Relativista concluiu que a diferença fundamental entre os grupos humanos era de ordem cultural e não racial ou determinada pelo ambiente físico. Sendo assim, defendia-se que, ao estudar os costumes particulares de uma determinada comunidade, o pesquisador deveria buscar explicações no contexto cultural e na reconstrução da origem e da história daquela comunidade. Decorre dessa constatação o reconhecimento da existência de culturas, no plural, e não de uma cultura universal.

A Teoria Funcionalista procedeu a explicação do todo social a partir da construção de unidades significativas de análise, que seriam compostas por elementos representativos do todo e, assim, ulteriormente, encadeadas na análise. Assim, as necessidades biológicas (primárias), determinavam a existência de outras necessidades: as necessidades culturais (secundárias). A cultura seria o aparato instrumental que inicialmente estaria ligado à satisfação das necessidades biológicas, e à medida em que houvesse o desenvolvimento, o crescimento da população e a diferenciação estrutural, ela passaria a constituir-se num meio próprio. Os padrões culturais determinariam o surgimento do estatuto, que é o elo de ligação entre as intuições.

Na Teoria Sistêmica, a atenção é voltada para o fato social em si juntamente com a visão voltada para a moral de cada indivíduo, esta necessária para que a sociedade funcione plenamente. É preciso que cada sistema produza uma lógica de funcionamento e os componentes desse sistema vão se comportar de uma determinada forma e desenvolvam uma cultura. Enfim, o fato social está ligado à

maneira de agir, fixa ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, coerção esta que deve ser geral na extensão de uma sociedade, apresentando existência própria, independentemente das manifestações individuais.específicas.

Clifford James Geertz (2003) propõe uma Teoria Interpretativa, em que a cultura é um emaranhado de significados, uma teia que nos prende e impede que nos coloquemos no lugar do outro. Assim, cada grupo cultural atribui significados específicos às coisas do mundo e se prende a esses significados. Geertz acredita que a cultura é formada por construções simbólicas, os significados contidos num conjunto de símbolos. Para ele, “a análise cultural é intrinsecamente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa” (2003, p.39). Seu conceito é essencialmente semiótico. Fundamenta-se no compartilhamento das ideias, a “teia de significados”, amarradas coletivamente.

Assim como há a tendência de dominação por parte dos grupos majoritários, há uma resistência por parte dos grupos minoritários. Pode-se notar, por exemplo, que nas escolas há grupos que resistem às normas e padrões por estas estabelecidas quando vão contra os princípios aos quais esses grupos estão habituados. Na negociação, aspectos culturais “pertencentes” a determinados grupos sociais podem ser apropriados e modificados por outros grupos, quando os aspectos possuem elementos que podem ser apropriados e negociados com outros grupos como, por exemplo, o carnaval, que foi incorporado pelas elites.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

"O homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são, enquanto são, das coisas que não são, enquanto não são"
(Protágoras).

A forma com que interpretamos os outros se baseia na interpretação que fazemos de nós mesmos. Os espaços em branco são preenchidos pelo que supomos a partir das nossas experiências e conhecimento acumulado ao longo de nossas vidas. De maneira semelhante, procuramos nos representar de acordo com o que imaginamos ser mais adequado para determinado momento ou espaço social. Park (apud GOFFMAN, 1985) esclarece que

Não é provavelmente um mero acidente histórico que a palavra "pessoa", em sua acepção primeira, queira dizer máscara. Mas, antes, o reconhecimento do fato de que todo homem está sempre e em todo lugar, mais ou menos conscientemente, representando um papel... É nesses papéis que nos conhecemos uns aos outros; é nesses papéis que nos conhecemos a nós mesmos (p.27) (grifo nosso).

Nessa analogia, podemos concluir que, se representamos um papel nas convivências, os espaços que frequentamos são os palcos onde atuamos. Essa observação torna-se especialmente verdadeira se compararmos nossa atuação nos diversos lugares do cotidiano: o papel representado em casa, no seio familiar, difere do papel em outros cenários, como o trabalho e a escola. Até o ato de escolher a roupa adequada confirma essa afirmação: o "figurino" precisa condizer com o cenário e o enredo da peça a ser representada. Na sociedade ocidental, ninguém irá a uma entrevista para trabalhar num banco, por exemplo, vestindo bermudas e chinelos; ninguém se dirige a uma praia vestindo terno e gravata ou vestido longo.

Se o ambiente determina, muitas vezes, por si só o tipo de traje e comportamento adequado, as pessoas, ao se agruparem nesses espaços, também o fazem, e determinam, por acordo, os comportamentos a serem observados nesses espaços. Devemos destacar ainda a possibilidade de um mesmo palco comportar a presença de vários atores (pessoas) representando simultaneamente peças

distintas, cada qual com seu papel, mas interagindo entre si na constituição de uma peça mais elaborada: a escola é um desses espaços.

A escola é um lugar onde vários grupos diferentes, com papéis diferenciados, se reúnem com um objetivo comum: o processo educativo. No entanto, os grupos diferem-se entre si de várias maneiras: origem social, idades, histórias, crenças, costumes e tradições, enfim, a escola se constitui um espaço de conjunção de atores que precisam orquestrar uma peça comum, mas cujos papéis diferem de acordo com o pertencimento de cada ator a cada um dos grupos.

Grosso modo, podemos distinguir os principais grupos por suas funções mais específicas: Gestores, pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola; Professores, profissionais que influem diretamente na formação dos alunos; Funcionários, colaboradores diretos da construção do ambiente educacional e, Alunos, pessoas para quem a escola existe e para quem deve voltar as suas ações.

Esses grupos se relacionam diariamente no espaço intramuros da escola, porém há outros grupos que, apesar de não participarem desse cotidiano, destacam-se como elementos importantes para o cumprimento da “peça”, o processo educativo. São eles: Pais/Cuidadores, responsáveis pela cultura, história, crenças, tradições e costumes dos alunos antes e fora dos muros da escola; Prestadores de Serviços, que apesar de não pertencerem ao quadro funcional da escola interferem de modo indireto na sua constituição (p. ex., policiais); Sociedade de Entorno, constituída por vizinhos e comércios locais.

Todos esses elementos, que aqui denominamos “Atores Escolares” são responsáveis não apenas pela interpretação e representação da “peça” Processo Educativo Formal, mas também pela própria escrita da mesma: dia-a-dia são definidos os papéis, as representações, as marcações (termo teatral)... A esse complexo some-se a toda a instrumentação necessária para a representação dos papéis (material didático, infra-estrutura física e administrativa etc.) e, principalmente, o fato de que os atores não têm direito a ensaios. Os papéis são representados ao vivo, e cada ator traz consigo sua experiência histórica (que tem papel relevante na representação individual) e o peso dos condicionamentos sociais e culturais de séculos de existência da humanidade.

Olhando sob esse prisma, podemos compreender melhor que o papel da escola, que visa não somente a formação de seus atores *en scène*, mas também prepará-los para atuação em outros palcos (social, profissional, cultural, político, ...) enquanto tenta interpretar seu próprio papel. O palco permanece o mesmo, mas o fluxo de atores é constante, bem como os cenários, o texto, as interpretações, as representações...

O que pudemos deduzir das observações, a partir do ponto de vista que nos propusemos a observar, é que a mistura de papéis presentes no cotidiano escolar requer que o processo educativo seja visto além do plano técnico, que ainda norteia as ações. Uma educação que considere o estado pleno das pessoas, a saber, seu intelecto e seus sentimentos. Para isso, é preciso que a “peça” seja devidamente orquestrada por “diretores” (no sentido teatral) que percebam a constituição dos seres humanos a partir de suas histórias, de suas crenças, seus desejos, seus sonhos, suas habilidades técnicas e profissionais, enfim, o ser humano pleno – corpo, alma e espírito, este portador do que Jung chamou de Inconsciente Coletivo:

A hipótese de um inconsciente coletivo pertence àquele tipo de conceito que a princípio o público estranha, mas logo dele se apropria, passando a usá-lo como uma representação corrente, tal como aconteceu com o conceito do inconsciente em geral.

[...]

A princípio o conceito do inconsciente limitava-se a designar o estado dos conteúdos reprimidos ou esquecidos. [...]

Assim sendo, segundo FREUD, o inconsciente é de natureza exclusiva-mente pessoal, muito embora ele tenha chegado a discernir as formas de pensamento arcaico-mitológicas do inconsciente.

[...]

Uma camada mais ou menos superficial do inconsciente é indubitavelmente pessoal. Nós a denominamos *inconsciente pessoal*. Este porém repousa sobre uma camada mais profunda, que já não tem sua origem em experiências ou aquisições pessoais, sendo inata. Esta camada mais profunda é o que chamamos inconsciente coletivo. Eu optei pelo termo "coletivo" pelo fato de o inconsciente não ser de natureza individual, mas universal; isto é, contrariamente à psique pessoal ele possui conteúdos e modos de comportamento, os quais são 'cum grano salis' os mesmos em toda parte e em todos os indivíduos (JUNG, 2000, p. 15) (grifos do autor).

Esse Inconsciente Coletivo pode ser mais bem entendido como “memória ancestral” que, como afirmou Jung, são “*cum grano salis*” (como um grão de sal) em cada indivíduo. Este é o motivo por termos, no primeiro capítulo, percorrido um longo

trecho da história humana para compreender como a mente ocidental processa suas ideias, e como cada um de nós traz consigo uma memória hereditária.

Ora, essa memória se faz mais presente quando são mantidas as tradições culturais nos estratos sociais, o que, de certa forma, proporciona um terreno mais propício à sua “lembrança” através dos ritos e costumes que lhes são próprios. Porém não significa que os “grãos de sal” semeados há mais tempo não estejam também presentes, influenciando o inconsciente de cada pessoa e o da coletividade na condução de seus comportamentos, ideias, decisões e interpretações da vida social e da realidade.

Assim temos que nosso pensar – compreendido em seu sentido mais amplo, envolvendo corpo, intelecto, sentimentos e sensações – está, de alguma forma, predeterminado ou, melhor dizendo, condicionado, pelas heranças genética, cultural e social, às quais são acrescidos os conhecimentos que apreendemos na escola que, algumas vezes, lhes são contrários.

As observações acumuladas durante o período de pesquisa, somado ao nosso tempo de atuação junto à rede educativa, levam-nos a concluir que os papéis representados dentro desse espaço, embora muitas vezes conflitantes, têm em comum o desejo de auxílio mútuo na formação pessoal de todos os envolvidos. O discurso frequente de “aprendo muito com meus alunos” ultrapassa a própria consciência do fato (que muitas vezes não passa de mera repetição de algo ouvido anteriormente e que transparece certo altruísmo); as situações vivenciadas por todos e cada um dos atores em sua convivência diária acaba por impregnar o modo de pensar e de encarar o outro na desenvoltura de seu papel.

Consideramos que esse “impasse” ocasionado pelo encontro de diversas culturas e experiências sociais pode ser solucionado, mas para isso é preciso olhar além da superfície: o processo educativo vai muito além da esfera intelectual; este é apenas um dos aspectos (e importante), que, somado a outros, faz da educação escolar um meio de capacitar as pessoas a atuarem na esfera social plena, conscientes de seus direitos e deveres, com seus comportamentos regulados para a ordem pública e o bem estar social. Mas para que isso ocorra, é preciso que se firme

um “acordo” entre aqueles que ensinam e os que aprendem, para que os reais interesses da sociedade plena sejam atingidos.

Esse acordo é manifestado através do Projeto Político Pedagógico, que a um só tempo contempla os anseios da sociedade e a função da Escola de oferecer os saberes através das disciplinas seculares.

Finalizando, a pesquisa nos proporcionou a confirmação de que há um grande conflito dentro do reduto escolar, conflito esse maior que os físicos dos quais se têm notícia, mas um no qual os papéis dos atores não são coadunados para harmonização do conjunto, nem há clareza dos papéis de cada um ou dos grupos. Citamos como exemplo que, apesar de sua desvalorização econômica e social, o professor e a professora são vistos pela sociedade e pelos alunos como uma figura de autoridade dentro e fora da escola, como acontece com os médicos e os padres, porém ele mesmo não se vê desse modo.

Percebemos ainda que as instrumentalidades técnica, intelectual e administrativa não substituem nem suprem as relações de afeto e de sensibilidade das quais todos carecemos. Compreendemos sobretudo que, para a escola ideal e de qualidade que queremos e precisamos, não será, como disse Hutmacher (1995), a inflação enciclopedista de matérias que garantirá sua qualidade. É preciso que além da transmissão de conhecimentos deve-se estimular “um conjunto de disposições e de atitudes, que não novas, mas que apenas eram atingidas pelos melhores”.

Assim, o domínio operacional de várias línguas e linguagens é indispensável para todos, bem como um conjunto de capacidades que podemos considerar de ordem superior: saber aprender, pesquisar e encontrar a informação necessária a um fim ou uma tarefa, ser capaz de se distanciar de seus próprios saberes, saber analisar, sintetizar, concluir, compreender a relatividade dos saberes e das crenças, conservando no entanto uma identidade forte, comunicar com facilidade e eficácia, argumentar, negociar, cooperar, inventar, etc. (p. 47-48).

E, ao olharmos para esse conjunto de capacidades de ordem superior, como afirma o autor, percebemos que não são somente os alunos que dele carece, mas também nós, professores, dele precisamos, o que nos faz considerar que a educação é um processo construído em conjunto, com a colaboração e contribuição

de todos neles envolvidos. O chavão de que “aprendemos com nossos alunos” precisa ser transformado em realidade, nesta realidade: que se nos abirmos para aprender enquanto ensinamos e ensinar enquanto aprendemos, estaremos também nos abrindo para a sensibilidade necessária para ver no outro aquilo de que carece, e carecemos ambos, para juntos construir nossa emancipação como professores, alunos e seres humanos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Deifel, 1989.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural**. 2.ed. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ERNY, Pierre. **Etnologia da educação**. Tradução de Antonio Roberto Neiva Blundi. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. São Paulo: LTC, 2003
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 11.ed. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et.all. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HUTMACHER, Walo. Uma viragem no sentido da qualidade: as práticas escolares revisitadas. *In*: NÓVOA, António (Org.). **As organizações escolares em análise**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- ITMAN MONTEIRO, Sueli Aparecida. **Luzes, sombras e crepúsculos nas vivências cotidianas de duas escolas de primeiro grau: sucessos, fracassos, evasões, exclusões**. 1996. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- JUNG, Carl Gustav. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução de Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LE BON, Gustave. **Psychologie des foules**. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1971.

MAFFESOLI, Michel. **O mistério da conjunção**: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **Elogio da razão Sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **A conquista do presente**. Tradução de Márcia C. de Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. A superação do indivíduo. Tradução de José Carlos de Paula Carvalho. *In: Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: FEUSP, v.12, nº 1/2, p. 334-342, 1986.

_____. **O tempo das tribos**: O declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Sobre o nomadismo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Escola de gestores**. Disponível em : http://escoladegestores.mec.gov.br/site/2-sala_projeto_vivencial/pdf/dimensoesconceituais.pdf. Acesso em: 20 dez 2012.

MORIN, Edgar. **O método. 1 – a natureza da natureza**. 2.ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1977

PAULA CARVALHO, José Carlos. **A culturálise de grupos**: posição técnicas e heurísticas em educação e ação cultural. Ensaio para titulação, 1991 (mimeo).

SANCHEZ TEIXEIRA, Maria Cecília. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

TEIXEIRA, Carlos Henrique. **As tessituras do movimento**: dança, tribalismo e imaginário no cotidiano de um grupo de alunos de uma escola pública de Araraquara. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2010.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de M. Irene de Q.F Szmrecsányi e Tomás J. M. K. Szmrecsányi. 5.ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

WINNICOTT, Donald Woods. **Os bebês e suas mães**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ANEXOS

ANEXO 1 – Proposta Pedagógica

Proposta Pedagógica

Araraquara

2011

Proposta Pedagógica

Proposta Pedagógica apresentada
à Diretoria de Ensino – Região de
Araraquara para apreciação.

**Araraquara
2011**

Sumário

N	ASSUNTO	PÁGINA
	CAPA	
	FOLHA DE ROSTO	
1	IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA	04
2	DIAGNÓSTICO	05
2	CONTEXTO DA ESCOLA	05
.1		
2	SITUAÇÃO SOCIOECONOMICA E	06
.1.1	EDUCACIONAL DA COMUNIDADE	
2	RECURSOS HUMANOS	07
.1.2		
2	INDICADORES DE DESEMPENHO: AUTO	07
.2.1	AVALIAÇÃO DA ESCOLA	
3	AVALIAÇÃO DO PROJETO	10
	PEDAGÓGICO	
4	ESTÁGIO	17
5	IMPLEMENTAÇÃO/PLANO DE	18
	MELHORIA DA ESCOLA	

2) DIAGNÓSTICO

2.1) CONTEXTO DA ESCOLA

Pelo fato da Escola se localizar em um bairro próximo ao centro da cidade de Araraquara, notamos que os alunos pertencem a bairros periféricos, tanto urbanos quanto rurais. A questão social dos moradores é muito peculiar. Quase todas as casas do bairro são construídas pelo CDHU e em vista disso, nossa escola não pode ter a mesma realidade das demais, pois a comunidade é de classe média baixa a baixa. Temos um número significativo de alunos carentes. Em virtude deste fato, notamos que a comunidade possui atitudes ao mesmo tempo próprias e diferenciadas das demais, sendo assim há necessidade de planejarem-se atividades variadas. Temos que propor a esta clientela um projeto que esteja à altura de sua realidade e dificuldades de aprendizagem, e não nos prendermos muito a índices classificatórios (SARESP e OUTROS), mas fazer destes índices subsídios para auxílio nas necessidades e dificuldades de nossos alunos. Mesmo com algumas dificuldades, temos casos de alunos bons, inclusive entrando em algumas faculdades, mesmo não sendo este um perfil da escola (no caso, nossos alunos dão uma importância maior à questão do trabalho do que para uma Universidade). Trabalhamos também com os casos de inclusão de portadores de necessidades especiais, o que acaba tornando o nosso trabalho desafiador. O bairro possui comércio local diversificado, como: Restaurante Popular, Padaria, Varejão, Farmácia, Supermercado. A maioria das ruas é asfaltada, com praças próximas à escola com muito verde e local para práticas esportivas, Posto de Saúde, acesso fácil do transporte público, bom saneamento básico e tudo que possa permitir a desenvoltura e vivência do bairro e seus moradores.

2.1.1) SITUAÇÃO SOCIOECONOMICA E EDUCACIONAL DA COMUNIDADE

Geralmente os trabalhadores do bairro são empregados do comércio ou indústrias, com raras exceções de autônomos. A maioria assalariada recebe a média salarial dos trabalhadores nos respectivos segmentos e algumas vezes, com condições difíceis de trabalho. O acesso a bens de consumo é mediano. Em relação ao nível de escolaridade, temos uma base apresentada a seguir:

1° - ANALFABETOS

2° - EF. CICLO I

3° - EF. CICLO II

4° - ENSINO MÉDIO

5° - ENSINO SUPERIOR

O bairro apresenta um nível muito baixo de crianças fora da escola. O acesso a sistemas de saúde e assistência social é bom. Apresenta razoáveis hábitos alimentares e higiênicos, com lazer restrito.

2.1.2) RECURSOS HUMANOS: Dentro dos recursos humanos, temos os segmentos que trabalham para o resultado na aprendizagem dos alunos:

- **EQUIPE GESTORA:** trabalha de uma forma muito coesa e correta, sempre procurando apoiar e/ou corrigir/orientar o trabalho e o andamento da escola com a intenção de promover um ensino de boa qualidade aos nossos alunos. É uma equipe prestativa e auxiliadora.
- **QUADRO DE PROFESSORES:** em primeiro lugar, procuramos não diferenciar as categorias dos professores em relação à sua funcionalidade. Todos procuram se empenhar ao máximo nas suas atividades, desde o professor eventual até o efetivo, reciclando-se e procurando sempre novas formas e assuntos para serem trabalhados com nossos alunos. A maioria dos professores (90%) é efetiva, reduzindo muito a rotatividade dos mesmos.
- **QUADRO DE FUNCIONÁRIOS:** nossos funcionários sempre se apresentam de forma responsável e cumpridora de seus deveres, apoiando os outros quadros quando se faz necessário.

2.2) AUTO-AVALIAÇÃO DA ESCOLA:

2.2.1) INDICADORES DE DESEMPENHO:

ENSINO FUNDAMENTAL CICLO II				
ANO	TAXA DE APROVAÇÃO (%)	TAXA DE REPROVAÇÃO (%)	TAXA DE ABANDONO (%)	TAXA DE DISTRIBUIÇÃO IDADE/SÉRIE (%)
2005	96%	4%	3%	
2006	89%	2%	10%	
2007	90%	10%	2%	
2008	95%	2%	5%	
2009	88%			
2010				

Fonte: GDAE E CENSO ESCOLAR

ENSINO MÉDIO				
ANO	TAXA DE APROVAÇÃO (%)	TAXA DE REPROVAÇÃO (%)	TAXA DE ABANDONO (%)	TAXA DE DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE (%)
2005	84,9%	12,7%	2,4%	9,3%
2006	99,5%	0,4%	0,1%	12,7%
2007	92,7%	4,2%	3,1%	9,9%
2008	89,6%	5,6%	4,8%	13,8%
2009				
2010				

Fonte: GDAE E CENSO ESCOLAR

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS				
ANO	TAXA DE APROVAÇÃO (%)	TAXA DE REPROVAÇÃO (%)	TAXA DE ABANDONO (%)	TAXA DE DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE (%)
2006	81,2%	18,8%	0,0%	0,0%
2007	82,3%	17,7%	0,0%	0,0%
2008	84,0%	16,0%	0,0%	0,0%
2009				
2010				

Fonte: GDAE E CENSO ESCOLAR: Taxa de abandono e distorção não se aplica pela
Presença flexível.

IDEB DA ESCOLA		
ANO	1ª FASE	2ª FASE
2005		
2006		

OBS: OS ÍNDICES IDEB DE 2005 E 2006 NÃO FORAM COLOCADOS POR AINDA NÃO TEREM SIDO FEITOS. NÃO FORAM ENCONTRADOS.

IDESP DA ESCOLA		
ANO	RESULTADO	METAS
2007	2,59(8ª) e 1,82(3º)	2,71(8ª) e 1,92(3º)
2008	2,64(8ª) e 1,52(3º)	2,67(8ª) e 1,63(3º)
2009		
2010		

2.2.2) ANÁLISE DAS DIMENSÕES DE AUTO – AVALIAÇÃO

A) Gestão de Resultados Educacionais

1) AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO:

Temos na escola uma preocupação muito grande de sempre estar comunicando os responsáveis em relação às nossas ações. Periodicamente (principalmente nas reuniões de conselho de série e de classe), nos reunimos para discutirmos e avaliarmos as ações pedagógicas que tangem nossos segmentos de ensino. De acordo com nossos professores e toda a equipe escolar, procuramos sempre trabalhar de forma homogênea e sequencial, pois desta forma, os alunos sentem uma maior organização do trabalho e uma sequência lógica de seus conteúdos, o que é importante para o processo de aprendizagem. Quando os alunos percebem uma organização dentro do ambiente escolar, todo o trabalho desenvolvido dentro da escola se torna mais fácil e prático, resultando em um bom aproveitamento por parte dos alunos.

2) RENDIMENTO ESCOLAR:

A escola de um modo geral sempre avalia questões relativas ao rendimento por um simples fato: o sucesso da escola é dependente dos resultados de nossos alunos e de nosso trabalho. Resultados positivos mostram que a escola tem se empenhado para o aprimoramento. As dificuldades apresentadas deverão ser redirecionadas por toda equipe

escolar e corrigidas na medida do possível. Este processo não se aplica somente aos últimos 3 anos, mas o ciclo de reflexão e aprimoramento tem que ser constante.

3) FREQUÊNCIA ESCOLAR:

A escola sempre tomou cuidados referentes à permanência dos alunos na escola. Sempre é realizada uma listagem com os nomes dos alunos faltosos para serem tomadas as providências cabíveis. Geralmente os pais são comunicados via telefone e através das reuniões bimestrais de Pais e Mestres. Ainda temos um controle diário da frequência dos alunos, com o qual a coordenação pedagógica faz o acompanhamento e sempre procurando obter justificativas e documentar –se das faltas dos alunos.

4) USO DOS RESULTADOS DE DESEMPENHO ESCOLAR

A comparação dos resultados de nossa escola sempre é discutida pela equipe escolar. Analisamos vários fatores que podem influenciar nesses resultados, como taxas de reprovação o rendimento escolar e as formas de solução para os mesmos. Percebemos que neste ano letivo de 2010, nosso **IDESP** não atingiu a meta prevista, mas mesmo assim, superior a outras escolas e outros segmentos de ensino (CEI).

5) SATISFAÇÃO DOS ALUNOS, PAIS, PROFESSORES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA ESCOLA.

A escola conquistou na comunidade um bom grau de satisfação no que tange aos relacionamentos interpessoais e com relação as medidas tomadas pela equipe escolar.

6) TRANSPARÊNCIA E DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS:

Bimestralmente são marcadas reuniões de pais para a apresentação dos resultados de seus filhos. No dia proposto, uma pequena parte dos pais comparece. Porém temos uma parcela de pais que sempre estão presentes na escola para um acompanhamento da vida escolar de seus filhos e da escola como um todo.

B) Gestão Participativa

Todo o início de ano letivo, analisamos o ano anterior e planejamos as atividades para o próximo ano. Formamos conselhos, APMs, e outros.

1) Projeto Pedagógico:

É sempre revisto e procuramos adequá-lo ao contexto atual de nossa escola. Procuramos atender e aplicar este projeto com a maior intensidade possível para deixar nossos alunos mais próximos dos acontecimentos que norteiam nossa sociedade, como por exemplo, a Disciplina de Apoio Curricular (DAC), que é trabalhado com os alunos dos terceiros anos do Ensino Médio.

2) Avaliação Participativa:

Nossos planos, como já foi dito, estão sempre sendo avaliados. Como temos pais compondo as entidades da escola (APM, por exemplo), sempre estão presentes na escola e muitos deles procuram se interar dos assuntos que estão relacionados com o processo de aprendizagem dos alunos. Alguns chegam até a dar idéias de como podemos trabalhar em determinados assuntos e propor certas melhorias.

3) Atuação Dos Colegiados:

Nossos professores, na sua grande maioria, assumem um excelente grau de comprometimento com nossa escola. Sempre que proposto algum evento de qualquer

natureza pela direção escolar, alunos ou próprios professores, todos se comprometem de alguma forma e procuram ao máximo prestar alguma forma de colaboração. Essas ações sempre acabam refletindo na construção dos projetos da escola como um todo.

Nosso Conselho de Escola e o de série/classe é bem participativo nos nossos encontros, procurando ser o mais atuante possível para favorecer o bom andamento da nossa unidade escolar. Em relação ao projeto pedagógico da escola, assumem uma boa parcela de participação e construção da mesma, pois ao final, são os principais interessados. O resultado final é reflexo de seus trabalhos e empenhos.

4) Integração Escola – Sociedade:

Sempre que há a possibilidade de unirmos forças com outras entidades, fazemos. Já tivemos palestras em nossa escola com o pessoal do posto de saúde do próprio bairro, em nossas festas temos pessoas que emprestam o som, ajudam na preparação. Esta integração é importante para escola, pois mantém unida a unidade escolar com a comunidade. Geralmente temos participações positivas.

Além, ainda já tivemos participações da **UNESP FARMÁCIA E QUÍMICA** dentre outros.

5) Comunicação e Informação

A gestão da escola sempre fez questão de transparecer todos os resultados obtidos. As dúvidas que possivelmente venham a surgir e que chegam a nosso conhecimento sempre são resolvidas e os interessados colocados a par das situações.

Não existe qualquer intenção se esconder resultados ou ações. Pode ser que o único problema seja um certo desinteresse da população em vir até a escola e procurar saber mais sobre ela.

6) Organização Dos Alunos:

Nossos alunos sempre estão prontos a atenderem solicitações da escola e auxiliar em seu desenvolvimento. Quanto à sua organização, pode,os dizer que possuem um ponto muito positivo em suas ações: os que eles se propõem a fazer fazem bem feito. Já realizamos ações solidárias na escola, como o auxílio a alunos mais carentes, limpeza do ambiente escolar e tivemos uma participação muito grande de nossos alunos. Todas as ações, principalmente as do grêmio estudantil, são voltadas para uma formação cidadã e atuante na sociedade.

C) Gestão Pedagógica

1) Proposta Curricular Contextualizada:

Nossa proposta curricular é contextualizada, embora seguindo as normas da nova proposta unificada do ensino estadual. Procuramos desenvolver conteúdos de grau científico e que ao mesmo tempo faça sentido para os alunos e como podem aplicar estes conteúdos em sociedade. A atualização é de grande importância para os alunos e para a própria escola, pois se torna de interesse mútuo (escola, sociedade e comunidade).

2) Monitoramento da Aprendizagem:

Toda reunião bimestral procuramos avaliar a situação de nossos segmentos de ensino. também prezamos pelo trabalho unificado entre os professores. O que facilita muito o trabalho. De acordo com os resultados analisados, traçamos objetivos para melhorar ou planos para suprir deficiências. Nestes pontos, aplicamos as ações pedagógicas que mais se enquadram no quadro que analisamos, obtendo uma melhoria contínua do rendimento escolar.

3) Inovação Pedagógica:

As nossas práticas pedagógicas não são estacionárias perante as mudanças atuais do cenário. Com o avanço tecnológico e a velocidade das informações, se torna impossível não pensarmos em inovar durante o ano letivo, sempre procurando adequar os recursos ao cotidiano de nossos alunos, propiciando assim, um aperfeiçoamento e aprimoramento dos conteúdos trabalhados. Nossos alunos já produziram filme que trata do problema das drogas, usaram o datashow para exposições de trabalhos e sempre procuramos deixar o cargo dos alunos a confecção das atividades. Apenas damos as orientações necessárias.

4) Inclusão com Igualdade:

De uma forma muito realista, sempre trabalhamos de forma igualitária com nossos alunos. Nunca apresentamos um problema sequer de discriminação de qualquer natureza e também passamos a nossos alunos a importância da igualdade e da paz. Temas como estes (racismo, credo ou situação econômica) são frequentemente abordados em nossa escola, principalmente nos nossos projetos.

5) Planejamento da Prática Pedagógica:

Com a nova proposta estadual, praticamente as aulas se apresentam quase que pronta em todas as áreas. Mesmo assim, sempre necessitamos do “toque final” do professor e de seus complementos. Assim sempre temos uma boa quantidade de materiais diversificados pelos professores, um bom planejamento (como a aplicação do simulado 2009 para os 3ºs colegiais), com temas atuais e contextualizados, visando as maiores necessidades dos alunos.

6) Organização do Espaço e Tempo Escolares:

Neste ponto não temos uma atuação tão grande. Fatores extraclasse e outro tipo de atividade são realizados de forma eventual, quando surge a oportunidade. Mesmo assim, já realizamos passeios ao cinema, feiras com a participação da FACULDADE DE FARMÁCIA DA UNESP, um dia na faculdade de química entre outros.

Quando nos deparamos com tais atividades, todos os professores são solidários com as trocas de horário ou ajudar a cuidar dos alunos, sempre procurando aprimorar a cidadania dos nossos alunos.

D) Gestão de Pessoas

1) Visão Compartilhada:

Uma boa parcela de nossos funcionários são ao mesmo tempo pais de alunos. Por esse motivo, existe uma integração muito grande, pois esses funcionários servem como um elo entre a escola e a comunidade, fazendo com que este segmento social esteja sempre ciente do que ocorre na escola de seus filhos. Se nos deparamos com alguma eventualidade, todos os responsáveis de

nossos alunos são comunicados por bilhetes. A escola possui um bom relacionamento com a comunidade. Sempre que solicitamos, temos o comparecimento dos pais ou de pessoas para nos auxiliar.

2) Desenvolvimento Profissional:

No caso de nossa unidade escolar, é muito difícil encontrarmos um caso de docente que necessita de formação ou de um aprimoramento. Cerca de 85% do nosso quadro docente é de excelente qualidade e de uma responsabilidade muito grande, pessoas que realmente podemos contar. Não existe nenhum impedimento por parte de nossos professores em relação à implantação de nossa proposta pedagógica. Se tal problema for detectado, logo serão tomadas providências pela equipe escolar. Todos procuram se aperfeiçoar, principalmente com os cursos oferecidos pela Secretária da Educação.

3) Clima Organizacional:

Temos alguns compromissos com a equipe escolar de sempre procurar dialogar antes de contestar. Sempre temos encontros fora do ambiente escolar, onde nos reunimos em confraternização. Também estamos sempre conversando nos htpc's em relação aos problema pessoais da escola e procuramos resolver os mesmos da melhor maneira possível. Também temos um ótimo clima de trabalho, motivação e auto – estima. Temos um compromisso ético, cooperativo e muito solidário.

4) Avaliação do Desempenho:

Nosso desempenho é sempre avaliado por um fator muito simples: sempre procuramos atingir um nível muito bom. Só que este fator depende somente de professores e sim de toda a equipe escolar. Assim, o trabalho continuo e uniforme contribui para tal objetivo e para o cumprimento de nossa metas educacionais. Este resultado só será 100% alcançado por ações avaliativas com a iniciativa da escola. Procuraremos desenvolver um sistema juntamente com os alunos para que a avaliação a mais justa possível e que forneça parâmetros para nossa reflexão. Ainda não temos uma avaliação institucional, mas dependendo do caso poderemos cria –lá .

5) Observância dos Direitos e Deveres:

Toda a equipe escolar é extremamente consciente em relação à legislação vigente, regimento escolar e outras normas legais.

6) Valorização e Reconhecimento:

Todas as atividades de méritos praticadas por algum componente da equipe escolar são sempre valorizadas e reconhecidas pela equipe gestora. Isto serve de exemplo para os demais e como estímulo para toda a equipe da escola .

E) Gestão de Serviços e Recursos

1) Documentação e Registros Escolares:

Todos os registros escolares da nossa escola estão devidamente organizados e atualizados em nossa secretária, bem como qualquer tipo de documentação referente à escola e suas dependências. Tudo é devidamente registrado e arquivado, sendo de muito fácil acesso quando necessitado.

2) Utilização das Instalações:

Em relação à utilização dos equipamentos podemos dizer que temos uma média. Alguns são utilizados mais que os outros pelo fato de serem mais requisitados, como por exemplo a televisão e o DVD. Outros espaços como a sala de informática já possuem um uso restrito pelo próprio espaço físico. O professor deve apresentar um projeto de trabalho para não deixar os alunos ociosos na sala e correr o risco de danificar o equipamento. As demais instalações como a biblioteca por exemplo, são bem utilizadas na medida do possível, sempre procurando uma forma de melhorar o ensino de nossos alunos.

3) Preservação do Patrimônio:

Sempre procuramos trabalhar as questões de valores e depreciação com nossos alunos. Qualquer acontecimento neste sentido é um ótimo motivo para nossos professores trabalharem a questão. Mesmo com todo este trabalho, ainda encontramos algumas depreciações na escola, nada que venha a comprometer o trabalho, muito pelo contrário, mais ainda existem.

4) Interação Escola Comunidade:

Na nossa escola ainda temos a ESCOLA DA FAMÍLIA nos finais de semana, o que contribui para uma maior integração entre escola e comunidade. Toda a escola pode ser utilizada neste período, pois temos uma equipe muito boa e responsável trabalhando neste período.

5) Captação de Recursos:

Sempre que possível, a escola realiza eventos (dentro das normas legais) para a arrecadação de recursos e/ou outros fatores que venham a contribuir para a melhoria da escola (como nossas festas juninas). Essas formas alternativas são sempre elaboradas pela equipe escolar e todo nosso quadro de professores e funcionários ajudam para sua realização.

6) Gestão de Recursos Financeiros:

A escola tem como prioridade o levantamento junto com professores e funcionários em relação ao uso dos recursos. Este levantamento tem a finalidade de definir com mais clareza e objetividade a utilização dos recursos aplicados em nossa escola, sempre visando o aprimoramento dos projetos e dos conteúdos. Em relação à comunidade, estão disponíveis para quem se interessar em ter conhecimento dos gastos aplicados na escola onde seus filhos estudam.

4) Estágio:

De acordo com a **LEI N° 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. DELEBERAÇÃO N°87/2009 E RESOLUÇÃO SE 40/2009**, a U.E. informa que também trabalha com o sistema de estágio, por se tratar de uma atividade educativa escolar supervisionada. Nossa escola desenvolve junto ao CIEE os estágios de nossos alunos e agora também os estágios remunerados dos MONITORES DE INFORMÁTICA. Neste ano letivo de 2009, a escola conta com 47 alunos cadastrados no CIEE e desses 47, temos 1 aluno estagiando.

Os acordos prestados com o sistema de Estágios, remunerados ou não, fornece aos nossos alunos uma integração social mais rápida e responsável, colaborando com o seu ingresso no mercado de trabalho e completando o ciclo de cidadão, pois assim, o aluno já consegue por si só ver o resultado de seu empenho na escola.

Um aluno que ingressa no Ensino Médio e já começa seu ciclo de trabalho, dá maior valor naquilo que possui como cidadão e como educando. Essa formação cidadã que a escola fornece se completa muito mais rápido, pois o aluno consegue vivenciar na prática a teoria aprendida em sala de aula, tornando seu aprendizado muito mais concreto e eficaz.

Os alunos estagiários de ensino médio servem também como exemplo para os demais, pois conseguem aliar o estudo e o trabalho.

Para uma família com recursos limitados ter um filho (a) realizando um estágio e já ingressando o mercado de trabalho por intermédio da escola é de suma importância e ao mesmo tempo a escola consegue desempenhar seu papel de formadora de pessoa crítica mentalmente e ao mesmo tempo atuante nos segmentos sociais.

A escola procura, de uma forma legal, aceitar as demandas de estágios e conciliar na medida do possível a escola e o trabalho, facilitando a entrada do aluno no mercado de trabalho.

5) Plano de Melhoria da Escola:

Obs: ver quadros preenchido na última folha.

Em vista do descrito até o momento, apresentamos um plano de melhoria da escola com o objetivo de uma maior valorização dos profissionais envolvidos nas atividades desta unidade escolar. De acordo com o discutido com os professores em reuniões de HTPC, propomos:

- Envolvimento dos pais ou responsáveis na vida escolar dos filhos, conscientizando-os que a participação na vida escolar dos filhos se torna um grande diferencial para o sucesso dos mesmos. Para isso, teriam que desenvolver hábitos de responsabilidade e um acompanhamento permanente do filho na escola. Para tal, como sugestão, poderíamos estar gerando projetos como palestras e/ou reuniões para uma maior integração entre escola e comunidade.
- Abordagem constante dos resultados dos alunos nos HTPCs para sempre termos nas mãos o andamento do ano letivo e tempo hábil para solucionar possíveis problemas. Este diagnóstico dos resultados de aprendizagem pode nos dar uma noção das maiores dificuldades encontradas para a aplicação da proposta estadual

- Em relação à utilização dos recursos da escola, propomos uma maior utilização da sala de informática, desde que o professor apresente um projeto de trabalho e /ou pesquisa com os alunos .Propomos também uma maior utilização dos recursos de TV e DVD, desde que estejam em condições adequadas de uso
- Propomos também por parte da escola, uma maior valorização dos trabalhos em destaque realizados por nossos professores, contribuindo para a continuidade destes trabalhos. O reconhecimento de um bom trabalho desenvolvido no ambiente escolar pode servir de exemplo para que outros sigam os mesmos caminhos.
- Também propomos que a escola deixe a disposição dos professores cópias do plano de gestão, proposta pedagógica e do regimento escolar para que possam ter o conhecimento dos conteúdos dos mesmos e com isso estarem aptos a responderem a qualquer dúvida referente à escola.
- Pode ser que encontremos algumas dificuldades para a definição dessas metas no sentido de adequar: escola – professor – aluno – sistema educacional. Este (adequação) pode ser nosso único entrave.

3) Definição das Bases da Proposta Pedagógica

Presenciamos diariamente a grande velocidade de transmissão de notícias e acontecimentos. Por esse motivo, todas as áreas do conhecimento devem se interar dos processos tecnológicos da atualidade. Neste contexto, a escola assume um papel muito importante pois muitos alunos conseguem o contato com estas atualidades somente na escola. Não são todos que possuem internet, jornais ou revistas para a atualização diária . Diante desta preocupação, a escola sempre se preocupa com a formação de um cidadão que consiga se encaixar na sociedade moderna. Toda esta modificação social afeta diretamente os conteúdos a serem ministrados para os nossos alunos. Muitas vezes, professores e alunos acabam aprendendo juntos. Este processo de transmissão se torna indispensável para o processo de aprendizagem e nos mostra outros caminhos para nossas avaliações.

5) Implementação

Devemos sempre nos atentar com a implantação da proposta pedagógica.

Como nossos professores terão uma cópia a disposição, ficará mais fácil de praticarmos esta proposta. Mesmo assim, é de suma importância um acompanhamento por parte da direção escolar e sempre que possível, termos uma avaliação contínua para que possa permitir o atendimento de situações imprevistas e correções que se fizerem necessárias.

Se percebermos durante o andamento do ano que existe qualquer problema, procuraremos realizar reuniões para discutirmos pontos importantes e corrigi-los se necessário.

ANEXO 2 – Fotos da Escola

(Disponíveis em <http://jboararaquara.blogspot.com.br/>)



Figura 1 - Vista da entrada da escola



Figura 2 - Corredor de acesso às salas de aula



Figura 3 - Sala de aula

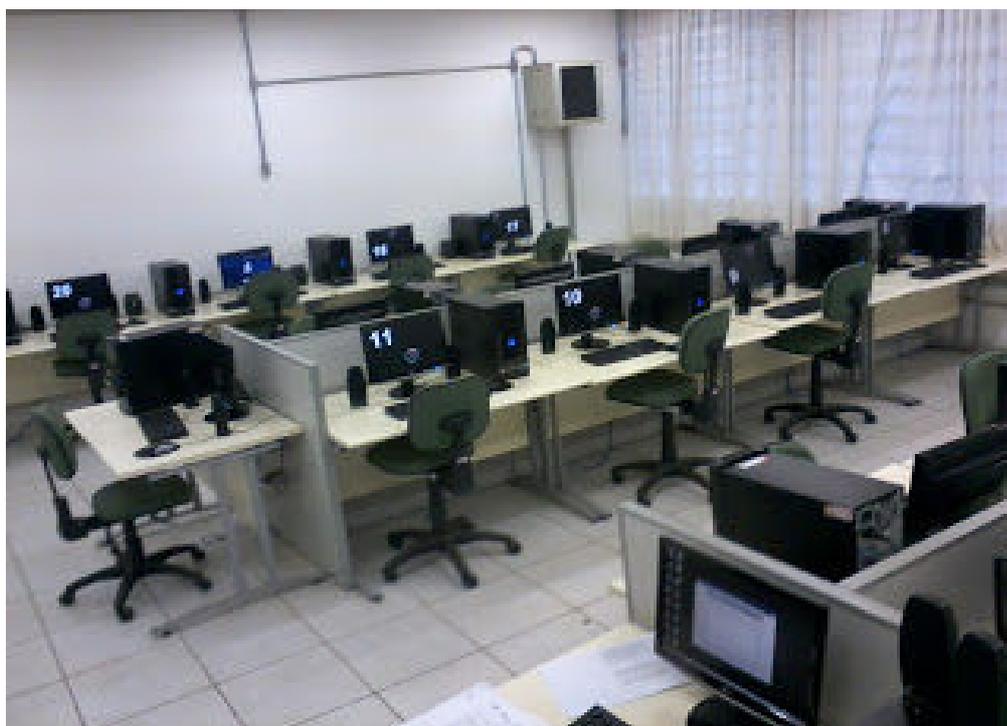


Figura 4 - Sala informática



Figura 5 - Espaço entre blocos



Figura 6 – Pátio



Figura 7 - Espaço de recreação

ANEXO 3 – Roteiro de Entrevista

I - Identificação:

- Nome, idade, endereço, série cursada, ...
- Trabalha? Em quê? Onde?
- Religiosidade: Oficial e Oficiosa
- Doenças que já teve
- Doenças na família
- Gênero / Orientação sexual / Etnia

II – Família

- Com quem mora, quantas pessoas formam a família? (Nº de pessoas na mesma casa: pai/mãe/padrasto/madrasta/irmãos/cônjuge/filhos/avós, tios, primos, cunhados, agregados)
- Como são os dias da semana? E o final de semana? (tempos de trabalho, de diversão, de descanso acordado, de descanso dormindo)
- Relacionamento familiar: há diálogo? Troca de informações? De que tipo? Como é a vida em casa? Como é a alimentação (horários, tipos de alimentos – durante a semana e em finais de semana)?
- Casos alegres
- Casos tristes
- Medos (do entrevistado)
- Medos (da família)
- Se lhe dessem a oportunidade de realizar um desejo, mesmo que fosse aquele sonho que você só sonha quando está dormindo, o que gostaria que acontecesse?
- Sonhos da família
- Como pensa que será sua vida a partir de agora (presente e futuro)?

III. Cotidiano

Vida sócio-cultural:

- Religião (oficial – oficiosa)
- Festas
- Shows
- Clubes
- Cinema/teatro
- Música/dança (preferências)
- Lazer
- Esportes
- Grupo de afinidade
- Música
- Dança
- Religião

- Esportes
 - Escola
 - Internet
 - Outros
 - Quem lhe inspira?
 - Quem repudia?
- Sinais de identificação do grupo:

IV. Escolaridade

- Tem tempo para estudar? Quais horários em que estuda
 - Gosta de estudar? Por quê?
 - Reprovações (ou fracassos escolares de modo geral) – Por quê?
 - Evasões: por quê?
 - Mudou de escola? Quantas vezes? Inclusive de cidade? Por quê?
 - Sucessos na escola e na vida – por que considera que é sucesso?
 - Por que frequenta a escola? Para que a escola serve ou serviria?
 - Escola ideal:
 - Escola real:
- Aprendizagem em cada disciplina:
- Disciplina / Professor(a) / Nota / Facilidade-dificuldade / Por quê?
 - Observações sobre o item
 - Como você se vê?
 - Como os outros lhe veem?
 - O que achou da entrevista?

Observações Gerais

Desenhe-se:

Desenhe a família (o grupo com quem mora)

Desenhe sua escola