

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO**

**EDUCAÇÃO TRANSVALORIZADA E AS INICIATIVAS QUE BROTAM EM MEIO
ÀS FORMAS DOMINANTES DE ORGANIZAÇÃO**

*Almog Griner – Doutoranda PPGA/EA/UFRGS
Orientador: Prof. Dr. Fernando Dias Lopes*

Porto Alegre - RS
Outubro de 2017

ALMOG GRINER

**EDUCAÇÃO TRANSVALORIZADA E AS INICIATIVAS QUE BROTAM EM MEIO
ÀS FORMAS DOMINANTES DE ORGANIZAÇÃO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de grau de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Dias Lopes

Porto Alegre - RS
Outubro de 2017

CIP - Catalogação na Publicação

Griner, Almog
Educação Transvalorizada e as iniciativas que
brotam em meio às formas dominantes de organização /
Almog Griner. -- 2017.
253 f.
Orientador: Fernando Dias Lopes.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Administração, Programa de
Pós-Graduação em Administração, Porto Alegre, BR-RS,
2017.

1. Racionalidade. 2. Gestão Escolar. 3.
Organização/Desorganização. 4. Robert Cooper. 5. Campo
Aberto. I. Lopes, Fernando Dias, orient. II. Título.

ALMOG GRINER

**EDUCAÇÃO TRANSVALORIZADA E AS INICIATIVAS QUE BROTAM EM MEIO
ÀS FORMAS DOMINANTES DE ORGANIZAÇÃO**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de grau de Doutor em Administração.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fábio Bittencourt Meira
PPGA - UFRGS

Prof. Dra. Eloíse Helena Livramento Dellagnelo
CPGA - UFSC

Prof. Dr. Francis Kanashiro Meneghetti
PPGA - UTFPR

Orientador Prof. Dr. Fernando Dias Lopes
PPGA - UFRGS

A Felipe Griner, que não pôde acompanhar todo o processo, mas estaria transbordando de orgulho neste momento.

AGRADECIMENTOS

Sempre me disseram que o processo de doutoramento era um momento muito solitário. Certamente quem espalhou tal notícia teve uma experiência bastante diferente da minha. Assim, aproveitei o espaço desta seção para agradecer a todos aqueles que foram parte essencial neste processo, que contribuíram com ideias, textos, conversas, carinho e que, principalmente, não permitiram que eu me sentisse só.

Primeiramente, gostaria de agradecer à UFRGS, instituição que me acolheu e proporcionou todos os recursos ao seu alcance para auxiliar na execução desta tese. Agradeço ainda àquelas figuras às vezes ocultas do nosso cotidiano: Dejanira, Thiago, Neco, funcionários e equipe de apoio da EA e da UFRGS, pessoas muitas vezes esquecidas, mas que são fundamentais na realização de todo o trabalho acadêmico.

Meu muito obrigada, também, à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – instituição da qual fui bolsista. Receber este auxílio financeiro durante quatro anos de doutorado foi um privilégio, e algo fundamental para a realização deste estudo.

É preciso ainda agradecer aos diversos professores que contribuíram para a construção deste trabalho, através de suas disciplinas, discussões, estímulos e debates que me proporcionaram muitas das ferramentas necessárias para que eu chegasse aqui. Destaco aqui a Prof^a. Dr^a. Mariana Baldi, que acompanhou o surgimento do primeiro artigo que levaria a esta tese, me acolheu e abriu suas aulas durante o período de estágio docência.

Agradeço em especial aos Professores Dr. Fábio Meira (UFRGS), Dr. Francis Meneghetti (UTFPR) e Dr^a. Eloíse Dellagnelo (UFSC) membros da Banca de defesa do Projeto desta Tese e, os dois primeiros, membros também da qualificação do Ensaio Teórico, pelas preciosas contribuições realizadas a este trabalho. As ideias discutidas durante os dois momentos encontraram caminho dentro deste estudo, o que reforça o caráter colaborativo que deve ser almejado em todo trabalho acadêmico.

Quanto à pesquisa empírica, gostaria de agradecer imensamente à Querência, Oga Mitá e Casa Escola que abriram as suas portas, disponibilizaram seu tempo e não mediram esforços para que eu pudesse desenvolver a coleta de dados. Estendo esse agradecimento especialmente aos entrevistados, pelo acolhimento, disponibilidade e disposição em contribuir com esta pesquisa.

À Casa Escola, agradeço novamente, agora não mais como um dos meus casos de estudo, mas por ter me permitido estar ausente durante este longo período. Aluízio e Andressa, vocês foram essenciais para que isso se tornasse possível.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Dias Lopes, gostaria de agradecer inicialmente pela insistência para que eu tentasse a seleção para a UFRGS, se não fosse sua iniciativa esta tese certamente não existiria. Agradeço também pela calma, paciência, implicação e disposição para trabalhar com um tema e autores que não estavam em sua linha de pesquisa. Se um dia eu me tornar metade do professor que você é, já me sentirei bastante realizada.

Gostaria de agradecer também a alguns grupos que me acompanharam durante grande parte do meu tempo por Porto Alegre: Darkeinu, lindo grupo com quem compartilhei muitos domingos bailantes; FreeWalk Poa, baita projeto com quem caminhei e vivi causos e histórias que ficarão para a vida; família Circo Híbrido, onde pude conhecer pessoas incríveis, aprender muito, descobrir, estudar e me apaixonar mais ainda pela arte e pelo circo, agradeço por me emprestarem o ar que eu precisava para respirar e seguir meus voos.

Obrigada a todos os amigos-irmãos que Porto Alegre me proporcionou, que acolheram de forma desmedida essa retirante nordestina.; Ju Brum, vizinha e parceira sempre; Mari e Isra, amigos para todas as horas; minhas queridas Crises, companheiras de área, de angústias e confidências; Ana Clara, Léo, e Luciano, irmãos de orientação, pelo apoio e amizade; Gui e Angela, pelas ricas trocas, longas conversas e acolhida sem igual; Fer, Gilmar, João, Nat e Carol – ITS+, por transformarem o dia a dia na EA mais alegre e caloroso.

Aos demais grandes amigos que ficaram distantes apenas geograficamente – Ju e Ivan, galera do OldDercy Crew, Gilka e Fiel (ok, nem sempre tão distantes assim), obrigada pela força, carinho, longas conversas e visitas sempre bem-vindas.

Não poderia deixar de agradecer também às pessoas que me ajudaram a fazer as transcrições de todo o material coletado, em especial ao Caio, que se permitiu entrar no tema e celebrava a cada nova entrevista que lhe era encaminhada. Agradeço ainda ao Sávio, baita amigo, pela disposição para ler e revisar todo o trabalho em um prazo mínimo.

À Dra. Rosane, que me ajudou a enfrentar os momentos mais desafiadores desse processo e me proporcionou um espaço para que eu pudesse falar e me ouvir. Agradeço por cada palavra precisamente colocada e por cada lenço de papel disponibilizado – todos necessários.

Ao Sirius, meu pequeno souvenir gaúcho, a cerejinha do bolo, que apareceu na minha vida já na reta final desse processo e o deixou com um toque mais especial.

Agradeço à minha família que me inspira: meu irmãozinho Hanoch, sempre a postos para apagar os incêndios quando o assunto envolve tecnologias; Advá, que estava pronta a me atender e acolher, até mesmo quando ninguém mais estava perto do telefone. Obrigada ainda pela hospitalidade deliciosa no período de pesquisa no Rio de Janeiro; Arbel, pelas trocas pessoais e acadêmicas e pelo sobrinho maravilhoso. O apoio de vocês é essencial.

À minha mãe, em especial, sócia, entrevistada, revisora, grande apoiadora e verdadeira amiga por me proporcionar tudo que estava ao seu alcance e um pouquinho mais para eu chegar até aqui e ser o que sou. Não há palavras suficientes para te agradecer.

Por fim, Di, obrigada pelo ombro, pela paciência enorme, por estar tão próximo e compartilhar comigo os melhores momentos desse processo. Poderia seguir listando milhares de motivos para te agradecer aqui e certamente seriam insuficientes. Se nada nesse doutorado desse certo, já teria valido a pena.

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” (provérbio africano)

RESUMO

As escolas de hoje possuem ainda forte herança da revolução industrial, com um viés assistencialista, visando “guardar” as crianças e prepará-las para o mercado de trabalho. No entanto, há escolas que buscam fugir deste modelo, encontrando em seu caminho fortes pressões homogeneizantes, seja de parâmetros curriculares de órgãos governamentais, de pressões mercadológicas e, até mesmo, dos pais de seus alunos. Mesmo existindo tais pressões, algumas escolas ainda desenvolvem a sua autonomia, encontrando práticas de gestão e educação próprias. Essa pesquisa busca olhar estas práticas – que demonstram aspectos de unicidade das escolas –, propondo-se a observar como emerge o novo em um ambiente marcado predominantemente por um pensamento tradicional, burocrático e empresarial. Para embasar esta análise, trazemos alguns elementos teóricos. Em primeiro lugar, discute-se o momento da educação no Brasil, questionando a lógica instrumental predominante a partir das visões de autores como Guerreiro Ramos, Tragtenberg e Prestes Motta. Em seguida, para analisar o surgimento de novas ações e práticas de gestão e educação, nos fizemos valer de autores que se pautam em uma abordagem processual, utilizando, portanto, o conceito de Campo Aberto de Robert Cooper (1976). O autor nos oferece a possibilidade de observar as organizações de forma mais compreensiva, em seus momentos de estrutura e processo, permitindo perceber como se dá a criação do novo. Como se resgatam coisas que estão em sua não forma, no latente, abstratas para o universo concreto, real, a circunstância literal. Isso se dá a partir das crises, rupturas, acasos, modelos abertos de mudança, como crescem e se desenvolvem os projetos de forma natural – da projeção à construção –, ou fazendo um caminho inverso. Foi a partir desse subsídio teórico que esse estudo buscou três escolas brasileiras para conhecer e observar: Escola Waldorf Querência, em Porto Alegre – RS; Oga Mitá, no Rio de Janeiro – RJ; e Casa Escola, em Natal – RN. Para a análise de cada uma dessas escolas – que compuseram um estudo de casos múltiplos –, foram utilizados dados secundários a partir de pesquisa documental e dados primários coletados a partir de observação participante, diários de campo, entrevistas abertas e entrevistas semiestruturadas realizadas em três períodos: novembro e dezembro de 2016 na Escola Waldorf Querência; fevereiro e março de 2017 na Oga Mitá; e maio de 2017 na Casa Escola. Através da análise dos dados coletados, com o auxílio do *software* Nvivo, observou-se que as escolas estudadas valorizam o aspecto humano da educação, respeitando a individualidade dos alunos, assim como o cuidado com os profissionais da escola e os familiares dos estudantes. As três escolas mostram-se bastante abertas ao diálogo e à participação – de diferentes formas e intensidades. Observou-se, ainda, que as práticas desenvolvidas nestas escolas repercutem na comunidade escolar fazendo com que haja, muitas vezes, uma ressignificação de sua compreensão do que é escola, que passa a ser visto como algo mais amplo e prazeroso. Por fim, ao se analisarem como surgem as práticas inovadoras, percebeu-se que estas escolas não se prendem tanto às imagens prévias e aos padrões, mostrando abertura para a emergência de novas práticas através de momentos de ruptura, crises, acasos, mudanças abertas, dentre outros, em uma clara alternância entre períodos de maior propensão à estrutura e outros que se inclinam ao processo. Ao analisarmos os casos da Querência, Casa Escola e Oga Mitá, percebemos que os novos elementos, práticas e ações que caracterizam estas escolas e as tornam diferentes das instituições que seguem linhas tradicionais, emergem dada sua capacidade de abrir-se à mudança, mantendo espaços de resistência ao mesmo tempo em que equilibram pressões diversas para conformarem-se.

Palavras-chave: Racionalidade, gestão escolar, Organização/Desorganização, Campo Aberto, Cooper.

ABSTRACT

Schools today still possess a great heritage from the industrial revolution, with an assistentialist bias, aiming to “keep” the children and preparing them to the workplace. However, there are schools that aim to escape from such model, finding in their path a great deal of homogenizing pressure, from obligatory curriculums issued by the state, education market and even from parents of students. Even with such pressures, a few schools manage to develop some autonomy, creating their own personal practices of management and education. This research aims to investigate such practices – which demonstrate unique aspects of the schools –, observing how new practices emerge in an environment marked predominantly by a traditional, bureaucratic and business mindset. To base our analysis, we bring different theoretical elements. First, we discuss the moment of education in Brazil, questioning the predominant instrumental logic from the point of view of authors such as Guerreiro Ramos, Maurício Tragtenberg and Prestes Motta. Second, to analyze the emergence of new actions and practices in management and education, we make use of authors that use an approach based on process philosophy, mainly the Open Field concept from Robert Cooper (1976). Cooper offers us the possibility to observe organizations in a more comprehensive manner, in its moments of structure and process, allowing us to perceive the emergence of novel actions and practices; how to rescue things that are still potential, latent, abstract to the concrete, real universe. This happens through crisis, ruptures, chance, open models of change, which grow and develop the projects naturally – from projection to construction –, or making the inverse path. It was from this theoretical subsidy that this study looked for three Brazilian schools to visit and observe: Querência Waldorf School, in Porto Alegre (RS), Oga Mitá, in Rio de Janeiro (RJ), and Casa Escola, in Natal (RN). To analyze each school – as a multiple case study – secondary data was used from documental research and primary data was collected from participant observation, research diaries, and open and semi-structured interviews in the following periods: November and December 2016 at Waldorf Querência; February and March 2017 at Oga Mitá and May of 2017 at Casa Escola. Through analysis of collected data using Nvivo software, it was observed that these schools value the human aspect of education, respecting students’ individuality, and caring for their professionals and the family of the students. The three schools were shown to be very open to dialogue and participation – in different ways and intensities. It was observed, also, that the practices developed in these schools reverberate through the school community creating in many cases a change in the comprehension of what a school is, becoming something broader and more positive. Finally, while analyzing how innovative practices emerge, it was perceived that these schools do not fixate excessively in past images and patterns, showing an opening to the emergence of new practices through moments of rupture, crisis, chances, planned open changes, among others, in a clear interchange between moments closer to a structure and others closer to process. When analyzing the cases of Querência, Casa Escola and Oga Mitá, we perceive that new elements, practices and actions that characterize these schools and make them different from more traditional institutions emerge from their capacity to remain open to change, keeping spaces of resistance at the same time in which they balance many pressures to conform.

Keywords: Rationality, school management, Organization/Disorganization, Open Field, Cooper.

SUMÁRIO

PARE!!!	15
AINDA NÃO É A INTRODUÇÃO	17
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I	23
ESCOLA E EDUCAÇÃO	23
EDUCAÇÃO, ESCOLA E PEDAGOGIA – DANDO NOME AOS BOIS	23
ESCOLA: UMA ORGANIZAÇÃO COMO OUTRA QUALQUER?	29
PEDAGOGINISTRAÇÃO	33
COMO A RAZÃO FOI PERDENDO A SUA RAZÃO DE SER	35
BUROCRACIA ALÉM DO SENSO COMUM	40
O MOMENTO DA EDUCAÇÃO E O PREDOMÍNIO DAS ESCOLAS BUROCRÁTICAS	45
CAPÍTULO II	51
PARA VER SURGIR O NOVO	51
E POR QUE NÃO PENSAR EM TERMOS DE PÓS-MODERNIDADE?	51
ABORDAGEM PROCESSUAL – ABRINDO ESPAÇO PARA O NOVO NA GESTÃO ESCOLAR	55
ORGANIZAÇÕES EM MOVIMENTO	58
A DÍADE DA RELAÇÃO ORGANIZAÇÃO/DESORGANIZAÇÃO	59
O CAMPO ABERTO – POSSIBILIDADES ILIMITADAS	63
CAPÍTULO III	74
OS CASOS	74
METODOLOGIA	74
ESCOLHA E CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS	84
ESCOLA WALDORF QUERÊNCIA	86
<i>Minha chegada à Querência</i>	90
<i>Quem me ajuda a contar essa história</i>	93
<i>Pedagogia Waldorf, Currículo e algumas práticas da Querência</i>	96
OGA MITÁ	104
<i>Minha chegada à Oga Mitá</i>	109
<i>Quem me ajuda a contar essa história</i>	110
<i>Proposta Pedagógica, Currículo e algumas práticas da Oga Mitá</i>	114
CASA ESCOLA	118
<i>Minha chegada à Casa Escola</i>	127

<i>Quem me ajuda a contar essa história</i>	129
<i>Proposta Pedagógica, Currículo e algumas práticas da Casa Escola</i>	132
CAPÍTULO IV	136
PRESSÕES, CONFLITOS, EFEITOS E SIGNIFICADO	136
PRESSÕES HOMOGENEIZANTES	136
PEDAGOGIA E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: DOIS LADOS DA MESMA MOEDA	144
TRADICIONAL X ALTERNATIVO	155
PRÁTICAS E SEUS EFEITOS	171
COMPREENSÃO DE ESCOLA	177
CAPÍTULO V	183
O CAMPO ABERTO	183
A ALIMENTAÇÃO NA QUERÊNCIA	183
COMISSÃO DE FINANÇAS DA QUERÊNCIA	191
A BIBLIOTECA DA OGA MITÁ	198
GESTÃO PARTICIPATIVA NA OGA MITÁ	207
O TRABALHO COM MEIO AMBIENTE NA CASA ESCOLA	213
O RELATÓRIO DA CASA ESCOLA	221
OU SEJA,	229
CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
REFERÊNCIAS	245

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: O PINTOR NORTE AMERICANO PAUL JACKSON POLLOCK CONSTRUINDO UMA DE SUAS OBRAS.....	67
FIGURA 2: ESTRUTURA DE NÓS CRIADOS NO SOFTWARE NVIVO.....	81
FIGURA 3: QUADRO RESUMO DE TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS, REUNIÕES E/OU EVENTOS NA ESCOLA WALDORF QUERÊNCIA.	82
FIGURA 4: QUADRO RESUMO DE TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS, REUNIÕES E/OU EVENTOS NA OGA MITÁ.....	82
FIGURA 5: QUADRO RESUMO DE TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS NA CASA ESCOLA.....	83
FIGURA 6: RESUMO DO NÓ ADMINISTRAÇÃO X PEDAGOGIA DA OGA MITÁ.....	84
FIGURA 7: ESPAÇO DA ESCOLA WALDORF QUERÊNCIA	88
FIGURA 8: ESPAÇO NA NOVA SEDE.....	89
FIGURA 9: SALA DE AULA DA NA EWQ	103
FIGURA 10: ESCOLA OGA MITÁ NA RUA SÁ VIANA Nº 20.....	105
FIGURA 11: FRENTE DA ESCOLA OGA MITÁ NA RUA MAXWELL Nº 194.....	107
FIGURA 12: ESCOLA OGA MITÁ NA RUA CONDE DO BONFIM, 1305 (UNIDADE ALTO BONFIM).....	108
FIGURA 13: FRENTE DA CASA ESCOLA NA RUA RUI BARBOSA.....	119
FIGURA 14: PRÉDIO DA CASA ESCOLA NA RUA XAVIER DA SILVEIRA.....	120
FIGURA 15: FRENTE DA FILIAL DA CASA ESCOLA NA RUA DA SAUDADE COM A TURMA DA 1ª SÉRIE DE 1995	122
FIGURA 16: FRENTE DA CASA ESCOLA NA RUA ALEXANDRINO DE ALENCAR	123
FIGURA 17: FRENTE DO PRÉDIO DA CASA ESCOLA NO PARQUE DAS COLINAS.....	124
FIGURA 18: VISTA LATERAL DO PRÉDIO DA CASA ESCOLA NO PARQUE DAS COLINAS	124
FIGURA 19: PROJETO IDA E VOLTA. ESTANTE NA PORTA DA OGA MITÁ – UNIDADE MAXWELL	204
FIGURA 20: CARTEIRA DE ASSOCIADOS AO CLUBE DOS AMIGOS DA NATUREZA.....	214
FIGURA 21: PRINTSCREEN DO BLOGATÓRIO DA TURMA DO 5º ANO 2015	228

PARE!!!

Antes de ler essa tese você precisa entender algumas coisas

Às vezes é difícil separar os processos. Quando digo isso, refiro-me aos pequenos processos diários que acontecem nas escolas que observo; aos grandes processos que só acontecem em decorrência dos pequenos processos; ao processo de construção desta Tese; e, até mesmo, ao processo de minha construção pessoal. Eu sei, isso tudo parece muito confuso. O que quero dizer é que enquanto entro em campo, converso com as pessoas, busco ouvir as histórias de diferentes perspectivas e, ao mesmo tempo, observar o que está acontecendo ao meu redor. São descobertas sem fim. O movimento dentro destes espaços não para, o processo é constante. Em paralelo, estou eu tentando conectar o que vejo com a teoria que estudo, significar o que estou observando, relacionar. Relacionar-me também com as pessoas no campo. Apresentar-me a elas, me fazer confiar, conquistá-las de alguma forma, ser objeto de estranhamento e/ou de simpatia e aceitação. É tudo uma construção e, neste processo, novos elementos surgem e novas descobertas são feitas. Quando efetuo as entrevistas com as pessoas do meu campo, fico atenta aos elementos que me passam. Se citam algum documento, verifico se podem me enviar; se mencionam um espaço, pergunto se posso conhecer; se fazem referência a alguma reunião, vejo se há espaço para que eu possa participar. Assim, devagarzinho, vou conseguindo mudar o processo da minha observação, que deixa de se pautar apenas nos relatos dos outros, para se basear também na minha observação direta, em primeira mão, vendo o movimento acontecer. Em meio a isso, retorno mais uma vez no meu referencial teórico e me deparo com as palavras de Cooper (1976) dizendo que existem apenas dois caminhos de “descobrir”: situar-se diretamente na experiência do processo; e/ou, com extremo cuidado, valer-se de evidências e relatos daqueles que registraram as formas essenciais dos processos através das metodologias corretas. Seja por uma via, pela outra ou por ambas, o que se “descobre” é informação. E se a minha ideia é justamente observar os processos, o modo como essas descobertas vão acontecendo e essas informações vão chegando a mim também são processos e vão transformando o construir desta tese. Esta tese, que um dia foi projeto, vai se movendo, às vezes de forma mais natural, às vezes de forma mais estruturada (por epigenesia), à sua construção.

Isso também reflete na forma que assumo a redação dessa tese. É através da escrita que me apresento aqui, que me escancaro ao leitor. A minha trajetória dentro dos moldes acadêmicos, que libertam o pensar ao mesmo tempo que nos aprisionam em suas estruturas,

exigências e formas padronizadas, aparecerão de forma bastante clara nas páginas que se seguem desse trabalho. E isso pode ser um tanto confuso para quem lê - que contradição! Assim, em certos momentos escolho manter uma escrita mais distanciada, em terceira pessoa, escondo-me à sombra dos autores que sabem mais do que eu, que escreveram melhor do que eu sobre aquilo, talvez pelo receio de fugir de uma estrutura já tão injetada em mim durante tantos anos. Em outros momentos, me implico, assumo a primeira pessoa. Fui eu quem fiz, fui eu quem vivi aquele momento, sou eu quem estou contando e eu vou contar do jeito que eu achar melhor. Quanta rebeldia!(?). Sofri em certos momentos pois achava que precisava assumir uma forma de escrita. Foi já bem perto da reta final que eu percebi que a melhor forma de me assumir como escritora desta tese seria aceitando que em certos momentos eu estaria mais distante e em outros mais presente, às vezes a minha história, as minhas impressões, os meus sentimentos iriam aparecer e às vezes eu estaria ali escondida atrás de palavras que parecem me isentar de algo, mas que são igualmente eu, que fazem parte do meu modo de escrever e de entender como deve ser a escrita acadêmica.

Peço então que você, leitor, se permita entrar no meu Campo Aberto e vivenciar esses momentos de estrutura e processo, de sujeito e objeto que se entrelaçam na construção de um documento que busca legitimação, que se constrói a partir de desconstruções, mas não consegue se desconstruir por completo, pois é formado por certas estruturas que são muito fortes ainda e talvez precisassem de mais tempo para poderem se assumir como novas estruturas.

AINDA NÃO É A INTRODUÇÃO¹

Em 1988, recém chegada à cidade de Natal-RN, fui matriculada em uma escola particular de renome na cidade na época. Era uma escola pequena, mas bastante reconhecida como uma boa escola de Educação Infantil. Com apenas 3 anos de idade, são poucas as memórias que tenho desse período. Lembro-me do local que guardávamos as escovas de dente, de um xilofone que ganhei no meu aniversário comemorado na escola e, principalmente, da eternidade que precisava ficar esperando chegarem para me buscar após o término da aula, sentada em um banquinho, arrumada com um laço de papel crepom na cabeça e olhando o parquinho deserto à minha frente. Nesse momento de espera eu sempre chorava. Minha mãe conta uma versão diferente. Diz que sempre vinha me buscar bem cedo, assim que a aula encerrava.

Consternada com a minha dificuldade de adaptação ao universo escolar após alguns meses de tentativas, minha mãe, que era professora de natação para crianças em um clube local, pesquisou junto aos pais de alguns alunos outras possibilidades de escola. Indicadas a conhecer uma escola com uma proposta ‘alternativa’, no meio do semestre letivo escolar, partimos (eu e minha mãe) nessa empreitada. Ao chegarmos na tal escola recomendada, fomos apresentadas ao espaço e, enquanto minha mãe foi conversar com a coordenação acerca da proposta da escola, fui colocada em uma sala de aula para esperar entretida com as atividades da turma. Alguns minutos depois, saí da sala à busca da minha mãe e, ao encontrá-la, disse: “pode ir embora, já gostei daqui!”.

Aquela foi a escola que estudei durante toda a Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Como a escola não seguia para as demais séries, nos anos subsequentes estudei em outras escolas da cidade, maiores, conhecidas por seu ensino mais tradicional e alto índice de aprovação no vestibular. Em 2004, ao ingressar no curso de Administração, minha mãe, que em 1990 havia assumido a direção e sociedade daquela escola da qual eu a ‘expulsei’, convidou-

¹ No primeiro semestre do doutorado li um texto sobre produção escrita em que a autora, antes de chegar às vias de fato, escrevia alguns parágrafos de uma “não introdução”. Identifiquei-me imediatamente com a técnica. Inconscientemente, eu sempre faço isso! O início do meu texto normalmente consiste em um momento de autorreflexão, em ideias desarrumadas que só fazem sentido na minha cabeça (quando fazem...). No entanto, esses pensamentos muitas vezes desconexos, essas ideias atrapalhadas, são necessários para afugentar os *poltergeist* das folhas em branco – aqueles assustadores fantasmas que apavoram os acadêmicos que precisam iniciar a escrita de um texto. Foi com esse texto que iniciei o meu Ensaio Teórico – pré-requisito para o doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Administração –, esse mesmo texto permaneceu no Projeto de Tese e reaparece aqui nesta construção de Tese final(?).

me para estagiar e auxiliar no setor administrativo da escola. Durante a minha graduação, sempre que possível, conciliava os trabalhos acadêmicos ao universo da gestão escolar. Não sei em que momento exato determinei que escola seria meu tema de interesse e objeto de estudos, nem sei ao certo se não foi o tema que me escolheu.

O fato é que durante os últimos doze anos de atuação prática na área da educação, estive envolvida na gestão desta escola em Natal que se propõe a romper com os modelos tradicionais escolares e envereda por caminhos não convencionais, repletos de obstáculos em sua construção. Em uma escola onde os valores que norteiam o projeto político pedagógico compreendem a promoção de um espaço aberto à heterogeneidade inerente ao ser humano. Voltado às ações cotidianas que impulsionam o desenvolvimento da autonomia dos alunos para aprender e se relacionar, em que a construção do conhecimento ocorre de forma processual em constante avaliação e autoavaliação, em um ambiente de gestão aberta ao compartilhamento entre os diferentes atores. No que concerne ao conteúdo estudado nesta escola, é possível extrapolar as barreiras condicionadas aos livros didáticos e, muitas vezes, experimentar uma organização escolar que não se molda apenas ao modelo de séries, aulas e disciplinas – ideia que temos de uma escola tradicional.

Por modelos tradicionais de educação, refiro-me ao conceito de educação “bancária” apontada por Paulo Freire (1987), que pressupõe uma relação vertical entre o educador e o educando. Nesse sentido, o educador é o sujeito que detém o conhecimento, pensa e prescreve, enquanto o educando é o objeto que recebe o conhecimento, é pensado e segue a prescrição. O educador “bancário” faz “depósitos” nos educandos e estes, passivamente, os recebem. Tal concepção de educação, já difundida, tem como propósito a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e que se submetem à estrutura de poder vigente.

Movida pela minha experiência e por acreditar que o modelo tradicional de educação e gestão de escolas ameaça valores essenciais, procuro refletir acerca das limitações dos modelos tradicionais de educação, de como a gestão empresarial burocrática distorce alguns propósitos basilares da aprendizagem escolar e mostrar outras possibilidades de se pensar a escola e sua gestão. Assim, procuro me desprender de algumas ideias e imagens consolidadas do que é escola, compreender as organizações a partir de seus movimentos, para discutir outras formas de refletir, olhar e estudar estas organizações.

INTRODUÇÃO

Observa-se na sociedade moderna uma profunda distorção de princípios e valores como consequência do sistema capitalista – responsável pela monetarização das relações sociais e quantificação de coisas que há pouco não poderiam se pensar enquanto quantificáveis. As relações sociais modificam-se e passam a ser pautadas por incentivos mercadológicos que deixam de se restringir à esfera econômica. As transformações da racionalidade estão no cerne das mudanças que levaram ao presente estado de fatos. Deturpa-se o conhecimento e valoriza-se uma lógica única, puramente instrumental, como suprema à compreensão substantiva das coisas e relações, “criando”, de fato, um novo contexto no qual a adequação do indivíduo é fundamental para o seu “sucesso”. É possível pensar que em nenhum outro ambiente de nossa sociedade isto aconteça de forma tão clara quanto na educação.

Com vista à concepção histórica da construção da sociedade ocidental capitalista, compreende-se que a educação escolar se enquadra, predominantemente, à formação do sujeito que, no futuro, servirá às exigências econômicas do mercado submetido às normas do consumo. Nesta perspectiva, o indivíduo moderno é consequência da generalização da moral histórica da humanidade que, atualmente, se pauta no que é secular, universalista e individualista. Em uma visão geral, a educação, embasada nos pilares do capitalismo, exerce uma função material com fins de gerar mão-de-obra para o mercado de trabalho com o propósito de inculcar os valores sociais dominantes e legitimar, assim, as desigualdades. Tanto a mercantilização da educação, quanto a supervalorização da dimensão instrumental da razão nas escolas são fenômenos da sociedade capitalista moderna e que se reforçam mutuamente.

Em “A Nova Ciência das Organizações”, Alberto Guerreiro Ramos (1989) faz uma análise da sociedade capitalista ocidental em que o mercado e a razão instrumental predominam sobre todas as esferas da vida social e como os indivíduos inseridos nesta “realidade” se comportam conduzidos por tais valores. Observam-se, assim, os conflitos existentes na relação dual entre racionalidade instrumental e racionalidade substantiva frente aos desafios de se romper e superar os modelos burocráticos de gestão e as formas tradicionais de escola – pautadas em uma proposta de educação bancária (FREIRE, 1997) – em meio às pressões do sistema de mercado.

Também assumindo um posicionamento crítico acerca da burocratização das organizações e, excepcionalmente, das escolas, Prestes Motta (1986) alerta que os estudantes

são as principais vítimas da burocratização. O espaço escolar moderno se tornou uma grande burocracia impessoal de convivência meramente funcional, onde a escola, em cumplicidade com pais “ansiosos por filhos bem-sucedidos na ‘vida’” engaja-se a formar boas engrenagens e não pessoas maduras (PRESTES MOTTA, 1986, p. 48). Tragtenberg (2004) apresentava pensamento similar ao afirmar que a conduta burocrática nas escolas implica em uma impessoalidade exacerbada nas relações e uma resistência extrema à mudança.

No entanto, esta análise que, à primeira vista, remete a um cenário bastante pessimista, instiga a pensar a existência de ações expressivas e criativas. Portanto, leva à reflexão de como emergem práticas transformadoras, como se constroem formas de organização emancipatória em um sistema capitalista, como surgem novas iniciativas em um espaço marcado pela tradição. Ou seja, é notório que o sistema de mercado predomina nas sociedades ocidentais capitalistas e que a burocracia é a ferramenta perfeita para despersonalizar as relações e manter as estruturas estanques. É nítido ainda que a escola é um ambiente que não se exime disso e ainda serve de ferramenta para este sistema, visto que a escola é um reflexo da sociedade. Seria, portanto, incoerente pensarmos que não há mudanças na sociedade e nas escolas, que o fato do sistema burocrático prezar pela estabilidade seja uma garantia de que as estruturas não se alteram.

Para compreender a mudança e demais questões de ordem criativa, faz-se necessário se desprender da excessiva confiança empreendida no pensamento cartesiano, determinista e compartimentalizado; livrar-se da ideia de que a organização deve ser vista como uma entidade que possui características sólidas e bem definidas. Assim, propõe-se, como forma de subsidiar esta pesquisa, o pensamento de autores com base teórica menos linear e estruturada, alinhados com o problema em questão.

No artigo “Campo Aberto” de Robert Cooper (1976) – um dos precursores da abordagem processual nos estudos organizacionais – o autor defende a necessidade de construir o exercício do pensamento e a ação humana de maneira difusa e processual, diferente do que pregam as abordagens que estão no *mainstream* da administração que os tratam enquanto fenômenos cerceados por uma realidade previamente constituída, racional e objetiva.

A organização, no sentido atribuído por Cooper, é um fenômeno social que permeia toda a apreensão de modernidade. Seu significado não se limita à compreensão simplificada de uma mera estrutura econômica. Organização, para ele, deve ser compreendida como um constante processo que define o modo de vida sociocultural. É esse entendimento de organização, mais amplo, que nos permite observar as organizações além da sua estrutura.

Cooper, em sua produção intelectual, demonstra a unicidade do seu modo de pensar e construir o conhecimento. A sua orientação para a análise de tendências sociais institucionalizadas, incluindo especialmente os efeitos de racionalidade, representação, tecnologia, informação e organização, como processos em movimento, fornece um rico arcabouço teórico. Estas abordagens incitam o olhar para o que está além das fronteiras, para o que se move e ultrapassa os limites impostos pelas molduras e estruturas pré-estabelecidas.

Sendo assim, aqui neste estudo, parte-se do argumento de que só conseguiremos superar de fato os modelos burocráticos de gestão nas organizações escolares, romper com os moldes da escola tradicional e despertar uma racionalidade substantiva nas escolas no momento em que nos desprendermos de certas categorias e estruturas que já estão consolidadas e atreladas à compreensão de escola atual. Surge, assim, uma questão que deve guiar o desenvolvimento desta pesquisa. Considerando então o ambiente escolar estabelecido por um pensamento tradicional, burocrático e empresarial, questiona-se:

Como emergem novas práticas e ações pedagógicas e de gestão no ambiente escolar?

Em busca de respostas a esse questionamento, traçou-se o seguinte Objetivo Geral: **compreender como surgem novos elementos, práticas e ações no ambiente escolar, ambiente este permeado predominantemente por um pensamento tradicional, burocrático e empresarial.** Ou seja, como emerge o novo, como se movem as fronteiras, como nascem novos projetos em escolas.

Com o intuito de alcançar o Objetivo Geral acima delimitado, propõem-se os seguintes Objetivos Específicos:

- Caracterizar o contexto histórico, social e político da educação no Brasil;
- Caracterizar as escolas escolhidas como objetos de estudo no que concerne à sua estrutura, história e proposta pedagógica;
- Descrever as práticas de gestão e educação adotadas pela escola – algumas já sistematizadas e outras ainda emergentes;
- Analisar de que forma estas práticas repercutiram nos atores da escola – alunos, pais, professores e funcionários – de que forma isso mudou o significado de escola para estas pessoas que por ali passaram;

- Reconstruir como se deu o surgimento de algumas dessas ações até que se consolidassem enquanto prática – identificando o que ocasionou a mudança, os obstáculos e percalços encontrados no caminho e as ações necessárias para que se estabelecessem.

A presente pesquisa versa, assim, acerca da emergência de novas práticas de gestão e educação atualizadoras, as quais operam de forma crítica em relação ao *status quo*, em contextos predominantemente marcados pela presença de organizações reguladas pela burocracia pública e pressionadas pelas expectativas de formação para atendimento da lógica do mercado. Busca-se, assim, observar o surgimento de novos elementos, novas ações e práticas de gestão dentro de um ambiente escolar envolto por pressões burocráticas e de mercado que levam à padronização e instrumentalização da educação.

Para melhor compreensão deste estudo, nos próximos capítulos serão discutidos alguns tópicos que se julgaram necessários para o desenvolvimento da pesquisa antes do efetivo contato empírico com os casos de estudo.

CAPÍTULO I

ESCOLA E EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO, ESCOLA E PEDAGOGIA – DANDO NOME AOS BOIS

Ao me propor a pesquisar a administração a partir do viés da gestão escolar, foi-me dada a alforria – e até mesmo incumbência – de trazer o tema da educação ao debate. Afinal, se estava querendo ultrapassar as fronteiras disciplinares da administração, tinha que fazê-lo de forma apropriada. Sendo assim, nas próximas linhas pretendo discorrer um pouco mais sobre a educação, a pedagogia e, claro – as já tão conhecidas por todos nós – escolas.

Primeiramente, é importante compreendermos que a educação ocorre de forma livre, entre todos e está além do espaço escolar. A educação é uma das maneiras criadas pelos seres humanos para tornar alguma ideia, crença ou saber, comum. Ou seja, é através da educação que os costumes e hábitos de uma geração são transmitidos às gerações seguintes. A educação ocorre de tantas formas e em tão diversas situações, que muitas vezes passa invisível aos olhos. Acontece, assim, nas pequenas situações do dia-a-dia através das trocas sociais, de modo que tudo o que é importante para a comunidade seja transmitido às crianças e jovens para que se tornem um dia o modelo de ser humano que a sociedade projeta e idealiza.

Não é nada raro que, tanto na cabeça de um índio quanto na cabeça de nossos educadores ocidentais, a melhor imagem de como a educação se idealiza seja a do oleiro que toma o barro e faz o pote. O trabalho cuidadoso do artesão que age com tempo e sabedoria sobre a argila viva, que é o educando. A argila que resiste às mãos do oleiro, mas que se deixa conduzir por elas e se transformar na obra feita: o adulto educado. Quando o educador pensa a educação, ele acredita que, entre homens, ela é o que dá a forma e o polimento. Mas ao fazer isso, na prática, tanto pode ser a mão do artista que guia e ajuda o barro a ser transformado, quanto a fôrma que iguala e deforma (BRANDÃO, 2007, p.24-5).

Educação, do latim *educere*, significa extrair, tirar, desenvolver – como o artesão faz com a argila que se tornará um pote. Esta é apenas uma das formas de se pensar a educação.

Durkheim dedicou parte dos seus esforços para refletir acerca da educação, interpretando-a como um fato social – “tudo aquilo que, numa sociedade era exterior e anterior ao indivíduo e, ao mesmo tempo, exercia sobre ele uma coação irresistível” (FGV, 1987, p. 1153). Para Durkheim, portanto, é através da educação que o ser individual se torna ser social.

A educação dá-se, assim, de maneira distinta em diferentes sociedades – “cada sociedade, considerada num momento determinado de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos como uma força geralmente irresistível” (DURKHEIM, 2011, p.47-8). Desta forma, pela lógica do autor, previa-se a seleção por parte da sociedade de um conjunto de características consideradas ideais para o indivíduo (intelectual, físico e moral) que, por sua vez, balizariam a educação dos jovens. Através da educação reforçar-se-ia a homogeneidade entre os membros da sociedade (DURKHEIM, 2011). “A educação perpetua e reforça essa homogeneidade, fixando, antecipadamente, na alma da criança as alianças fundamentais exigidas pela vida coletiva” (FILLOUX, 2010, p.14). No cerne de cada sociedade, encontra-se, então, a educação. Educação essa fundamental não apenas como um mecanismo para transmissão de conhecimento científico e preparo profissional ou, ainda, moral, mas, principalmente, na formação do ser social. Nesta perspectiva, cabe à educação transformar o ser humano, iminentemente egoísta, em um ser social. Dito isso, Durkheim constrói o seguinte conceito do que seria educação:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto o meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2011, p. 54).

A educação buscaria então uma homogeneidade dos seres sociais, mas enfatiza-se que esta seria uma homogeneidade relativa; pois, considerando que algumas sociedades – “avançadas”, industriais – sob a perspectiva durkheimiana são pautadas pela divisão social do trabalho, certa heterogeneidade se torna necessária para que haja a dependência e solidariedade entre os seres que têm suas diferentes profissões.

Para Durkheim, de todas as instituições que influenciam a educação, o Estado seria a principal (FGV, 1987), dada a centralidade que a educação tem para a sociedade como um todo. O Estado, enquanto entidade representativa da sociedade, teria forte interesse na educação. Nas palavras do autor, “uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode se desinteressar dela. Pelo contrário, tudo o que é educação deve ser, em certa medida, submetido à sua ação” (DURKHEIM, 2011, p. 63).

Esta é uma questão importante. Ao falar do papel do Estado na educação, torna-se implícita a presença da escola enquanto instituição capaz de promover educação homogênea e/ou especializada à sociedade. Assim, o currículo e o corpo docente estariam submetidos à

supervisão do Estado, ao contrário de outras instituições que também participam do processo de educação dos jovens.

A educação é formada por diversos subsistemas que vão variar de acordo com cada sociedade. Na sociedade ocidental contemporânea a escola é um destes subsistemas, acompanhada da família, ou ainda, da igreja, meios de comunicação e outros grupos sociais que podem funcionar alinhados em sintonia ou em discordância e, até mesmo contraposição de valores.

A educação, mesmo descartando a interpretação preconizada por Durkheim, como “fato social”, não deixa de ser algo social, envolvendo o Estado, a família e toda a “tribo” que cerca o indivíduo.

Brandão (2007), por sua vez, discute a educação de forma mais ampla e crítica. Desde o reconhecimento da educação enquanto algo que acontece em todos os ambientes e em todos os momentos da vida, nas tribos e aldeias mais rudimentares estudadas por antropólogos que não ousavam nomear a transmissão de conhecimentos observada como educação, até a educação tida nos moldes ocidentais, escolar ou não. Essa proposta nos afasta da perspectiva positivista de Durkheim, que em muitos aspectos não discerne “educação” de “socialização”, e nos leva a uma compreensão da educação em suas múltiplas facetas e em seus múltiplos contextos, questionando-a e compreendendo-a de maneira crítica. Para Brandão (2007, p. 9),

não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Em mundos diversos a educação existe diferente.

Sob essa óptica, abrem-se possibilidades para pensar a educação acontecendo de diversas maneiras, em diversos espaços, com objetivos distintos. Seja aos moldes formais escolares que estamos habituados a ver hoje em dia, seja de maneira não institucional, dentro da família ou de uma comunidade, para transmitir conhecimentos, crenças e uma cultura própria, ou ainda entre diferentes povos onde a educação pode ser inclusive utilizada como ferramenta de dominação. Conforme enfatiza Brandão (2007, p. 10),

da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um

sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos.

A educação é um fenômeno que mantém uma coesão social e garante a perpetuidade de todos os tipos de conhecimento de uma sociedade. Os modos de sobrevivência ganham continuidade através das práticas profissionais (caça, pesca, agricultura, medicina, artesanato, indústria etc), os costumes, valores, leis e até mesmo a ética e moral de um povo são transmitidos através da educação em seus múltiplos subsistemas. Enquanto ferramenta de dominação, a educação – que pelo senso comum carrega uma conotação positiva – assume um significado negativo ao ser responsável pela manutenção de estruturas sociais repressivas ou pela aculturação de povos. A designação de “papéis” de gênero em diversas sociedades; a hierarquização das sociedades de castas na Índia ou até as segregações por classes sociais; como ferramenta de controle colonial e na substituição de conhecimentos “arcaicos” por conhecimentos “modernos”.

Seja como for, para o bem ou para o mal, a educação está presente na vida de toda e qualquer pessoa, principalmente daquelas que vivem em sociedade. Conforme enfatiza Brandão (2007), a educação é, assim como tantas outras, uma invenção da cultura humana, sempre pensada e repensada para perpetuar uma ordem necessária para o funcionamento da sociedade.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 2007, p.10-1).

A educação é assim também um forte mecanismo de proteção da sociedade, pois é através da educação que se estabelecem e reproduzem regras e procedimentos padronizados, reconhecidos, aceitos e sancionados socialmente, cuja importância estratégica é manter a organização do grupo e satisfazer as necessidades dos indivíduos. Os subsistemas responsáveis pela educação (família, escola, governo, mídia, polícia etc) são por essência conservadores, pois para manter a almejada ordem, agem fazendo força contra as mudanças.

E é com o intuito de garantir a manutenção da ordem que se desenvolve o ensino formal – quando a educação deixa de ocorrer apenas de forma natural e começam a se instituir certas

categorias de especialidades sociais: surge, assim, a categoria do “saber” e de “ensinar a saber”. “Este é o começo do momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma ‘todos’ no educador” (BRANDÃO, 2007, p. 27). O ensino formal ocorre a partir do momento que a educação se sujeita a uma teoria – a pedagogia. Desta forma, a educação passa a se confundir – e até se reduzir – ao ensino formal, com os seus mecanismos, seus métodos, suas regras e tempos e seus executores especializados (BRANDÃO, 2007).

Formalizada a educação, a pedagogia desenvolve-se como sua ciência, para teorizá-la e para garantir a sua reflexão sistemática. A pedagogia propõe-se, então, a estudar a educação, pensando os seus processos e técnicas e visando o aperfeiçoamento do ensino. Para Luzuriaga (1978, p. 2), “educação sem pedagogia, sem reflexão metódica, seria pura atividade mecânica, mera rotina”.

Desta forma, compreende-se que a educação é muito anterior ao pensamento pedagógico, que vem refletir esta prática, sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos que se alteram de acordo com a época e contexto em questão. Se em seu princípio helênico a pedagogia pensava a educação do homem para a sabedoria e prática do bem, abrangendo diferentes etapas de formação – física até os 10 anos; musical, rítmica e poética, onde ainda entravam ciências, história e matemática dos 10 aos 16, quando se retornava a uma formação física para desenvolvimento muscular – hoje a pedagogia pensa no ensino para todos através de um currículo estabelecido pela figura do Estado, compondo uma grade que engloba desde o ensino de línguas e história, a física e química. As disciplinas de educação física e arte também têm seu espaço no currículo atual, mas entram como claramente temas inferiores, visto que não são determinantes para o exame ao nível superior de ensino.

No entanto, conforme dito anteriormente, a educação é algo muito mais amplo que o ensino formal ou que a pedagogia. É maior ainda que a tão conhecida por todos nós escola. Dessa forma, reduzir educação simplesmente à figura da escola é uma simplificação, embora, discutir educação no mundo ocidental descartando o conceito de escola seria quase imprudente, considerando a centralidade da escola nos tempos atuais. Não descarto de forma alguma a relevância dos outros subsistemas na educação, todavia, a escola, através do currículo padrão regulamentado pelo Estado, provê a formação básica, mínima, exigida pela sociedade (representada pela figura do Estado) e sim, não se pode negar, almeja a homogeneidade. Portanto, a partir de agora o enfoque desta pesquisa será neste subsistema da educação: a escola.

O termo “escola” pode se referir a uma instituição de ensino ou a uma corrente de pensamento com características padronizadas que formam certas áreas do conhecimento e da

produção humana. No dicionário etimológico da língua portuguesa, Machado (1952) situa a origem do termo tomada a partir do grego, como significando ocupação estudiosa, ocupação sábia de quem se encontra em descanso. Isso se deve ao fato de que, na Grécia Antiga, as pessoas que dispunham de condições socioeconômicas e tempo livre se reuniam para pensar e refletir.

Quando resgatado do latim, o verbete *schola* também indica para o “ócio consagrado ao estudo, lição, curso, conferência, local onde se ensina” (MACHADO, 1952, p. 872). Segundo o dicionário (HOLANDA, 1988, p. 358), escola pode ser definida como um estabelecimento público ou privado onde se ministra, sistematicamente, ensino coletivo. Assim sendo, assume-se que a escola é tomada como propositora de um tempo de parada para que os conhecimentos produzidos pelo homem possam ser reconhecidos, estudados e ensinados.

A escola aos moldes atuais é uma herança do período da Revolução Industrial. Por volta dos séculos XVIII, XIX, o homem do campo foi convocado para realizar tarefas simples que favoreciam as linhas de montagem. Migrou, portanto, para a cidade a fim de formar a massa de trabalhadores fabris. Nesse contexto, a escola vem cumprir seu papel visando guardar os filhos desses trabalhadores e preparando-os para o futuro: seguir de forma mais eficiente os passos de seus pais. Por isso, segundo Singer (2003), a escola na modernidade se estabeleceu como veículo de preparação de trabalhadores para realizar o trabalho mecânico, que a máquina, todavia, não podia executar.

A instituição que hoje conhecemos, de forma geral, busca atender ao interesse público, sem distinção ou discriminação de qualquer natureza, é juridicamente reconhecida como direito e elemento de acesso à cidadania e tem por objetivo tornar acessíveis os conhecimentos e saberes considerados importantes para a formação de um corpo social que precisa se preparar para atuar no universo do trabalho. Além disso, são essas instituições que devem fornecer subsídios ao aluno que irá se inserir ética, social e culturalmente nas comunidades em que vive (MACHADO, 2012).

A escola é, assim, entendida como espaço de formação já legitimado e que possui respaldo social. É o local onde “devem estar” as crianças, desde a tenra idade (a partir da Educação Infantil ou até mais cedo, se necessário) até o momento da aquisição de capacitação necessária para o ingresso no mercado de trabalho. A visão dominante percebe a escola como indispensável justamente por permitir aos alunos um contato com todo o conjunto de saberes essenciais que permeiam as relações sociais (MACHADO, 2012). Assim, ao fornecer uma base

de conhecimentos aos seus alunos, a escola se constitui em uma instituição de grande interesse social.

Aqui voltamos a Durkheim e sua ideia da relevância da intervenção do Estado na educação, dada a sua grande importância para a sociedade. É comum entre os países haver órgãos, secretarias e/ou ministérios que assumem a responsabilidade de orientar a educação no país. Estas organizações que representam o Estado determinam o que pode e o que não pode ser ensinado e de que forma deve ser ensinado. No Brasil, o MEC (Ministério da Educação) é quem assume esta responsabilidade, dita as normas e regras diretamente, através do currículo obrigatório, quais disciplinas devem ser ensinadas, quantos horários para cada disciplina, ou, ainda, indiretamente, quando determina o conteúdo que estará na prova do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – que, por sua vez, conduz ao que será lecionado nas aulas do ensino médio. Este controle é feito ainda através das secretarias de educação, às quais as escolas (públicas e privadas) devem se reportar, submeter seus Projetos Político Pedagógicos, Regimentos, cronogramas de aulas e informações sobre turmas e alunos matriculados.

Em suma, a educação formal tornou-se predominantemente (quase exclusivamente) escolar para atender às demandas da sociedade; e o Estado, enquanto ordem política e, portanto, figura central nesta sociedade, irá controlar a educação atuando sobre as escolas.

ESCOLA: UMA ORGANIZAÇÃO COMO OUTRA QUALQUER?

Visto que este é um trabalho desenvolvido dentro do campo dos estudos organizacionais, faz-se necessário, a partir desta concepção geral, enfatizar a compreensão de escola dentro do orbe das organizações. A escola enquanto organização é repleta de características peculiares. Ao contrário das organizações empresariais que geralmente produzem bens tangíveis ou serviços determinados, facilmente identificáveis e avaliáveis, as escolas objetivam fins de difícil mensuração. Ao oferecer um serviço, a escola lida diretamente com o elemento humano, sendo o aluno (o beneficiário direto) e sua família (o beneficiário indireto), além de beneficiários do serviço, componentes participantes de sua elaboração.

Apesar das claras singularidades das organizações escolares, ao se inserirem em um contexto permeado por pressões econômicas, o que se observa, de modo geral, é que há uma tendência, ou até mesmo o predomínio da crença de que às escolas (públicas ou privadas) devem ser aplicados os mesmos princípios administrativos adotados nas empresas capitalistas.

Quanto a isso, Paro (1999) é veemente ao apontar a incongruência entre os objetivos da educação e os da administração empresarial capitalista. Assim, explica que

no caso da administração tipicamente capitalista, esta é concebida para dar conta das questões relacionadas à eficiência interna e ao controle do trabalho alheio na empresa produtora de bens ou serviços, tendo como escopo servir à apropriação do excedente, pela dominação do trabalhador. Disso decorre a impropriedade de sua aplicação em instituição cujos fins dizem respeito à constituição de sujeitos, como é o caso da escola. Isto porque os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas *antagônicos* aos buscados na escola. (PARO, 1999, p. 101).

No Brasil, os primeiros escritos concernentes à administração escolar estavam no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. Este documento, elaborado por Fernando de Azevedo² e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de renovação educacional, aspirava imprimir uma direção mais firme ao movimento renovador e defini-lo mais objetivamente. Este manifesto seria, então, a base para o surgimento dos primeiros escritos teóricos sobre a temática da administração escolar. É a partir deste momento que começa a surgir no país um compêndio bibliográfico trazendo os contornos teóricos do campo da administração escolar.

O Manifesto não se deteve apenas à vertente pedagógica, mas ainda à ideológica e política. No que concerne ao aspecto pedagógico, o documento não apresentou fronteiras bem definidas, o que o permitiu reunir diferentes educadores, católicos e liberais, em torno dos princípios pedagógicos de um ensino ativo; já no âmbito ideológico, o Manifesto apresentou-se como meio para a transformação da sociedade; e, em seu viés político, ergueu-se como bandeira de renovação do sistema educacional (VIDAL, 2013).

Apesar de ter sido redigido e assinado por intelectuais e educadores com pensamentos bastante divergentes, o Manifesto se articulava em torno de alguns objetivos comuns: laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação. O Manifesto representava, portanto, um evento fundador do discurso de democratização do ensino. Em um momento em que a educação no país estava estabelecida e legitimada, o Manifesto veio pôr em cheque certas questões já enraizadas. Desestabilizou um pouco as estruturas ao abrir espaço para se pensar e refletir acerca do que existia. Para Vidal (2013, p. 586), “o Manifesto sobreviveu como uma carta de

² Fernando de Azevedo (1894 - 1974) foi professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro. Além de ter ocupado uma das cadeiras da Academia Brasileira de Letras – já na última década de sua vida –, Fernando de Azevedo foi redator e primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova .

princípios pedagógicos, como um marco em prol de uma escola renovada, mas principalmente em defesa da responsabilidade do Estado pela difusão da educação pública no país”.

O Manifesto é trazido aqui como um marco épico, como algo que surgiu em meio a disputas por um espaço na agenda política e que, sob a alcunha do novo, “capitalizava o anseio de rompimento com as práticas sociais, políticas e educacionais instaladas até então na República, ancorando-se em um desejo disseminado de mudança” (VIDAL, 2013, p.582). Apesar da disparidade dos seus signatários, dos diversos temas levantados e do nítido caráter político da iniciativa, há de se reconhecer que os escritos balizam historicamente o pensamento administrativo voltado à educação no país.

Desde a ocasião do Manifesto, o que se observa são duas principais vertentes ao se mencionar a administração escolar no Brasil (PARO, 2012). Uma primeira, mais difundida, e que já foi mencionada anteriormente, defende a universalidade dos princípios administrativos adotados nas empresas capitalistas. Vista a necessidade de se promover a eficiência e a produtividade da escola, crê-se que não há razão para que estes princípios da administração geral, que tanto êxito obtiveram na situação empresarial, não sejam aplicados às organizações escolares. Uma segunda posição opõe-se de maneira radical a essa concepção empresarial, colocando que qualquer tipo de administração burocrática traria um autoritarismo que não deveria existir em uma organização que deve funcionar sem hierarquias e de maneira democrática.

Sander (1982; 1995), ao realizar uma análise dos modelos que orientaram a produção do conhecimento da área da Administração Escolar, identifica nos primeiros escritos brasileiros sobre administração escolar um enfoque tecnocrático de administração. Para Sander (1995), é importante contextualizar o estudo da gestão da educação a partir do âmbito de sua história política e cultural por compreender que o conhecimento no campo da administração da educação é o resultado de um longo processo de construção. Desta forma, o autor evidencia que a

tradicional administração tecnoburocrática de orientação positivista e funcionalista buscava alcançar a ordem e o progresso racional, a reprodução estrutural e cultural, a coesão social e a integração funcional na escola e na universidade. Minha avaliação revela também que a administração tecnoburocrática assim concebida tem componentes autoritários e, como tal, limita o espaço para a promoção da liberdade individual e da equidade social. Seu caráter normativo e hierárquico inibe a criatividade e dificulta a participação cidadã na escola, na universidade e nas organizações sociais em geral (SANDER, 1995, s.p).

Esta base tecnocrática do movimento científico, gerencial e burocrático da escola clássica de administração, desenvolvida no princípio do século XX à luz da lógica econômica que caracterizou o processo de consolidação da Revolução Industrial, serviu de base para muitos escritos, preceitos e feitos na área da gestão escolar.

Essa concepção de que a gestão escolar deve se valer dos mesmos preceitos da administração capitalista é disseminada pelas faculdades de administração e livros que ensinam receitas de gestão sob uma perspectiva que reduz todas as organizações a uma única forma – a empresarial. Sob tal ótica, organizar apareceria como sinônimo de práticas burocráticas direcionadas a um fim, como se organizar pudesse ser simplificado a exercícios gerenciais. Sander (1982) enfatiza que é bastante comum, aos países em desenvolvimento, a importação de modelos administrativos prontos, de orientação modernizante, que muitas vezes não possuem relação com o processo histórico de desenvolvimento local.

Foi dessa forma que o Brasil importou receitas universais de administração, muitas vezes concebidas para resolver problemas diferentes dos nossos e cujos benefícios vinham acompanhados de elevados custos econômicos, políticos e culturais. [...] É dessa forma que muitas escolas de Administração e Faculdades de Educação ensinam os dogmas universais da administração científica, do racionalismo burocrático e da administração gerencial da escola clássica, como se fossem automaticamente aplicáveis a quaisquer organizações, independentemente de sua natureza e do tipo de sociedade em que funcionam (SANDER, 1982, p.8).

O gerencialismo se manifesta como uma ideologia na sociedade moderna, invadindo não só a escola mas outras organizações que lidam com educação, cultura, esporte. Aos termos de Anthony (2005), a ideologia do trabalho é agora essencialmente uma síndrome gerencial. A partir de tal constatação, o autor pontua que as ciências sociais têm feito uso de técnicas da psicologia para aprimorar a motivação dos funcionários de modo a tornar o trabalho uma satisfação fundamental das necessidades humanas. O resultado final deste controle do ambiente por parte da organização é tornar-se capaz de propor aos funcionários que, assim como o sistema social, o seu trabalho foi construído de modo a considerar os seus desejos e necessidades concatenados com os objetivos empresariais.

E quando se menciona organizar neste trabalho, não se pensa apenas em um organizar burocraticamente, mas no organizar enquanto uma construção coletiva, um organizar para movimentar, conquistar um interesse comum, transformar.

Ao limitar a compreensão da organização à aplicação de práticas gerencialistas empresariais, constata-se um viés reducionista que predomina sob os estudos da administração, inclusive escolar. Acerca de tal questão, Guerreiro Ramos (1989, p.1) afirma:

A teoria das organizações, tal como tem prevalecido, é ingênua. Assume esse caráter porque se baseia na racionalidade instrumental inerente à ciência social dominante no ocidente. Na realidade, até agora essa ingenuidade tem sido o fator fundamental de seu sucesso prático. Todavia, cumpre reconhecer agora que esse sucesso tem sido unidimensional e [...] exerce um impacto desfigurador sobre a vida humana associada.

Essa análise traz em si um aspecto preponderante e formatador da sociedade atual, e que influencia diretamente na constituição das escolas e demais organizações: a transavaliação da razão – que será discutida com maior atenção em seção posterior.

No momento, volto minha atenção a analisar o diálogo entre Pedagogia e Administração. A discussão pode parecer nos quebrar a cadência das ideias ou, ainda, pular algumas etapas ao trazer pinceladas de um tema que será apresentado apenas em seções posteriores; no entanto, sinto ser necessário resgatar este aspecto antes que se dê segmento à leitura, visto que esta compreensão pode elucidar algumas dúvidas e alinhar o pensamento.

PEDAGOGINISTRAÇÃO

O poder da ciência realiza-se na experimentação que comporta a extração de um objeto para fora do seu meio natural (disjunção operacional) e operações manipuladoras sobre esse objeto. Enquanto o primado da matematização desenvolve os poderes de abstração, de extração, de operação, e de controle, o primado do conhecimento analítico permite a divisão em pequenas unidades manipuláveis. Dividir para reinar. A fórmula é também a de Maquiavel para dominar a cidade, a de Descartes para dominar a dificuldade intelectual, a de Taylor para reger as operações do trabalhador na empresa. A máxima comum ramifica-se na política, na cultura, no pensamento, na sociedade. O paradigma ocidental reina dividindo! (MORIN, 2011, p. 279)

Trago este pensamento de Edgar Morin, apesar de não fazer uso de sua ótica da Complexidade, porque ressalta um aspecto bastante interessante que permeia toda sua obra – a insistente segregação que a sociedade moderna faz entre as disciplinas. Na filosofia de Morin, a ciência e a sociedade são prejudicadas pela fragmentação entre os diferentes pontos de vista sobre um mesmo objeto. Uma disciplina apenas não é capaz de esgotar o que se pode explorar de um objeto e quando essas diferentes disciplinas não conversam entre si, inevitavelmente se tem uma visão limitada desse objeto.

Uma escola é um tema da pedagogia. Mas também é um tema da administração. Assim como também é tema das políticas públicas, da história, da economia, da sociologia. Pensar a partir de autores da filosofia do processo nos levaria a questionar inclusive a necessidade desta divisão disciplinar. Em termos de fluxo, de processo, de rizoma, disciplinas com limites bem

definidos, com começo e fim nem têm sentido. Portanto, talvez nem seja interessante pensarmos administração e pedagogia como duas ciências distintas (muitas vezes rivais e com objetivos incongruentes). Creio que se deve pensar escola em todas as suas dimensões e não pensar a administração em termos pedagógicos, ou pensar a pedagogia em termos administrativos. Se nos desprendermos destas categorias tão bem definidas, não precisaremos pensar em um trabalho em sua fronteira, pois essa poderá ser tão perene a ponto de deixar de ter seus limites e passar a não mais existir enquanto fronteira.

Com base nisso, não é difícil lembrar que disciplinas e conteúdos foram criados para nutrir uma sociedade industrial. O pensamento fragmentado estabelecido pelas disciplinas é imbuído de valores, de intenções, de poder. E como se não bastasse isso, para garantir que as disciplinas permanecerão limitadas às suas barreiras, se estabelecem as hierarquias. Segundo Ken Robinson (2006), especialista em educação e criatividade, as disciplinas escolares, em qualquer lugar da Terra são hierarquizadas. No topo estão a matemática e as línguas, seguidas das humanidades, e ao fim estão as artes. E aí, dentro das artes, também há uma hierarquia, onde as artes plásticas e a música recebem um *status* superior nas escolas que o teatro e a dança.

Junto a isso, para inibir a criatividade e a mudança, coíbe-se o erro. Isso não significa dizer que estar errado é ser criativo, enfatiza Robinson (2006). No entanto, na sociedade moderna desenvolve-se o medo de estar errado. O problema é que se não se está preparado para errar, nunca se chegará a algo novo, original. Os erros são estigmatizados. Buscam-se respostas certas, positivas. Ao se tornarem adultas, as crianças já perderam esta capacidade de enfrentar as incertezas, dispor-se a errar e criar. As organizações são geridas assim, as escolas orientam assim e, como resultado, se perde a capacidade criativa e se atende à demanda da sociedade industrial: seres seguidores de regras, aplicadores de fórmulas, pessoas que reduzem o erro e se preparam incansavelmente para “errar menos” no Enem. O fato de haver uma hierarquia disciplinar que prioriza o que é útil para empresas é algo que contamina a educação, mas isso é apenas uma das demonstrações do contato entre administração e pedagogia nas escolas.

No entanto, quando sugiro que as dimensões administrativa e pedagógica devem ser pensadas como questões indissociáveis, refiro-me à necessidade de alinhamento entre as práticas pedagógicas e as práticas de gestão. Ou seja, escolas que têm uma proposta pedagógica tradicional entendem a educação como um produto que se pauta em modelos pré-estabelecidos a serem alcançados; têm a intenção de conduzir o aluno (inacabado) ao contato com as grandes realizações da humanidade; privilegia os especialistas, a figura do mestre como essencial à transmissão do conteúdo (MIZUKAMI, 1986). Em compatibilidade com isso, as práticas

administrativas deverão partilhar de pressupostos similares e adotarão, assim, modelos tradicionais de gestão.

Dessa forma, afirmo que as práticas de gestão, direta ou indiretamente, têm uma intenção pedagógica com o intuito de enfatizar a necessidade de alinhamento entre estas duas dimensões da escola. Não é uma questão de pensar a administração como ferramenta da intenção pedagógica ou a intenção pedagógica como sujeita à intenção administrativa, mas enxergar a escola em todas as suas dimensões. Perceber estas dimensões faz com que a escola não seja unicamente pensada em termos pedagógicos, posto que também é uma organização, ao mesmo tempo que também não pode ser considerada unicamente como organização e muito menos reduzida à configuração de empresa, dado seu caráter pedagógico.

Assim, a intenção pedagógica não é necessariamente constitutiva da administração escolar, considerando que esta tem, muitas vezes, um viés unicamente empresarial. Sob esta perspectiva, a empresa irá estruturar seu “produto” de forma a gerar o melhor retorno financeiro possível: se a sociedade demanda crianças boas em matemática, esta será a disciplina com mais aulas aplicadas; se o foco for passar no vestibular, produzir-se-ão crianças excepcionais em marcar “x” e aplicar fórmulas para resolução de problemas. É interessante notar que escolas de ensino infantil têm enfatizado aulas de música, idiomas (propostas bilíngues), artes e expressão corporal para atender aos desejos dos pais, cada vez mais entusiasmados com “novos estudos” de como melhor desenvolver seus filhos (de agendas abarrotadas) para terem sucesso no futuro. Por mais que sejam demonstrações substantivas, não deixam de ser decisões gerenciais com fins instrumentais. A liberdade existe, o estímulo à criatividade existe, enquanto ela trazer retorno financeiro às empresas.

O que observamos, de modo geral, é uma escola que, enquanto organização, se adapta para funcionar e se enquadrar em uma sociedade burocrática – hierarquizada, institucionalizada, padronizada, impessoal, instrumental etc.

COMO A RAZÃO FOI PERDENDO A SUA RAZÃO DE SER

Baseando-se nos estudos e conceitos de racionalidade propostos por Weber (2004), Kalberg (1980) enfatiza que em contraposição ao que afirma a antropologia francesa do século XIX, o homem não adquiriu sua "racionalidade" com o Iluminismo; pelo contrário, os indivíduos em todas as épocas anteriores (inclusive os primitivos) não eram incapazes de ações

racionais. Kalberg (1980) afirma, ainda, que os tipos de racionalidade e os vários processos de racionalização são comumente discutidos por Weber em referência ao distinto caminho da modernização das civilizações ocidentais. Em seu texto, o autor discute (identifica e compara), de modo geral, quatro tipos de racionalidade sugeridos por Weber (prática, teórica, substantiva e formal) em um escopo multivalente onde os tipos de racionalidade combinam ou se contrapõem entre si.

Apesar de Weber (2004) trabalhar com quatro tipos de racionalidade, normalmente enfocam-se apenas duas dimensões da racionalidade propostas por Weber em uma distinção entre a “racionalidade referente a um fim”, formal ou instrumental (*Zweckrationalität*) e a “racionalidade referente aos valores” (*Wertrationalität*). Enquanto a primeira se refere à utilização dos meios adequados aos fins visados, sendo comum na ação econômica (racionalidade utilitária), a segunda, que consiste na orientação da ação segundo valores, supõe que o indivíduo age de acordo com a ideia do que é moralmente aceitável (ética da convicção). Assim sendo, as ações orientadas por normas são, tal como ações teleológicas ou finalistas, suscetíveis de uma interpretação racional. Weber defende que o sistema econômico capitalista moderno, no mundo ocidental, está relacionado ao avanço do racionalismo (à organização racional da produção e do trabalho).

Conforme afirma Kalberg (1980, p.1145), no ocidente se vê pouca racionalidade substantiva, o que determina as pessoas que estão propensas a viver nestas sociedades. No entanto, o autor acredita que os processos de racionalização mais longos estão arraigados a valores e não a interesses, e somente a racionalidade ética substantiva é capaz de introduzir “caminhos de vida metódicos”.

Diante disso, Guerreiro Ramos (1989, p.2) enfatiza que, no sentido antigo, “a razão era entendida como força ativa na psique humana que habilita o indivíduo a distinguir entre o bem e o mal, entre o conhecimento falso e o verdadeiro e, assim, a ordenar sua vida pessoal e social”. Em uma perspectiva contemporânea, a palavra razão passa a ter o sentido de “cálculo utilitário de consequências”. Esta distorção do termo é designada na obra de Guerreiro Ramos (1989) como “transavaliação da razão”, que consiste, justamente, na conversão do concreto no abstrato, do bom no funcional, e mesmo do ético no não-ético. É com base nesta nova interpretação do conceito de razão que se tenta legitimar a sociedade moderna pautando-a exclusivamente em bases utilitárias. Assim, com o intuito de retomar o sentido original da razão, Guerreiro Ramos (1983) vê-se obrigado a adjetivar a fração esquecida da racionalidade como substantiva.

Baseando-se, então, no conceito weberiano de racionalidade, Guerreiro Ramos (1983) propõe a distinção entre racionalidade funcional (instrumental) e racionalidade substantiva (substantiva). Segundo o autor, a racionalidade instrumental refere-se ao exercício de uma racionalidade científica, bastante típica do positivismo, que visa à dominação da natureza para fins lucrativos, submetendo a ciência, a técnica e a própria produção cultural ao capital. Já a racionalidade substantiva é um atributo natural do ser humano, que reside na mente humana e é a partir dela que os indivíduos podem buscar conduzir sua vida pessoal na direção da autorrealização e do autodesenvolvimento, engajando-se de forma mais expressiva no processo de desenvolvimento social e, no âmbito da teoria administrativa, no processo de desenvolvimento da própria organização.

A sociedade moderna adotou a racionalidade funcional e a centralização no mercado como alicerce orientador das ciências sociais e da vida humana em geral, em detrimento da razão substantiva, trazendo, assim, limitações ao bem-estar e satisfação do ser humano (GUERREIRO RAMOS, 1983). Pois é exatamente a racionalidade substantiva, na perspectiva deste autor, que permite ao indivíduo ordenar sua vida em bases éticas, através do debate racional, buscando encontrar um equilíbrio dinâmico entre a satisfação pessoal e a satisfação social, potencializando as aspirações e a capacidade humana de autorrealização e emancipação.

À medida que, diante de sua força, a palavra razão dificilmente seria descartada, ela se adaptou à sociedade moderna, de modo a tornar-se compatível com a atual estrutura normativa. Este novo conceito de razão, que perde, então, o seu caráter ético e os seus valores mais humanos, permite o estabelecimento da atual teoria das organizações, regulada pelo mercado. Crê-se que esse mesmo fenômeno pode ser observado na educação, que teria por excelência a função de promover mudanças e melhorias na sociedade. Se a educação teve, em algum momento, em seu cerne agenciar boas condições de ensino desprendidas das amarras da produção mercantilista, isso fracassou. Deflagra-se hoje uma educação que se espelha em métodos voltados às esferas econômicas em que, sobretudo, o capital atua como principal força de comando. Nesse contexto, o ensino muitas vezes deixa de ter uma essência educacional substantiva e assume a verdadeira máscara instrumental mercadológica.

As consequências do capitalismo não parecem ser compreendidas por completo. Na atual sociedade, centrada no mercado (eficiente), as ações e ideais dos indivíduos confundem-se aos da organização. Ao explicar este fenômeno, que classifica como síndrome comportamentalista, Guerreiro Ramos (1989) distingue a ação como uma conduta ética, consciente, referente a uma substantividade, enquanto o comportamento seria uma

conformidade – quando o indivíduo se conforma com as regras da sociedade, do mercado e das organizações. O indivíduo que se comporta, alienou seu pensamento e admite como seus os ideais organizacionais. A ciência da organização, segundo a óptica guerrearista, “está enredada numa trama de pressupostos não questionados, que derivam da sociedade centrada no mercado e dela são reflexos” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p.86).

Ainda diante desta reflexão, Guerreiro Ramos (1989) explica a síndrome comportamentalista como uma disposição socialmente condicionada, uma ofuscação do senso pessoal de critérios adequados, ou seja, o desaparecimento da razão substantiva. Essa síndrome, segundo o autor, apresenta quatro traços principais. O primeiro é a fluidez da individualidade, onde a conduta humana se conforma a critérios utilitários e o homem se comporta essencialmente de acordo com regras objetivas de convivência. O segundo traço é o perspectivismo, onde o indivíduo é levado a compreender que tanto a sua conduta como a dos outros é afetada por uma perspectiva. O terceiro traço – o formalismo – ocorre quando o indivíduo sente-se alienado da realidade e, para superar essa alienação, entrega-se a tipos formalistas de comportamento, sujeitando-se aos imperativos externos segundo os quais é produzida a vida social. Nesse traço, observa-se o bom cidadão – que segue as regras da sociedade –, conceito que se contrapõe à concepção de bom homem – aquele que se guia pela racionalidade substantiva e não é totalmente socializado. O quarto traço é o operacionalismo, que coloca que onde quer que a articulação do pensamento não encontre critérios de exatidão, não existe sabedoria. No operacionalismo apenas o que pode ser medido ou avaliado pode ser considerado conhecimento. Observa-se, portanto, que a síndrome comportamentalista afeta a vida dos indivíduos que interiorizam esses quatro traços muitas vezes sem se dar conta e passam a agir conforme o que é estabelecido, e, conseqüentemente, esperado pela sociedade e pelas organizações.

Assim, em muitas escolas atuais, são vislumbradas as relações contaminadas (ou adoecidas) pela síndrome comportamentalista. A individualidade é moldada pelos “valores” sociais de uma sociedade permeada por estimacões utilitárias. O aprendizado escolar tem um objetivo único, injetar o conteúdo regulamentado que atravessa o fazer pedagógico de uma rotina pré-moldada para a forma(ta)ção do indivíduo que precisa se tornar “competente” para vencer e atingir um *status* social esperado. Uma forte atuação da escola parece envolvida em conduzir para o conceito de sucesso puramente instrumental. Para isso, os jovens seres cognoscentes são inseridos aos padrões funcionais instituídos da “moral” e da “ética” ocidental capitalista. Propagam-se os valores dominantes e disseminados que se revelam como os

conhecimentos científicos agregados à verdade absoluta e inquestionável. E se o operacionalismo é que rege, ensina-se tudo de modo técnico, objetivo, linear e exato, pois é isso que trará os “bons resultados”, ou seja, os números, as estatísticas, os índices de aprovação em vestibulares ou os medíocres resultados do IDEB³ que “avaliam” a educação no Brasil. Os alunos, os professores, os diretores, os pais e demais envolvidos, na maioria dos casos, aliam-se sem protestar ou indagar a respeito, simplesmente acatam, sem a ação, ao que está imposto, à realidade na qual foram moldados e moldarão os demais.

De acordo com Giroux (1986), o trabalho do professor está cada vez mais centrado em uma divisão técnica e social do trabalho que reduz os professores aos ditames de especialistas que estão longe do contexto da sala de aula e ainda serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam as escolas e aqueles que realmente lidam com os estudantes em seu dia-a-dia. Nesse contexto, a pedagogia

fica reduzida à implementação de taxonomias que subordinam o conhecimento a formas de reificação metodológica, enquanto teorias de ensino cada vez mais tecnicizadas e padronizadas no interesse da eficiência, da administração e controle de formas isoladas de conhecimento (GIROUX, 1986, p.59),

A sociedade ocidental contemporânea possui a primazia da técnica, advento da modernidade e, assim, tem caminhado para um crescente processo de massificação das sociedades e dos homens. Padrões de comportamento são transmitidos e assimilados através das instituições de ensino, das organizações formais e da mídia. O mercado se transforma em força modeladora social, e o tipo particular de organização que corresponde a suas exigências – empresarial e gerencialista – torna-se um padrão que é inclusive comparado às demais organizações (o que inclui as educacionais). Isso consiste justamente na “expansão das organizações de caráter econômico para além de seus limites contextuais específicos [...] através de integração de metas individuais e organizacionais” (GUERREIRO RAMOS, 1989, p. 96). Diante desta força do integracionismo, os padrões funcionais de mercado, em termos de pensamento e linguagem, tendem a se tornar os padrões da sociedade em geral, e é nesse contexto que está instaurada a política cognitiva.

A política cognitiva apresentada por Guerreiro Ramos (1989, p. 87) "consiste no uso consciente ou inconsciente de uma linguagem distorcida, cuja finalidade é levar as pessoas a

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

interpretarem a realidade em termos adequados aos interesses dos agentes diretos e/ou indiretos de tal distorção". Ou seja, as pessoas passam a interpretar a realidade segundo determinados valores, e mesmo a linguagem que desenvolvem favorece uma determinada visão de mundo, no caso, uma visão meramente utilitária. “A nação transformou-se numa sociedade organizacional e a pessoa humana num homem de organização” (p. 96). Assim, os padrões cognitivos das organizações formais passam a representar e moldar o pensamento dos que estão ali inseridos (professores, funcionários, alunos etc.). A política cognitiva busca difundir estes padrões, encobrendo outras maneiras de se pensar e agir, convencendo as pessoas de que a forma adequada de se compreender a realidade em que se inserem deve ser consonante com os propósitos finais da organização – os quais visam, por fim, o lucro.

As instituições de ensino (em todos os níveis), guiadas por esta política cognitiva, não conduzem mais ao pensar, estudar e refletir, mas apenas ao aplicar. O conhecimento passa a ser mero instrumento para formar “mentes qualificadas” ao vestibular, ao concurso público ou à inserção no mercado de trabalho. Esse conhecimento, que é aceito ingênuo e irrefletidamente por indivíduos que não questionam as práticas e valores vigentes, serve, portanto, como mais uma ferramenta de legitimação do *status quo*. Quando o conceito de eficiência passa a ser o valor racionalizador, o que se refere a uma dimensão puramente econômica e, portanto, dotada de razão instrumental, desperta indagações à incorporação de preocupações de natureza social e política; assim, a predominância do desempenho econômico atribuído à educação condiciona a orientação da gestão educacional que se assume como ato empresarial.

O gerencialismo, assim como enfatizado anteriormente, não ficou circunscrito ao mundo empresarial e corporativo tradicional. Seus modelos estão se alastrando e invadindo inúmeras esferas da vida cotidiana. Atualmente, há uma expectativa de que hospitais, ONGs, organizações filantrópicas, religiosas e até mesmo escolas e universidades sigam as normas e os ditames da gestão das empresas. Nesse contexto, conforme apresenta Alcadipani (2011), assume-se que o processo de produzir conhecimento, cuidar de pessoas e lutar por causas humanas pode seguir as mesmas regras de gestão da produção em série de latas de sardinha.

BUROCRACIA ALÉM DO SENSO COMUM

Antes de iniciar o próximo tópico, em que pretendo discutir acerca do momento da educação no país e do predomínio das escolas burocratizadas, creio ser relevante retomar alguns

conceitos presentes na obra weberiana para que não se caia na vala do senso comum ao se falar de burocracia.

O termo burocracia (*bureaucratie*) foi ouvido pela primeira vez através da fala de um ministro francês do século XVIII chamado Jean-Claude Marie Vincent, que fez o uso do termo de maneira crítica e debochada em referência às repartições públicas. Desta forma, Jean-Claude criou um neologismo a partir da junção dos termos *bureau* (do latim *burrus*) e *cracia* (do grego *krátos*) para formar uma nova palavra que fazia alusão direta ao exercício de poder por funcionários de escritórios.

A palavra burocracia foi evoluindo com o tempo. Sua origem está no vocábulo francês *bureau* que originalmente era utilizado para designar um tecido grosso de lã utilizado para forrar mesas. Por translação, passou a se chamar de *bureau* sucessivamente a mesa, posteriormente o lugar onde se juntavam as mesas para trabalhos geralmente administrativos, as repartições públicas e, em consequente, os tipos de funções e trabalhos realizadas nestas repartições. Já o sufixo *cracia* refere-se a um personagem da mitologia, um titã, conhecido por sua enorme força. Assim, o termo *krátos* se relaciona ao conceito de poder e dominação. Como derivado, figura a burocracia para designar “o conjunto das funções de transmissão e execução das decisões políticas e ainda o elemento humano encarregado de executar tais funções” (FGV, 1987, p. 131).

De forma geral, pode-se entender por burocracia “uma estrutura social na qual a direção das atividades coletivas fica a cargo de um aparelho impessoal hierarquicamente organizado, que deve agir segundo critérios impessoais e métodos racionais” (PRESTES MOTTA, 1981, p.7). Estas características gerais, que pretendo aprofundar na sequência, ao serem analisadas por Weber, a partir de suas observações da realidade, deram origem à ferramenta do tipo ideal. O tipo ideal é um método analítico, um instrumento, um construto mental, uma abstração. É, portanto, de acordo com Jaspers (2007, p.115), “o instrumento metodológico para se chegar à realidade, e não a própria realidade”. Conforme esclarece Weber (1949, p.93), o tipo ideal

não é uma realidade histórica e nem mesmo a ‘verdadeira’ realidade. Ele é ainda menos adequado para servir como um esquema sob o qual uma ação ou situação real é subsumida como uma instância. Ele tem o significado de um conceito ideal puramente limitado com o qual a ação ou situação real é comparada e pesquisada para a explicação de alguns de seus componentes significativos.

Ao se debruçar sobre a burocracia e dar um tratamento objetivo e científico à tal, Weber a pensou em um contexto, o da Alemanha Ocidental do século XIX, como um fenômeno real. No entanto, utilizou-se do método dos tipos ideais para elencar as suas características mais puras e generalizantes, essas sim inexistentes de forma íntegra na realidade.

Ou seja, as características observadas por Weber não são um *checklist* a ser seguido por burocratas, nem foram criadas por Weber, muito menos observadas de forma a-histórica e atemporal, ou, ainda, como em uma leitura parsoniana equivocada, um modelo de organização onde se detectam a presença relativa de seus atributos ou os desvios deste modelo.

Para caracterizar a burocracia enquanto um tipo ideal, Max Weber fez-se valer de outros conceitos que são bastante peculiares à sua obra, mas aos quais não pretendo me aprofundar aqui. São eles os conceitos de ação social – uma ação orientada para a ação dos outros (WEBER, 2002) – e de **dominação** – mínimo de vontade ou interesse (externo ou interno) na obediência (WEBER, 1991). Weber (2002) enfatiza que as ações sociais podem ser determinadas pela **tradição** – tornando-se costume devido a uma longa prática; pela **afetividade** – como resultado de uma configuração especial de sentimentos e emoções por parte do indivíduo; pode ser uma ação social **racional em relação a valores** – pauta-se na crença consciente no valor absoluto da ação como tal, independente de quaisquer motivos posteriores e medida por algum padrão tal como ética, estética ou religião; ou, ainda, **racional em relação a fins** – se baseia na expectativa de que objetos em condição exterior ou outros indivíduos humanos comportar-se-ão de uma dada maneira e pelo uso de tais expectativas como “condições” ou “meios” para atingir com sucesso os fins racionalmente escolhidos pelo indivíduo. Já no que concerne à dominação, Weber (1991) traz três classificações: a dominação de forma **carismática**, onde se obedece ao líder carismaticamente qualificado como tal, em virtude de confiança pessoal em revelação, heroísmo ou exemplaridade dentro do âmbito da crença nesse carisma; a dominação de forma **tradicional**, onde se obedece à pessoa do senhorio, nomeada pela tradição e vinculada a esta, em virtude da devoção aos hábitos costumeiros, da crença na santidade das ordenações e dos poderes senhoriais; e, a dominação de forma **racional-legal**, baseada na ordem impessoal, objetiva e legalmente estatuída exercida por superiores por ela determinados, em virtude da legalidade formal de suas disposições e dentro do âmbito de vigência destas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a burocracia, enquanto tipo ideal, é o tipo mais puro de representação da dominação racional-legal, enquanto produto do contexto socioeconômico no qual está inserida. E, ainda em termos de tipo ideal, que as ações sociais dentro de um sistema burocrático serão ações racionais em relação a um fim.

Ao aprofundar-se no tema, Weber (1979) traz seis pressupostos básicos que caracterizam a burocracia: (I) as atividades são feitas seguindo leis ou ordenamentos administrativos, ou seja, normas específicas; (II) os princípios da hierarquia dos postos e dos níveis de autoridades significam um sistema firmemente ordenado de mando e subordinação, no qual há uma supervisão dos postos inferiores pelos superiores; (III) a administração baseia-se em documentos escritos arquivados; (IV) demanda-se especialização (ou expertise) para se ocupar determinado cargo; (V) quando o cargo está plenamente desenvolvido, a atividade oficial exige total capacidade de trabalho do funcionário, a despeito do fato de ser limitado o seu tempo de permanência na repartição; (VI) o desenho do cargo segue regras gerais, mais ou menos estáveis, mais ou menos exaustivas, e que podem ser aprendidas. O conhecimento dessas regras representa um aprendizado especial, a que se submetem esses funcionários.

Ainda no mesmo capítulo, Weber (1979) aponta algumas vantagens do tipo ideal burocrático, que possibilitam às organizações maior precisão, confiança e eficiência. Para o autor, a razão decisiva para o progresso da organização burocrática foi sempre a superioridade puramente técnica sobre qualquer outra forma de organização. Esse sistema possibilita maior precisão, velocidade, clareza, conhecimento dos arquivos, continuidade, discrição, unidade, subordinação rigorosa, redução do atrito e dos custos de material e pessoal. Para Weber, o ótimo só é alcançado através de uma rigorosa organização burocrática. A burocracia é, portanto, muito bem recebida pelo capitalismo, onde se desenvolve mais perfeitamente por ser “desumanizada”, na medida em que consegue eliminar dos negócios oficiais o amor, o ódio, e todos os elementos pessoais, irracionais e emocionais que fogem ao cálculo. É essa a natureza específica da burocracia que é louvada como sua virtude especial (WEBER, 1979).

Mas é interessante observar que Weber (1979, p. 250) enfatiza que “‘sem relação com pessoas’ é também palavra de ordem no ‘mercado’ e, em geral, de todos os empreendimentos onde há apenas interesses econômicos”. Creio que as críticas ao predomínio do sistema burocrático surgem a partir desta questão, quando o sistema capitalista se instaura, o mercado predomina e as organizações “precisam” ter interesses meramente econômicos.

Por mais que se considerem os estudos de Weber como a maior contribuição para o tema da burocracia, muitos outros autores já se dedicaram a analisar este sistema, suas qualidades e suas consequências tanto na área dos estudos organizacionais como em outras áreas do conhecimento. No texto “Estrutura burocrática e personalidade”, de 1952, Merton (1971, p.107-8) enfatiza que

uma estrutura social racionalmente organizada envolve padrões de atividade claramente definidos, nos quais, idealmente, todas as séries de ações estão funcionalmente relacionadas aos fins de organização. Em tal organização está integrada uma série de cargos e *status* hierarquizados aos quais é inerente certo número de obrigações e direitos, estabelecidos com muita precisão por normas específicas. A cada um desses cargos se atribui uma responsabilidade e uma jurisdição. A autoridade, ou seja, o poder de controle que tem sua origem em um *status* reconhecido, é inerente ao cargo e não à pessoa que o desempenha. A conduta administrativa, de modo geral, realiza-se dentro do limite de normas preestabelecidas pela organização. O sistema de relação entre os distintos cargos implica um alto grau de formalidade e uma distância social claramente definida entre os ocupantes dessas posições. A formalidade se manifesta por meio de um ritual social mais ou menos complicado que simboliza e mantém o complexo ordenamento dos distintos cargos.

Dessa forma, Merton reitera certos aspectos já abordados por Weber no que concerne à impessoalidade do sistema, hierarquização, poder e controle atribuído à pessoa que exerce os cargos, assim como a valorização das normas e formalidades. No entanto, é importante deixar claro que, enquanto Weber pauta seus estudos em uma sociologia compreensiva, Merton adota em seus trabalhos um viés funcionalista sem uma postura crítica. Neste estudo, especificamente, o autor dedica uma seção para falar das disfunções da estrutura burocrática. Estas imperfeições são muitas vezes confundidas com a própria burocracia, visto o caráter pejorativo que o termo tomou desde o início de sua utilização. Para isso, Merton (1971) faz uso dos conceitos de Veblen de “incapacidade treinada” – quando as habilidades funcionam como inadequações ou pontos cegos, pois as ações baseadas em treinamento e habilidades que foram aplicadas com bons resultados no passado, podem redundar em reações inapropriadas para circunstâncias novas; e da noção de Dewey de “psicose ocupacional” – quando devido às próprias pressões organizacionais e por resultado das rotinas diárias as pessoas desenvolvem preferências especiais, antipatias, discriminações e ênfases.

Para Merton (1971), a estrutura burocrática exerce sobre o funcionário uma constante pressão para torná-lo metódico, prudente e disciplinado, demandando, assim, um grau incomum de conformidade. Muitas vezes ocorre uma transferência de sentimentos, dos alvos da organização para os detalhes particulares de comportamento exigidos pelas regras, de modo que a obediência, originalmente concebida como um meio, transforma-se em um fim. através deste deslocamento de objetivos, um valor instrumental torna-se um valor terminal.

Desnaturalizado o conceito de burocracia, na próxima seção reflito um pouco acerca do momento da educação e o predomínio das escolas burocráticas. Para tanto, recorro a alguns autores (TRAGTENBERG; GUERREIRO RAMOS) que em suas trajetórias intelectuais se dedicaram (cada um à sua maneira) ao estudo de alguns aspectos das estruturas burocráticas.

O MOMENTO DA EDUCAÇÃO E O PREDOMÍNIO DAS ESCOLAS BUROCRÁTICAS

A educação não é necessariamente um fator de emancipação. (Theodor Adorno)

Diante do contexto observado, a educação tem destinado os seus esforços para a formação de indivíduos cada vez mais capazes de se adequar às exigências do mercado. O sujeito da sociedade moderna está, assim, sustentado pelos pilares do capitalismo e a educação, pautada pela razão instrumental, não parece preocupada em questionar esses valores e sim a adequar-se, de modo a enfatizá-los e legitimá-los.

Em “Organização e Poder: Empresa, Estado e Escola”, Fernando Prestes Motta (1986) discute o modo como se encaram e estudam as organizações burocráticas de forma naturalizada dentro da academia, como se esta fosse a única possibilidade de se fazer organizações e não a encarando como um reflexo histórico e cultural de um determinado estágio da economia e da técnica. Em sua análise, o autor enfatiza, algo já dito anteriormente por Weber, que a educação convencional tem papel fundamental nos processos de burocratização.

A educação moderna convencional muito raramente se preocupa com o desenvolvimento da pessoa. Opta, normalmente e com a cumplicidade dos pais ansiosos por filhos bem-sucedidos na “vida”, pelo desenvolvimento funcional ou profissional, exacerbando a angústia do adolescente. As instituições educacionais e, de modo especial, a universidade, nasceram como um espaço no qual o mestre formava seus discípulos através da convivência diária. Esse espaço tornou-se uma grande burocracia impessoal em que a convivência é meramente funcional. Busca-se formar boas engrenagens, no melhor dos casos, e não pessoas adultas, maduras individual e socialmente. (PRESTES MOTTA, 1986, p. 47-8)

Desta forma, de acordo com Prestes Motta (1986), o sistema escolar da sociedade moderna tende a ser profundamente burocratizado. Para o autor,

professores e alunos estão sujeitos a uma normatização draconiana, que lhes deixa frágil margem de autonomia. O emprego do tempo por parte do docente é fixado pela administração do estabelecimento em que se encontra lotado. Por sua vez, a organização do estabelecimento independe dele. Os programas preveem os objetivos que se procura atingir, os meios a utilizar e, com frequência, a distribuição das atividades no tempo. (...) Além disso, os docentes têm a obrigação de cumprir os programas, formulações apriorísticas absolutamente formais que desconsideram totalmente o público a que se destinam, por tratá-lo como um ente abstrato. Note-se que não se trata de ementas, mas de programas, nos quais a burocracia escolar expõe objetivos, tópicos, estabelece uma metodologia e indica uma bibliografia. (PRESTES MOTTA, 1986, p. 80)

Em suma, as atividades docentes e dos alunos são previstas sem levar em consideração os interesses (e muito menos os desejos) de professores e alunos. Tudo gira em torno de uma relação de meios e fins que se define de maneira impessoal (PRESTES MOTTA, 1986). E para avaliar este processo, o autor destaca a realização dos exames.

Há aqui uma inversão de meios e fins. Se o exame fosse tão simplesmente um trabalho desenvolvido pelos alunos sob orientação do professor, a partir de centros de interesse relativamente bem definidos, não haveria qualquer problema no que se refere à qualidade do instrumento de avaliação. Todavia, o problema ocorre à medida que o exame se transforma em objetivo do aprendizado. Não se estuda para adquirir conhecimento, mas para se passar nos exames. (PRESTES MOTTA, 1986, p. 80)

O que se observa, atualmente, é que os alunos do ensino fundamental e médio são perseguidos por um fantasma: o vestibular (ou suas variações, como o Enem). O vestibular é utilizado como uma ferramenta coercitiva que permeia o discurso dos professores. A meta final, o objetivo uno de todos os estudantes. O que definirá o futuro dos jovens. Assim, o ensino escolar se reduz a técnicas para melhor responder as questões que provavelmente cairão no exame. A lógica dos cursinhos preparatórios domina a educação básica e o instrumento avaliativo, muitas vezes, se resume à massificação das provas objetivas de múltipla escolha, simulados e redações rigidamente estruturadas.

Passar no vestibular significa uma conquista imensurável para o aluno e sua família. Estar em uma universidade e ter um prospecto de carreira representa a garantia de um emprego, ou seja, de um futuro digno. Para a escola, essa aprovação consiste em uma excelente ferramenta mercadológica, uma oportunidade de expor aquele aluno de cabeça raspada em outdoors, jornais, revistas e outros meios de divulgação. Assim, o aluno da escola da sociedade de mercado pode ser um cliente ou, até mesmo, um investimento. Para conquistar e reter esse aluno, são concedidas bolsas de estudos ou prêmios para aqueles que conquistarem as melhores colocações no vestibular. Não importa o que o aluno sabe além dos conteúdos escolares lineares, o que ele é ou o que pretende fazer na universidade, contanto que atraia novos alunos com potencial de aprovação no vestibular para servirem de reforço à marca da escola no ano seguinte.

Uma vez na graduação, começam a se preparar os profissionais que serão formados para o mercado e em função do mercado. O ensino universitário, cada vez mais, parece se aproximar do nível técnico, sem densidade reflexiva, onde o enfoque é munir os alunos com os instrumentos necessários para que atendam as demandas do mercado ávido por profissionais “qualificados”. Universidades e faculdades particulares então passam a divulgar a

empregabilidade de seus ex-alunos e as oportunidades de estágio oferecidas – o que deveria ser o foco passa para um segundo plano.

Quanto a isso, Prestes Motta (1986) afirma que o que se enxerga nesta maneira de avaliar no sistema educacional é a reprodução de um determinado tipo de sociedade. Assim,

O docente acha-se em situação semelhante à do aluno, que percorre a infinidade de séries e níveis que vão da pré-escola à universidade e, cada vez mais, às pós-graduações exigidas por um mercado onde a oferta de pessoal formalmente educado é cada vez maior. É desnecessário insistir no papel dos exames e das notas, que se tornam necessários na medida em que todo o sistema é disfuncional. Não havendo qualquer possibilidade de um acompanhamento personalizado, o professor nada pode fazer além de tentar julgar por exames e notas.

Esse processo seletivo, que faz da educação formal uma espécie de pirâmide, é também uma forma de administração da angústia, onde o "bom aluno" acaba sendo o que sabe merecer o bom julgamento professoral. (PRESTES MOTTA, 1986, p. 48-9)

Em “A delinquência acadêmica⁴”, texto que compõe a obra “Sobre educação, política e sindicalismo”, Maurício Tragtenberg (2004) atribui a crise da universidade brasileira à crise da sociedade e faz, portanto, uma análise de como, historicamente, se dá a passagem de uma universidade pretensamente humanista para uma universidade tecnocrática. Neste processo, ocorre a domesticação da crítica e o mecanismo para a dominação tecnocrática é o sistema de exames e o controle dos estudantes. O autor associa este tipo de universidade a uma “fábrica de boa consciência e delinquência acadêmica, daqueles que trocam o poder da razão pela razão do poder” (p. 13). Assim, enfatiza que:

No sistema de produção capitalista, a universidade forma a mão-de-obra destinada a manter nas fábricas o despotismo do capital; nos institutos de pesquisa, cria aqueles que deformam dados econômicos em detrimento dos assalariados; nas suas escolas de direito, forma os aplicadores de legislação de exceção; nas escolas de medicina, aqueles que irão convertê-la numa medicina do capital ou utilizá-la repressivamente contra os deserdados do sistema. Em suma, trata-se de ‘um complô de belas almas’ recheados de títulos acadêmicos, de doutorismo substituindo o bacharelismo, de uma nova pedantocracia, da produção de um saber a serviço do poder, seja ele de que espécie for. (TRAGTENBERG, 2004, p. 12)

As teorias educacionais e a própria Constituição enfatizam o direito de todos à educação (igualitária e democrática) e a necessidade de uma formação integral, entretanto regida pela lógica do capital. O aprendizado deixa de ser um fim e passa a ser um mero instrumento (meio)

⁴ Artigo apresentado originalmente no I Seminário de Educação Brasileira, que aconteceu em Campinas-SP em 1978. O texto de Tragtenberg (assim como os escritos de Guerreiro Ramos), apesar de já ter quase 40 anos, ainda nos traz uma realidade bastante atual. Acrescenta-se, ainda, que a educação do Maurício Tragtenberg deu-se de forma autodidata - portanto, informal.

de obtenção de vantagem competitiva, e os títulos acadêmicos são, então, uma legitimação da competência humana, atestam que o indivíduo possui a devida capacitação profissional tão exigida e valorizada na sociedade de mercado. Esses diplomas se tornam, então, um objeto de desejo. E como em todo sistema capitalista centrado no mercado, onde há demanda há também oferta; assim, cria-se este novo mercado, que torna cada vez mais fácil obter títulos e diplomas de nível superior. Se há algum tempo o acesso à educação superior era um privilégio para uma pequena parcela da sociedade, composta majoritariamente por uma elite que frequentou “boas” escolas (normalmente privadas e mais competentes para preparar o aluno ao exame) para então entrar “meritocraticamente” em uma “boa” universidade (normalmente pública), hoje este quadro mudou. Quanto a isso, Tragtenberg (2004, p. 19) acrescenta que o sistema educacional consiste em:

decorar determinados ‘clichês’, repetidos semestralmente nas provas que nada provam, nos exames que nada examinam, mesmo porque o aluno sai da universidade com a sensação de estar mais velho, com um dado a mais: um diploma acreditativo que em si perde valor à medida que perde sua raridade.

O título acadêmico, representado na forma de um diploma, se torna um fim em si mesmo. Quando assim caracterizada, a educação se assemelha ao sistema instrumental proposto por Cooper (1976), onde perde o seu sentido primordial e assume-se como um mero meio para a obtenção de uma meta externa a ela. Pensada sob o prisma do sistema instrumental, o ensino é moldado e ajustado para o alcance deste objetivo de forma eficiente – menos investimentos, menos esforço, menos pensamento despendido, retorno mais rápido.

Desta maneira, imersos na sociedade capitalista burocratizada, cada nível escolar parece uma parte na representação de um adoecido ciclo vicioso, onde a graduação, que não ensina a criticar, pensar ou refletir, mas apenas a aceitar e reproduzir técnicas, recebe alunos que tiveram esta mesma formação instrumental em escolas que, assim como estas universidades, se resumem a produzir e reproduzir a dominação, em “um sistema onde os meios de controle se tornam fins, e os fins são esquecidos” (TRAGTENBERG, 2004, p. 203). Sob essa abordagem, em que o modelo gerencial passou a ser visto como a solução para os problemas das organizações educacionais, as avaliações de desempenho de professores mimetizam os processos de avaliação de executivos, os planos de carreira estão cada vez mais próximos ao das empresas, os alunos passam a ser vistos como clientes e os cursos como produtos.

Essa transformação do aluno em cliente transforma o professor em um mero prestador de serviços, muitas vezes subtraindo dele as funções de educador e o obrigando a ser um

“animador de auditório”. “O problema do aluno-cliente é que a lógica do ensino-aprendizagem é subvertida pela lógica do consumo-satisfação que, muitas vezes, destoa da formação de um sujeito reflexivo e maduro” (ALCADIPANI, 2011, p. 347). O autor ainda complementa que diante do cliente, o professor-prestador de serviço não deve medir esforços para satisfazê-lo e a consequência muitas vezes é o estabelecimento dos “pactos de mediocridade” em que o aluno finge que apreende e o professor que ensina.

Visto isso, Sander (1982, p. 8) observa que “muitas vezes, os próprios fins da educação e os próprios objetivos da escola são sacrificados pelos meios e tecnologias administrativas, através do culto da eficiência e da racionalização burocrática”. Assim, o autor desperta à importância e necessidade de se vencer a ideia de uma análise unidimensional do mundo dos valores e das posições políticas na sociedade, sugerindo-se a elaboração de paradigmas globais como instrumentos para estudo e dimensionamento da realidade multipolarizada das organizações e sistemas de ensino em seu contexto mais amplo da sociedade. Considera-se, ainda, que “se existe diferença entre fins e meios em educação, os fins é que devem determinar os meios e as tecnologias administrativas”.

Prestes Motta (1986, p. 80) enfatiza ainda a irracionalidade aparente no sistema educacional burocratizado e pontua que

se é verdade que não se desenvolve o gosto pelo saber, é verdade que se prepara a criança para ser dócil e disciplinada e, dessa forma, estar apta para galgar os degraus da vida burocrática que a espera. Espera-se que a escola prepare para a vida, mas para a maioria das pessoas na sociedade burocrática preparar para a vida significa preparar para ser dirigido, enquadrado e condicionado, para, quem sabe um dia, poder dirigir, enquadrar e condicionar.

Frente a isso, as organizações educacionais não podem decair à vala comum das organizações burocráticas formais do mercado, onde a educação é resumida a um “produto” ou “serviço”, e o propósito organizacional (da firma) passa a ser a simples acumulação de capital. Assim, diversos autores (de Polanyi a Guerreiro Ramos), têm buscado demonstrar que a sociedade centrada no mercado é apenas uma maneira relativamente recente (cerca de 300 anos) de ordenação da vida humana associada (SERVA, 1997). “Outras formas de ordenação social e de produção podem ser encontradas atualmente, exigindo para a sua análise outros instrumentos de interpretação e também referenciais alternativos à lógica utilitarista” (SERVA, 1997, p.30).

Robert Cooper (1976) tem como alicerce de seu trabalho a busca para que as ciências sociais – que ainda se prendem à ideia de que cientificidade só se atesta mediante a neutralidade

do pesquisador e o caráter realístico da pesquisa – se abram para questões que são negligenciadas e possibilidades que vê excluídas, “chamando atenção para o abandono do dever intelectual, a falta de visão, o positivismo limitante e a reverência melindrosa ao mundano” (CHIA; KALLINIKOS, 1998, p. 152). Assim, pode-se dizer que a proposta de Cooper (1976) não se configura apenas como uma forma de restringir o insuflado mercado a uma esfera própria e mais restrita ou buscar uma forma alternativa de gestão menos utilitarista, mas, a partir de um incômodo que também foi de Max Weber quando fez a crítica à racionalidade e ao desencantamento do mundo (CHIA, 1998b), repensar as ciências sociais e, principalmente, as teorias organizacionais.

Desta forma, nas próximas seções deste referencial, apresentar-se-ão outras perspectivas de análise que se inclinam aos estudos ditos pós-modernos das teorias organizacionais, assim como algumas ideias que sustentam a filosofia do processo, os conceitos de desorganização enquanto preocupação de resgatar a ideia de organização como um ambiente social e não meramente econômico e, por fim, a proposta do Campo Aberto (COOPER, 1976) como uma possibilidade de se pensar o novo dentro das organizações escolares.

CAPÍTULO II

PARA VER SURGIR O NOVO

E POR QUE NÃO PENSAR EM TERMOS DE PÓS-MODERNIDADE?

Existe uma profunda dificuldade na realização de afirmações concretas sobre a pós-modernidade. Não que isso não tenha sido tentado, por diversos autores. Contudo, a discussão tende a divergir severamente acerca de suas características principais, de sua real natureza, o que abrange, seu papel, e mesmo a sua real existência. A própria indefinição sobre o que é a pós-modernidade transparece, veja só, algo muito pós-moderno. Talvez seja coerente que o pós-modernismo se constitua um termo de tão difícil definição – mesmo que isso não signifique que muita discussão não tenha sido realizada sobre o tema.

Habermas e Giddens (1991), por exemplo, não consideram a pós-modernidade como uma ruptura com a modernidade, mas sim um estágio “tardio” da mesma (apud VIEIRA; CALDAS, 2006), enquanto Bauman, por sua vez, define-a como “modernidade líquida” (2001). Contudo, as vozes que entendem o pós-modernismo como uma ruptura com o modernismo conseguem, mesmo que sem consenso, apontar características observáveis que justificariam a existência de uma real ruptura que emerge no século XX e princípios do século XXI (apud VIEIRA; CALDAS, 2006).

Começemos por entender o modernismo. Para Cooper e Burrell (1988)⁵, o discurso modernista pode ser dito como referencial, observando a linguagem como um meio para expressar algo concreto, existente, real, tratando-se de um metadiscorso, autolegitimado ao referir-se a uma grande narrativa. Assim, baseia-se na ideia de critérios previamente existentes – extra-históricos, universalistas. O modernismo, assim, implica em respostas previamente existentes para perguntas postuladas. “No sentido de que ‘já sabe’, o modernismo é totalizador e controlador” (COOPER; BURREL, 1988, p.94). O ser humano, através da razão, possui então a prerrogativa de compreender, explorar e explicar uma realidade concreta da qual ele e sua sociedade fazem parte.

⁵ Aqui fazendo uso de Lyotard, 1977.

Se o modernismo, como colocam Cooper e Burrel (1988, p.94), “é o momento em que o homem inventou a si mesmo”, privilegiando a razão como um dos maiores atributos do ser humano, o pós-modernismo parece afirmar que a razão possui razões que a própria razão desconhece. “O discurso pós-moderno se inicia com a ideia de que sistemas possuem vidas próprias, o que os tornam fundamentalmente independentes do controle humano” (COOPER; BURREL, 1988, p.94). O ser humano, em uma visão pós-moderna, perde a sua centralidade e sua prerrogativa racional de explicar uma realidade concreta; é, no entanto, uma “comunidade observadora”, construindo interpretações do mundo – sendo que estas interpretações não possuem qualquer valor universal (COOPER; BURREL, 1988).

O pós-modernismo questiona, assim, as metanarrativas, as generalizações e os modelos universais, e a crença na razão humana modernista. A racionalidade, portanto, seria “muito mais difusa do que o Iluminismo supunha, e que o conhecimento apenas pode ser entendido à luz do tempo, espaço e contexto social em que é construído por indivíduos e grupos” (VIEIRA; CALDAS, 2006, p.64).

O próprio conceito de pós-modernismo parece convidar ao debate e ao questionamento, algo no qual é prontamente atendido por diversos autores que apontam diferentes aspectos, questionam outros, em uma desconstrução⁶ que apenas parece reforçá-lo.

Em meio a estas discussões, Souza (2012) defende um ponto de vista que escapa a alguns autores⁷: Na perspectiva de Souza (2012), pós-modernismo não deve ser entendido como uma epistemologia (como o pós-estruturalismo), mas sim como uma ontologia, um momento histórico em que emergem diferentes proposições, teorias e movimentos, mas que supera o meio científico e o campo de conhecimento e penetra em diversos aspectos da vida humana. Assim, em uma época pós-moderna, encontramos seus reflexos sim na filosofia e na ciência, mas também na economia, sociedade, cultura, artes e na geografia (SOUZA, 2012).

Essa perspectiva leva Souza (2012) a entender que o pós-modernismo não deve ser utilizado como uma corrente teórica de pensamento dentro da área de estudos organizacionais⁸ - algo que se confronta diretamente com diversos autores que utilizam uma perspectiva pós-moderna para as organizações. Alvesson e Deetz (1998, p.248), criticados nominalmente por

⁶ Desconstrução aqui compreendida em seu senso comum, não enquanto categoria derridiana.

⁷ Especificamente, no argumento de Souza (2012), acerca de Alvesson e Deetz (1998), que utilizam conceitos pós-estruturalistas para definir pós-modernismo.

⁸ O que deveria ser privilégio de epistemologias, algumas das quais poderiam ser consideradas pós-modernas, de acordo com Souza (2012).

Souza (2012), compreendem as variações dentro da discussão do tema, mas acreditam ser possível indicar algumas características do pós-modernismo, enquanto “uma perspectiva de pesquisa baseada filosoficamente”.

Particularmente, de acordo com Alvesson e Deetz (1998, p.248), é possível encontrar as seguintes ideias inter-relacionadas como enfatizadas em uma perspectiva pós-moderna:

a) centralidade do discurso – textualidade – em que são enfatizados os poderes constitutivos da linguagem e os objetos “naturais” são vistos como discursivamente produzidos; b) identidades fragmentadas, enfatizando a subjetividade como um processo e a morte do indivíduo, autônomo, sujeito criador de significado no qual a produção discursiva do indivíduo substitui o convencional entendimento “essencialista” das pessoas; c) a crítica da filosofia da presença e representação, na qual as incertezas da linguagem assumem precedência sobre a linguagem como um espelho da realidade e um meio para a transmissão de significado; d) a perda dos fundamentos e do poder das grandes narrativas, em que uma ênfase em múltiplas vozes e políticas locais é preferida em relação a quadros teóricos e projetos políticos de grande escala; e) a conexão poder/conhecimento no qual as impossibilidades de separar poder de conhecimento são assumidas e o conhecimento perde um senso de inocência e neutralidade; f) hiper-realidade – simulacro – substitui o mundo real, em que simulações têm precedência sobre a ordem social contemporânea; e g) a pesquisa vista à resistência e à indeterminação, nas quais a ironia e o jogo são preferidos à racionalidade, previsibilidade e à ordem.

Observamos no campo de estudos organizacionais um aumento na busca de autores por teorias e métodos de inspiração pós-moderna, em um esforço de crítica, desconstrução e abertura de possibilidades em oposição à tradição funcionalista e positivista que impera na área (e que costuma ser criticada pela via da Teoria Crítica) (CALDAS; VIEIRA, 2006). A organização vista a partir de um paradigma funcional, a organização burocrática que serve de “modelo”, passa a encontrar novas perspectivas de análise e interpretação, que se não passam a dominar os debates da área, passam a ganhar espaço e adeptos.

Caldas e Vieira (2006) apontam na academia brasileira características do pós-modernismo através de teorias femininas pós-estruturalistas, em análises pós-colonialistas, no uso da teoria ator-rede e em análises de desconstrução de narrativas e discursos sobre conhecimento. De forma geral, autores pós-estruturalistas, como Foucault, Derrida e Lyotard transparecem como grande influência na literatura pós-moderna em estudos organizacionais no Brasil (CALDAS; VIEIRA, 2006).

Mesmo que de certa forma polêmica e pouco uniforme, é possível dizer que uma perspectiva pós-moderna para os estudos organizacionais apenas acrescenta à caixa de ferramentas dos pesquisadores da área. Se houve, e na verdade ainda há, uma concepção

predominantemente funcionalista das organizações, é fato que também há uma visão de organizações que escapa à lógica de modelos, como da organização burocrática moderna.

Na lógica do pensamento moderno, caminha-se em busca de respostas e fórmulas – ao que as organizações respondem com uma certa uniformidade de práticas, processos e estruturas consideradas mais eficientes. Em uma perspectiva pós-moderna, a primeira coisa que cai por terra é a pretensão de que existe uma fórmula correta de organização, ou mesmo uma mais eficiente. Padrões emergem de acordo com estímulos, contexto, crises, caos, necessidade.

Por uma ótica moderna, formas de organização “alternativas”, que fogem ao padrão considerado lógico/eficiente, parecem estranhas, impensadas ou mesmo imprudentes. Podemos, contudo, observar seu funcionamento, mesmo que não dentro do padrão de eficiência moderno, mas dentro de seus princípios e objetivos – que podem ser múltiplos. E elas emergem, se modificam, se alteram e evoluem, sem obedecer uma fórmula, mas se adaptando às novas condições e suas necessidades, mantendo em mente princípios e objetivos particulares à organização (mesmo que estes princípios e objetivos se transformem ao longo do tempo).

Uma sugestão de Cooper e Burel (1988) para o princípio de uma análise pós-moderna das organizações – sejam elas tradicionais ou “alternativas” – implica em uma mudança na forma como compreendemos e enxergamos organizações hoje. Não mais como uma unidade econômica-administrativa com limites definidos, mas sim como um

processo que ocorre dentro do “corpo” maior da sociedade e que esteja preocupado com a construção de objetos de conhecimento teórico centrados no “corpo social”: saúde, doença, emoção, alimentação, trabalho, etc. Em outras palavras, para entender organizações é necessário analisa-las de fora, por assim dizer, e não do que já está organizado. Se torna uma questão de analisar, vamos dizer, a produção da organização ao invés da organização da produção. (COOPER; BUREL, 1988, p. 106).

Para Cooper e Burel (1988), um primeiro passo nesse sentido é a compreensão de que toda atividade humana organizada é algo reativo ou defensivo, com tudo que se implicaria para as organizações. Há assim, também, implícita, uma força superior ativa. Esse modelo ativo-reactivo, nas palavras de Cooper e Burel (1988), é inibido pelo paradigma burocrático, com sua concepção estática das Organizações.

Numa visão pós-moderna, “Escola” e “Educação”, “Professor” e “Aluno”, não perdem significado, mas o enfoque objetivo perde importância: não devemos nos preocupar simplesmente no que está no mundo, mas na compreensão humana do mundo. A “Escola”, nesse viés, deixa de ser observada como uma entidade rígida, ou como um tipo de organização funcionalista bem definida em suas funções e estrutura, mas passa a ser algo relacionado a uma

conjuntura e suas oposições, o que a aproxima e a distancia de outras coisas no mundo – como outras organizações sob este novo olhar. Ao observarmos escolas como organizações que de fato passam por um *processo de organização*, podemos parar e observar os processos reativos e defensivos que a levaram a ser o que são hoje: seja o que as unifica ou o que as diferencia e as tornam únicas – a exemplo dos casos que serão estudados em atenção posteriormente.

ABORDAGEM PROCESSUAL – ABRINDO ESPAÇO PARA O NOVO NA GESTÃO ESCOLAR

Antes de entrar de fato no Campo Aberto de Cooper (1976), resgato alguns elementos da filosofia do processo enquanto epistemologia da proposta cooperiana. De acordo com Seibt (2012), a filosofia do processo baseia-se na premissa de que a existência é dinâmica e que esta natureza dinâmica da existência deve ser o foco primordial de qualquer explicação filosófica abrangente da realidade. A ideia norteadora da abordagem processual se pauta na crença de que a existência natural consiste, e é mais bem entendida, em termos de processos em vez de coisas, em modos de mudança ao invés da estabilidade fixa; entendendo, assim que o processo desestabiliza o mundo e é o começo para avançar para a novidade. Para a filosofia do processo, nada é eterno e seguro das mudanças provocadas pelo tempo. O que surge no decorrer do tempo perece no decorrer do tempo (SEIBT, 2012).

Diferente do que sugere a abordagem processual, a produção do conhecimento (dentro de entidades científicas, universidades e escolas) ainda está fortemente impregnada pelo arquétipo mecanicista, regido pela metáfora arborescente do saber – que supõe uma hierarquização de um todo acumulado, originado a partir de um único e robusto tronco que se desenvolve em uma grande árvore do conhecimento (concepção de livro-raiz, apresentada em DELEUZE e GUATTARI, 1995). Essa forma linear de se pensar racional e positivista ainda é considerada, por muitos, a maneira mais eficiente de ensinar; portanto, as ações direcionadas à formação do cidadão se concentram nos valores do mercado, uma visão conteudista que se prende, expressamente, em levar o aluno a passar na prova.

As bases para a visão tradicional estão fixas em uma perspectiva hegemônica euro-americanizada em que o conhecimento científico só seria possível através da observação do real e do concreto. Só o que pudesse ser provado por meio de experiências (e números!) seria considerado científico. O uso dos termos útil, certo, preciso, positivo, relativo e neutro,

caracterizavam as qualidades do conhecimento a ser produzido a fim de trazer benefícios ao homem.

O contexto educacional sob a influência do pensamento positivista promove a valorização da grade curricular fragmentada em bimestre, trimestres e/ou semestres, e por disciplinas a serem cumpridas em hora-aula por professores especialistas, com vínculo no conteúdo. Os alunos são categorizados por idade em séries, considerando as fases de apreensão de conhecimento comum a todos. Uma organização que visa à impecabilidade e onde o caos e a desordem fogem aos propósitos da formação.

Nesse sentido, o corte temporal tão presente no ambiente escolar deflagra o desencontro mecanicista que conduz à formação do sujeito histórico sem espaço para as suas particularidades, os seus interesses e o seu modo diferenciado de aprender sobre o mundo. A estrutura consolidada que se tem de conhecimento, educação e escola sob os moldes tradicionais vai de encontro ao princípio de Heráclito de que “tudo flui” (SEIBT, 2012), ao conceito bergsoniano de duração que prevê a continuidade do progresso e heterogeneidade (LAWLOR, 2011) e, ainda, ao processo como fluxo contínuo (um dos pressupostos-base do trabalho de Deleuze e Guattari). O que ocorre na escola tradicional é que se confia demasiadamente em um pensamento compartimentalizado, “organizado”, cartesiano e determinista.

Entretanto, os autores da filosofia do processo rebatem esta forma de pensar. Deleuze e Guattari (1995) sugerem a metáfora do rizoma para representar o mundo caótico e desorganizado como sistema (ou livro – enquanto imagem do mundo). O rizoma, por sua vez, traz algumas características específicas: princípios de conexão e heterogeneidade – “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro ponto e deve sê-lo” (p. 15); princípio da multiplicidade – rompe com o pensamento binário e suas dicotomias; princípio da ruptura assignificante, “contra os cortes demasiado significantes que separam as estruturas, ou que atravessam uma estrutura” (p. 18); princípios de cartografia e de decalcomania – “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda” (p.21).

Os autores sugerem, por fim, que “o pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada” (p.25). Esta perspectiva de construção do conhecimento de forma integrada e desordenada colide com o modo que se conduz as organizações, onde o conhecimento é parcelar, o que parece suficientemente apropriado a uma estrutura verticalizada e hierárquica. O mesmo é visto na educação, o processo de “repasso do conteúdo” também costuma ser conduzido de modo fragmentado, organizado e modular.

O “Rizoma” de Deleuze e Guattari reflete o puro processo, a anti-estrutura. Rever a educação sob a perspectiva dos rizomas requer a compreensão de que existem diversas formas de conhecimento que dialogam entre si dentro de contextos históricos e sociais diversificados. Os conteúdos abordados criam conexões múltiplas com elementos de outros campos do saber: história, arte, cultura, filosofia e religião que estabelecem redes interligadas de construção de conhecimento.

Em consequência do apego a essa forma tradicional e mecânica de organizar o conhecimento, o mimetismo se faz ainda presente na formação pedagógica, naquela “adquirida” por meio da reprodução das ações dos professores com os quais se teve o contato ao longo da vida escolar e acadêmica. Ou seja, uma formação pouco refletida e sem intenção para mudança e atualização. Cabe entender que por mais que o pensamento se dê de modo desordenado, à medida que ele acontece buscamos sempre organizá-lo e categorizá-lo para nos enquadrarmos nos padrões sociais, organizacionais e, inclusive, os escolares. Deleuze e Guattari (1995) alertam que não há um ponto de partida para o pensamento. Também não há uma sequência lógica que configure um percurso necessário para o desencadeamento natural e verdadeiro da formação do raciocínio.

A estrutura arborescente dominou (e acredito, ainda domina) a realidade e o pensamento, principalmente o ocidental, de forma que o conhecimento foi disseminado com base em estruturas, com estágios sucessivos (linearidades). No entanto, não se pretende excluir a estrutura da árvore, mas aportar na consciência do pensamento (e da própria ciência) como um rizoma, pois os dois modelos não se opõem. Para Deleuze e Guattari (1995) um age como modelo e decalque transcendente e o outro como processo imanente.

Deleuze e Guattari (1995, p. 36) afirmam: “faça mapas, nunca fotos ou desenhos”. O conceito filosófico de mapa traria a ideia de movimento de um fenômeno em processo, que vai além do seu resultado final, uma representação inteiramente voltada para uma experimentação ancorada no real, na ação.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.42).

Ao trazer estes conceitos, deixo claro, não busco fazer equivalências ou comparações indevidas. Por mais tentador que seja misturar a filosofia de Deleuze e Guattari com as

abordagens processuais de Cooper, Horbach (2010 p. 99) enfatiza que “na formulação de Cooper (1976) são encontrados estilhaços e resquícios de uma ontologia processual, que se alinham ao entendimento bergsoniano da natureza do ser, sugerindo que há a possibilidade de que o Campo Aberto cooperiano sustente uma aproximação com a filosofia constante”. Isso não é suficiente para uma equivalência com o pensamento rizomático de Deleuze e Guattari, que incentiva o processo puro. No entanto, se busco olhar as organizações em momentos de processo e estrutura, de ordem e desordem para compreender a emergência do novo, é importante recorrer a estes autores que de alguma forma fornecem subsídio para a desconstrução de certas estruturas do nosso pensamento.

ORGANIZAÇÕES EM MOVIMENTO

O trabalho de Robert Cooper apresenta quatro temas recorrentes que aparecem, de forma mais ou menos pronunciada, em diferentes fases da sua produção intelectual (CHIA, 1998a). Inicialmente, é destacado o seu comprometimento constante em pensar a organização – um fenômeno social – em termos de processo e movimento. Essa busca por uma epistemologia do processo é enfatizada em seus primeiros trabalhos – principalmente no “Campo Aberto” (1976), que servirá como um dos pilares desta pesquisa – e revisitada em outros estudos mais recentes.

O segundo tema recorrente na obra de Cooper é a lógica da alteridade, onde a presença de um ser está sempre implicada na própria articulação do outro. Isto é enfatizado através da compreensão das fronteiras conceituais que, ao mesmo tempo que separam, integram termos opostos – organização/ambiente, dentro/fora, conceito/objeto (CHIA, 1998a).

O terceiro aspecto recursivo no trabalho de Cooper, conforme destaca Chia (1998a), é a constante análise da natureza da informação, da escrita, organização e comunicação como formas altamente desenvolvidas de representação, intrínsecas ao processo social da construção de mundo. Através de atos de composição e decomposição, de repetição e sequência, transformação e ordenamento, as diferentes formas de representação auxiliam na geração de padrões de regularidades que formam e transformam o complexo e sempre em movimento mundo moderno. A forma como estes micro-atos de formação se interligam e se mediam para criar possibilidades de identidade, significado e existência é um dos focos intelectuais do trabalho de Cooper (CHIA, 1998a).

Por fim, o quarto tema que permeia a obra de Cooper é a sua preocupação em tornar claro que os modos de organização moderna estão profundamente imbricados às nossas atitudes em relação a nós mesmos e nas nossas interações com os objetos cotidianos que compõem nosso mundo social. Para Cooper, a organização permeia a definição de modernidade e seu significado ultrapassa a compreensão simplista de uma estrutura econômico-administrativa. Organização, para Cooper, deve compreender-se como um constante processo de institucionalização tecnocientífica que é essencial para que se entenda, de forma ampla, o nosso modo de vida sociocultural.

Estes quatro temas distintos, cada um em si, mas também imanentes um no outro, exemplificam a unicidade da orientação intelectual de Cooper para a análise de tendências sociais institucionalizadas, incluindo especialmente os efeitos de racionalidade, representação, tecnologia, informação e organização (CHIA, 1998a).

Entretanto, o que move a produção de Cooper (1976) é o fato de que mesmo com a crescente humanização das ciências sociais, ainda temos poucos conceitos que permitam enxergar a experiência em termos de processo. Por exemplo, podemos citar os conceitos já mencionados anteriormente de *duração* de Bergson, o *rizoma* de Deleuze e Guattari ou ainda o conceito de *Campo Aberto* de Cooper que pretendo aprofundar na sequência. As ciências sociais, enquanto disciplina, são naturalmente compelidas a se expressar em termos de estrutura; onde, muitas vezes, a estrutura é um fim em si mesma, e não um meio. É preciso fornecer às ciências sociais uma conceitualização apropriada que permita uma visão de processo, “que dote o homem das ferramentas necessárias para livrar-se do jugo da estrutura inexorável, aberto às possibilidades criativas que se apresentam” (HORBACH, 2010, p. 63).

A DÍADE DA RELAÇÃO ORGANIZAÇÃO/DESORGANIZAÇÃO

Creio que o principal intuito de se trazer alguns conceitos e pensamentos de Robert Cooper para esta tese explica-se pelo incômodo causado pela compreensão equivocada que se tem das abordagens administrativas (inclusive escolares) que diferem dos modelos tradicionais, posicionando-as à “margem” ou “alternativos” às reconhecidas práticas gerencialistas. O uso contemporâneo do conceito de organização assume, de modo geral, uma ênfase empresarial capitalista, fazendo com que as “outras” organizações – que não seguem essa perspectiva – sejam compreendidas como não empresariais e, portanto, como “não organizações”.

Misoczky, Flores e Moraes (2010, p. 39), buscando um conceito de organização que desfizesse a compreensão reducionista de organizar enquanto sinônimo de organizar burocraticamente, resumido simplesmente a práticas gerenciais, sugerem que “organizar é produzir socialmente modos de cooperação sempre instáveis e em movimento”. Por algum tempo os autores utilizaram este conceito como base às suas discussões, até que perceberam que ali faltava o caráter emancipatório da práxis, propondo, assim, um novo conceito que abarcasse esta questão. Em sua nova definição (ainda provisória), organização é tida

como meio para a emancipação, como atividade em que cada participante aprende a cumprir responsabilidades diferentes, sempre no espaço da unidade do consenso produzido no coletivo. Essa organização, que transforma a potência do povo em poder, se efetiva através de processos e práticas orientados pela razão estratégico-crítica, que não é razão instrumental, seu êxito não é o do meio-fim formal, mas o do pleno desenvolvimento da vida de todos: seu exercício realiza a ação transformadora. (MISOCZKY; FLORES; MORAES, 2010, p. 39),

A compreensão de organizar enquanto algo amplo, cooperativo, instável, sempre em movimento e, inclusive, emancipatório, atualmente, pode parecer estranha, contraditória e, porque não?, desorganizada para muitas pessoas. Em consonância a isso, no estudo organização/desorganização (COOPER, 1986), é enfatizada essa tendência do ser humano a rejeitar o que lhe foge à cognição.

Ao pensar essa dicotomia – organização/desorganização – tão presente nas concepções organizacionais, é possível observar que nas práticas econométricas, antes de se tabularem dados oriundos de perguntas de natureza qualitativas (escala nominal), precisa-se rearranjar a base de dados, transformando as informações ali contidas em variáveis binárias. A partir dessa operação, as variáveis passam a assumir os valores *zero* ou *um*, quando *um* significa a presença de um atributo e *zero* a sua ausência. Esse procedimento estatístico pode ser associado a reducionismos que se costumam realizar no âmbito do conhecimento. A partir dessa compreensão binária do pensamento humano, pode-se dizer que, ao se observar algum fenômeno, traduz-se a percepção à estrutura do conhecimento (ou ignorância?) pré-concebido. Cooper (1986) aponta que há um consenso geral de que a informação é uma estrutura baseada na ideia de divisão ou distinção e que há duas formas de se interpretar essas dicotomias, enfocando-as como dois termos separados ou como divisão/fronteira⁹ entre os termos. Para

⁹ As palavras “fronteira” (livre tradução), “margem” ou “limite” (conforme aparece na dissertação de CAVALCANTI, 2012) serão adotadas neste texto como sinônimos aos termos *boundary*, utilizado por Cooper (1986).

ultrapassar esse modo predominante de percepção, o autor sugere ser necessário que a divisão entre os termos seja compreendida não somente como uma divisão entre termos, mas como uma estrutura que os une. Pensando dessa forma, é possível compreender o modelo de escola e gestão tradicional e a escola que difere do tradicional – “alternativa” – como construtos distintos, dependentes e, ao mesmo tempo, definidores um do outro.

A perspectiva de fronteira se posiciona em um meio indeterminado que requer a estruturação do conhecimento de uma ordem particular. É essa ordem, baseada em uma desordem intrínseca, que prescreve a recuperação teórica do conceito de fronteira, derivado da sua atual posição marginal na análise social e organizacional. Cooper (1986) propõe que os limites sejam tomados como um processo ativo de diferenciação, compondo a função mais fundamental e, ao mesmo tempo, ambígua de um sistema. A ideia de fronteira defendida pelo autor traz em si a noção gestáltica de que o cérebro percebe, interpreta e organiza as informações visuais; ou seja, a mente humana organiza naturalmente aquilo que se vê (objetos, cenários, interferências) seguindo alguns padrões – muitas vezes inconscientes. A informação resulta, portanto, da seleção de uma entre duas opções mutuamente excludentes. Repensando os antigos moldes dos estudos em Ciências Sociais, que concebem as fronteiras como uma moldura que mantém as partes do sistema unidas, prevenindo dispersões, os limites deixam de ser percebidos em uma concepção estática para serem concebidos como um processo ativo de diferenciação que serve ao sistema e ao ambiente em equidade (COOPER, 1986).

Segundo essa perspectiva, é possível refletir que a fronteira serve para situar o sistema em um ambiente, considerando as escolhas realizadas. Cooper (1986) coloca que mapeamos o mundo em termo de diferenças significativas, escolhendo certos aspectos em detrimento de outros. No que concerne aos enquadramentos mencionados, Bateson (1972, apud Cooper, 1986) analisa que as molduras têm duas funções: excluir e incluir. Essas duas funções simétricas e equivalentes também podem ser vistas como reversas. Deve-se entender o enquadramento, de forma análoga, posicionada ao redor de uma imagem para instruir o expectador a se ater ao que está dentro da moldura e ignorar o que está externo a ela. Por tendência habitual, foca-se a presença frente à não presença, o positivo em função do negativo, a organização em oposição à desorganização. Essas escolhas em confronto podem ser avaliadas como processo do pensamento focado na rejeição humana ao que lhe é desconhecido e estranho.

Este desconhecido e estranho a nós seria o Grau Zero, o nível em que há resistência à ordem e organização. Essa expressão que permeia a obra de Cooper (1986) é concebida como um “além”, um excesso à ordem ou significado, um “mais que”, um superávit, um suplemento,

é a superabundância do significante em contraste à “redução” contida no significado” (COOPER, 1986). O Grau Zero é, então, a condição do não significado, da não-forma, da desordem absoluta do qual a ordem, como redução, se deriva. A ordem é então depreendida da desordem, do algo a mais que está necessariamente sempre fora de seu alcance. Ao estarmos embebidos em meio a teorias e formas estruturadas, muitas vezes as replicamos de maneira inconsciente e fracassamos em enxergar possibilidades alternativas. Intrinsecamente, nossas ações são limitadas à nossa percepção.

Assim, a organização escolar tradicional e suas práticas burocráticas e gerencialistas – padrão – situam-se dentro da moldura, em destaque, observadas como o modo bom, correto, positivo, eficiente, “modelo”, enquanto as demais propostas de escola e administração situam-se de forma periférica, alternativa (talvez no cantinho do quadro). Externo à moldura está um universo de possibilidades potenciais, ainda não descobertas, ainda não exploradas, ainda não reveladas ou manifestas no modo como fazemos as organizações. O Grau Zero é a reserva infinita de criatividade.

Portanto, se pensarmos em termos escolares, percebemos que estamos presos a certas imagens, formas e estruturas. A ideia da sala de aula; a divisão por séries/idades; as carteiras escolares e a sua organização em filas onde um aluno enxerga no máximo a nuca do outro; o professor à frente, sendo aquele que domina o saber que será transferido ao aluno que não sabe ainda; o setor administrativo que não entende nada do pedagógico; os professores que não sabem nada de administração e gestão; o bom aluno como aquele bem disciplinado que memoriza e reproduz o conteúdo transmitido pelo professor; as apostilas ou os livros didáticos recheados de conteúdo pronto; a prova para medir o “conhecimento apreendido”; as notas dessas provas e assim por diante. Com tantas estruturas estanques como poderiam surgir coisas novas? Como se despertaria o criativo? Como se pode desprender destas imagens pré-concebidas para buscar o “a mais”?

O interesse de Cooper (1976, 1986, 2001, 2005) estava justamente nesse passo além do que está dado, do que é pré-concebido. Por isso, em sintonia à sua proposta, o fenômeno organizacional só poderia ser analisado a partir do momento em que nos desprendêssemos da concepção de organização enquanto uma entidade sólida, bem delimitada, e partíssemos para a concepção da organização enquanto um processo difuso, enquanto criação de mundo que envolve as mais diversas instâncias do dia-a-dia que não pode ser reduzido a um produto de uma consciência (CAVALCANTI, 2012).

Portanto, quando Cooper (1986) define o Grau Zero da organização como uma desorganização fundamental sobre a qual a organização operaria, o concebe como um elemento que está presente enquanto um excesso em relação à estrutura e à organização, e que, ainda assim, compõe uma instância primordial para seu funcionamento (CAVALCANTI, 2012). Dessa forma, Cooper (1986) critica este fenômeno do pensamento por seu excesso de foco na organização enquanto uma estrutura bem estabelecida, e coloca em pauta precisamente o além da organização.

Na busca da apreensão desse “além”, Cooper (1976) sugere que se pense de forma processual, utilizando-se¹⁰ do método do Campo Aberto. É a partir das ações no Campo Aberto que o homem poderá desenvolver o pensar criativo e ter acesso a uma infinidade de possibilidades implícitas no conceito de Grau Zero, como algo eternamente além à plena apreensão humana.

O CAMPO ABERTO – POSSIBILIDADES ILIMITADAS

O Campo Aberto, como o próprio Cooper (2001) esclarece em entrevista, foi um suplício para um retorno ao início das formas-ainda-não-percebidas assim como uma tentativa de se pensar a partir de questões abertas. O Campo Aberto questionava, essencialmente, o que poderia permitir que as pessoas vivessem de forma mais criativa e menos determinada pelos produtos finais embalados e comercializados pelo sistema corporativo. Ou seja, refletia em como seria possível viver em termos mais amplos do que os previstos pela sociedade empresarial.

Cooper (1976) reconhece que a dicotomia estrutura x processo ordena a vida: enquanto a estrutura traria consigo a estabilidade e a conservação, o processo traria mudanças e transformações. Busca, assim, o “equilíbrio regenerativo”, um equilíbrio entre estrutura e processo, onde o homem não poderia viver eternamente determinado pela estrutura, assim como não poderia viver eternamente em processo. O homem entra no Campo Aberto como forma de fomentar o processo, a transformação criativa que leva à emergência de novos sistemas. A

¹⁰ O autor enfatiza que a proposta do Campo Aberto é ser usado e não analisado, pois o seu uso é que faz as ideias se moverem.

criação do novo não é norma, é exceção necessária para a evolução e para a manifestação de coisas novas em meio a nossa percepção do real.

A chave para compreensão da relação processo-estrutura no sistema humano está no conceito de “propósito”, que une e direciona o sistema. O rigor do propósito irá favorecer a estrutura, sendo o processo inversamente relacionado à rigidez do propósito. Ou seja, “Dado um propósito fixo e específico, tudo se ajusta a esse propósito” (COOPER, 1976 p.1000).

Para Cooper (1976), classificar com base em propósitos sugere dois tipos de sistema. O primeiro, instrumental, tem em sua natureza a busca interna por meios para alcançar objetivos externos a si, predominando a estrutura rígida frente ao processo, assim como o desenvolvimento linear. Em contraste, o segundo sistema seria o expressivo, que procura no ambiente os meios para cultivar a sua própria variedade de possibilidades, em um equilíbrio entre processo e estrutura, de propósito difuso e crescimento multiforme que se desembrulha para revelar o novo. Se pensarmos no indivíduo da sociedade de mercado descrito por Guerreiro Ramos (1989), contaminado pela síndrome comportamentalista, estaríamos provavelmente vislumbrando um indivíduo imerso em um sistema instrumental. Um indivíduo que não age, mas se comporta frente às estruturas e imagens já pré-estabelecidas.

A preocupação de Cooper (1976) está em discutir as condições do processo, que permitem o campo aberto, e delimitar uma metodologia para como o processo pode ser utilizado no nível pessoal – para a criação do Campo Aberto. Define, assim, conforme coloca Horbach (2010, p.65), as “condições necessárias para o movimento de nova posse e para a emersão de novos e criativos sistemas, calcados na própria experiência processual”.

Assim, Cooper (1976) descreve estas condições na forma de cinco variáveis que buscam delimitar e estabelecer a compreensão necessária para se aventurar no Campo Aberto e que são, ao mesmo tempo, pré-requisitos para a existência de um pensar processual.

A primeira variável apresentada por Cooper (1976) é a **primazia da ação**. Cooper observa as imagens do passado como amarras às quais está submetida a ação humana. Toda a ação do homem é pautada pelas imagens que se tem do ambiente (COOPER, 1976). “A imagem é uma organização ativa da experiência passada através da qual a história escreve o futuro” (COOPER, 1976, p.1001). Assim, a tirania da imagem deve ser derrubada como forma de gerar a transformação criativa. Para Cooper (1976), “o homem que entra no Campo Aberto usa a ação como meio de revelar o latente em si mesmo e no seu mundo: sua ação torna visível o que é invisível”. A ação pura, que busca quebrar com a tirania das imagens que inibem a criatividade

transformadora, cria o vácuo cognitivo a ser preenchido por uma necessidade intrínseca ao ser humano.

Assim, para procurar a criação de algo novo, é preciso se desvencilhar da mera reprodução do conhecimento arborescente; não se está procurando algo novo enquanto se insiste em não largar as ferramentas antigas para enfrentar problemas novos; não se está procurando algo novo quando se mantém presos às imagens antigas tentando compreender as situações que mudam necessariamente.

Para que a imagem pura possa existir, é preciso que se esteja frente ao desconhecido. O desconhecido de fato, que não invoque imagens pré-determinadas, uma ausência completa de sentido e conhecimento. Isso conduziria à ação pura, a libertação ou independência da ação das imagens ou propósitos que normalmente a conduzem e restringem. Aqui, Cooper (1976) destaca três mecanismos de mudança a partir dos quais a ação penetra no mundo social. São estes: o **modelo aberto de mudança planejada; crise e; ruptura.**

O **modelo aberto de mudança planejada** seria um tipo de programa de mudança que se inicia, de modo rudimentar, a partir do desejo de mudar e onde são evitadas estratégias e soluções pré-determinadas, permitindo ao plano adaptar-se e definir-se ao longo do próprio processo. O agente está envolvido no processo de mudança de tal forma que ao mesmo tempo que contribui para moldar a ação de mudança é também moldado por ela. “A situação transforma o programa tanto quanto o programa transforma a situação” (COOPER, 1976, p.1002).

A **crise**, por sua vez, é uma experiência gerada externamente, que destrói ou questiona radicalmente os valores centrais de quem a vivencia, de modo que os atores perdem controle e ficam sem soluções rápidas para enfrentar a situação. Conforme explica Horbach (2010, p.66),

As imagens pré-existentes não são mais meios viáveis para o entendimento do ambiente, seja por inexistência de situação similar já vivenciada, por impossibilidade de entender o propósito da existência da própria situação ou ainda pelo fato da situação ser passível de classificação em uma ou mais categorias e imagens pré-existentes; o que torna o anteriormente conhecido e vivenciado em sem uso e efeito atual.

A característica essencial da crise é a falta de controle por parte do agente, que o faz agir (ao menos inicialmente) em um vácuo de significado, desprendendo-se de qualquer propósito claro ou resultado, em um curso de ação livre, de puro processo ou, até mesmo, em uma situação de caos. O caos neste caso compreendido como uma fonte de infinitas possibilidades e criações (COOPER, 1976).

Já a **ruptura** é uma quebra auto gerada nas estruturas estabelecidas que surge com o intuito de libertar o agente da servidão acomodada ao contexto habitual, conhecido e rotineiro, criando a condição necessária para ações desvinculadas às imagens pré-existentes e consequente emergência de novas formas e significados.

A segunda variável do pensamento processual apresentada por Cooper (1976) é o **acaso** (chance), a possibilidade de acontecer o inesperado. O acaso é o dispositivo através do qual o ser humano amplia a sua capacidade de crescimento espontâneo. Para experienciar o acaso, a mente pode se preparar adotando as seguintes estratégias: a **ausência de propósito** e a **desordem induzida**.

A estratégia da **ausência de propósito** consiste em aumentar a sensibilidade e capacidade da mente de apreender o mundo; para isso, a mente precisa abdicar do seu direito de ter controle. Neste estado, vivenciar-se-ia um processo (sem intervenção da estrutura) que levaria à aquisição da verdade contingente, que permite a visão lateral do mundo – do mundo que está no canto dos olhos, fora da moldura – em substituição à verdade instrumental. Para Horbach (2010, p.67), compreende-se, aqui, que “ao classificar o entendimento da realidade segundo as verdades instrumentais e contingenciais, Cooper aproxima a abordagem processual da sua classificação de sistemas expressivos e contingentes”.

A **desordem induzida**, por sua vez, é o caminho no qual o ator humano pode se desafiar através de um caos autoimposto, caracterizado por uma desorganização pessoal ou do ambiente, que poderá permitir um novo começo, uma renovação criativa que conduzirá a uma nova ordem. A desordem induzida é uma estratégia utilizada em processos individuais criativos e artísticos, que permite a reconstrução individual pela imersão no processo, mas não a reconstrução coletiva. Para tanto, seria preciso que se desenvolvesse esta estratégia como um princípio de transformação social (COOPER, 1976). Conforme coloca Horbach (2010, p.67), “o caráter no qual a abertura ao acaso opera para transformação da condição humana é individual e estritamente pessoal; embora, para o crescimento e desenvolvimento da própria condição humana a transformação deva ser compartilhada via relações interpessoais”.

A terceira variável que permite a entrada no Campo Aberto (COOPER, 1976) é a **projetabilidade**. A essência da projetabilidade está no poder do homem de projetar suas forças inconscientes no mundo externo e no poder das formas externas de retirarem e darem substância e sentido ao conteúdo do inconsciente; sendo, portanto, uma variável que permeia todo o campo (COOPER, 1976).

Como o indivíduo irá projetar o seu inconsciente depende de sua habilidade de geri-lo. Ou seja, a projetabilidade é potencializada se o agente for mais capaz de produzir imagens a partir da ação pura (1ª variável) e se estiver aberto e propenso ao acaso (2ª variável) (HORBACH, 2010). De acordo com Cooper (1976, p. 1005), “se as habilidades apropriadas estiverem presentes, a projeção é expressada em forma de ato criativo, o qual irá enriquecer o projetor e seu mundo”.

O veículo da projetabilidade é o projeto, que consiste naquilo que se projeta para modificar o futuro. O projeto é, assim, o processo que irá conduzir da projeção à construção. A projeção é, então, o vir a ser, ainda conteúdo interno; e a construção já é a forma consolidada pela projeção no mundo externo (COOPER, 1976).

Em uma de suas formas, o projeto se move naturalmente da projeção para a construção, onde as forças internas direcionam o desenvolvimento da construção. Um exemplo dessa forma de projeto são as pinturas de Pollock (COOPER, 1976), que pintava com a tela colocada no chão para sentir-se dentro do quadro. Pollock parte do zero, do pingo de tinta que deixa cair na tela elaborando uma obra de arte que registra os seus movimentos. Como explica Cooper (1976), a construção é então um campo em movimento que não existe para si, mas para dar forma a um conteúdo interior.

Figura 1: O pintor norte americano Paul Jackson Pollock construindo uma de suas obras.



Fonte: The Art Story, 2017

Em sua outra forma, “o projeto – impaciente para ser realizado – busca primeiro uma forma no mundo exterior durante a construção” (COOPER, 1976, p.1006). O projeto se

desenvolve, então, de forma epigenética, ou seja, desenvolvendo-se e se expandindo no programa de estruturas já contidos em sua construção. Um exemplo de construção por epigenesia seriam os paradigmas retratados por Kuhn, que moldam a forma e conteúdo do conhecimento científico a partir do momento que fornecem aos cientistas não apenas certos mapas, mas as ferramentas e direcionamentos para a criação de mapas (COOPER, 1976).

Conforme sintetizado por Thanem (2001, p. 352), “o projeto pode se mover tanto ‘naturalmente’ da projeção para a construção quanto ‘epigeneticamente’ da construção para a projeção”. Independente da forma de projeto, a construção não é um mero acaso e existe para dar forma a um conteúdo que se extrai de um processo (HORBACH, 2010).

A partir da explicação desta variável da projetabilidade, pode-se pensar que há um viés estruturalista na obra de Cooper. No entanto, explica Thanem (2001), isto seria interpretar erroneamente as suas intenções, pois Cooper não quer substituir a estrutura pelo processo; mas, em uma tentativa de afastar-se do viés estruturalista, mostrar como estrutura e processo se contradizem e se complementam. Assim, ao invés de reafirmar a estabilidade da estrutura, sua ênfase no processo no contexto do projeto elimina qualquer estabilidade.

A quarta variável que garante o pensamento processual trazida por Cooper (1976) é a **circunstância**¹¹. A circunstância é apresentada por Cooper (1976, p.1006) como “o campo imediatamente percebido da realidade (eventos, objetos), o contexto concreto no qual desenvolvemos nossas vidas”. A circunstância é, então, o âmago do sentido existencial, pois é nela que a percepção atua e encontra uma unidade.

A circunstância tem como aspecto central a concretude, pois é repleta de objetos e eventos definidos e conhecidos que atacam os sentidos e moldam as percepções de maneira definitiva (COOPER, 1976). Por isso, é possível afirmar que a circunstância é a capacidade de interagir e de criar relações entre a vivência atual e as experiências anteriores. “Vivemos entre e através de coisas e é delas que se obtém o poder natural, o nosso ímpeto para atuar e criar além de nós” (COOPER, 1976, p.1006). Ou seja, precisa-se da concretude da circunstância para não residir em um estado de nebulosa subjetividade, que se encontra na situação de extremo oposto, na abstração generalizada.

¹¹ No texto original, em inglês, esta variável é denominada *situation*. Tal termo permitiria as seguintes traduções: situação (conforme utiliza Cavalcanti, 2012), posição, condição ou circunstância (conforme traduz Horbach, 2010, devido à transitoriedade que exprime o termo). Nesta pesquisa, também será adotado o termo “circunstância” para designar esta variável.

A circunstância é uma questão de aqui e agora, evitando a visão em termos de imagens abstratas. Cooper (1976) enfatiza que a experiência circunstancial precisa focar nas coisas mesmas e em suas interações, de modo que as coisas não sejam vistas de forma isolada – separadas umas das outras, de seus contextos e das atividades. Este caráter interativo é enfatizado quando Cooper (1976) afirma que as circunstâncias “ocorrem” e “sofrem ocorrência”.

Decorrente disso, Cooper (1976) chega a duas conclusões acerca da circunstância. A primeira é que a circunstância não segue uma lógica linear; ou seja, “as coisas podem acontecer e acontecem de acordo com seu próprio impulso e ação” (COOPER, 1976, p.1008). A segunda conclusão é que as coisas são tanto causa quanto efeito – o que é criado pelo ser humano também o altera e o cria.

A quinta e última variável trazida por Cooper (1976) é o **campo abstrato**. O campo abstrato seria o sentido mais amplo, que compreende “o mundo como um santuário de relações onde os muitos se tornam um” (COOPER, 1976, p.1008). Este sentido mais amplo do campo abstrato é caracterizado por três enunciados: (i) a dimensão central da ideia do campo abstrato é a relação; (ii) as relações, como conexões, são o princípio da unidade, é a relação que une os muitos em um; (iii) é a combinatória das relações que torna possível que o campo ultrapasse as fronteiras do que é óbvio e literal. O múltiplo pode combinar-se de infinitas formas, de modo a resultar em um campo de extensão e profundidade também infinitas.

“O campo abstrato é a continuidade primitiva do vir-a-ser” (COOPER, 1976), é puro processo, devir constante, fluxo interminável. Processo que impera na mente humana e toma forma de maneira inconsciente, natural, sem tensões. No entanto, o ser humano vive entre dois campos: o abstrato e o literal. O campo literal é discreto, está ancorado no espaço e no tempo, é em torno dele que produzimos e nos fixamos (COOPER, 1976). Afirma-se, assim, que “os materiais de expressão estão no campo literal, mas o *método* de expressão está em outro lugar” (COOPER, 1976, p.1009).

Cooper (1976, p.1010) enfatiza que

A nossa maldição é sermos escravos de uma epistemologia que separa o conhecedor do conhecido, a velha ladainha da cisão sujeito-objeto sistematizada e promulgada por Platão em seu imperfeito programa de tornar o homem "autônomo". Seu propósito ostensivo era dar ao homem controle sobre a natureza (incluindo a si mesmo), desenvolvendo separadamente inteligência e reflexão, para que ele pudesse ficar distante (um “junco pensante”) do fluxo vívido da experiência, a distância é condição necessária para maestria e domínio (COOPER, 1976, p.1010).

Por fim, Cooper (1976) reforça que o verdadeiro, e único, caminho para vivenciar o campo abstrato, e poder entrar no Campo Aberto, é através de um ciclo de três vias que consiste em: suspender a consciência e os propósitos específicos; abraçar e permanecer nas incertezas; e criar através da voz passiva, causalidade inconsciente.

Após apresentar as cinco variáveis que permitem a entrada no Campo Aberto, Cooper (1976) adapta algumas ideias que toma emprestada de outros autores (Bateson, 1972, Olson, 1970 e Whitehead, 1929) para explicar os usos do Campo Aberto.

Assim, enfatiza que o Campo Aberto é a condição do processo, processo esse caracterizado por ser “um **suceder criativo** de eventos, de acordo com leis de **parcimoniosa ação**, em um campo de **relacionamentos intensivos**” (COOPER, 1976, p. 1011). O **suceder criativo** seria o processo de vir-a-ser, a ação – que se dá de maneira desestruturada, através do acaso, da projetabilidade – entre o início e o fim; já a **ação parcimoniosa** consiste no caminho mais direto, sem falta, esforço ou ônus que se permite ultrapassar as aparências e passar do literal ao abstrato; e os **relacionamentos intensivos** (em sentido literal, relacionamentos em tensão) seriam obtidos através da realização e manutenção de uma variedade de contrários enquanto se eliminam as incompatibilidades e os opostos que poderiam se anular (COOPER, 1976).

“O todo é um campo de processos em tensão, não se resigna apenas às mudanças e novidades, mas é uma dança de coisas” (COOPER, 1976, p. 1011). E por isso que Cooper reforça que o campo deve ser usado para que as ideias se movimentem. O uso do campo aberto, por sua vez, envolve dois esforços: **descobrir** (*to find out*) e **fazer** (*to make*).

O “descobrir” consiste na descoberta e exploração das possibilidades de uma circunstância através de ações pouco ou não-estruturadas, projeção, acaso etc. É apreender o processo na sua verdadeira essência e aspereza e não através do relato de outro, da lógica e autointeresse de outro (COOPER, 1976); ou seja, “descobrir” é viver o processo, ter a experiência do processo real, estar no Campo Aberto e não simplesmente ouvir um relato de experiência.

Existem apenas dois caminhos de “descobrir”: situar-se diretamente na experiência do processo; e/ou, com extremo cuidado, valer-se de evidências e relatos daqueles que registraram as formas essenciais dos processos através das metodologias corretas (COOPER, 1976). Seja por uma via, pela outra ou por ambas, o que se “descobre” é informação. E informação é ao mesmo tempo diferença (os dados são comparados e contrastados) e o que está em forma (*in-form*). Assim, Cooper (1976, p.1012) explica:

diferença é a chave para a forma. Então, “descobrir” é estar em forma, ou seja, literalmente estar dentro de, ser parte de. Estar aberto ao processo é estar aberto a um campo de diferença dinâmica (um pouquinho de diferença estática, não é verdadeiro processo) o que significa estar envolvido com o campo em todos os pontos possíveis e não perder nenhum dos seus conteúdos ativos por preguiça ou por um ato de escolha prévia. É compreender-se mais plenamente “no mundo”, não como separado dele.

O “fazer”, por sua vez, consiste em construir formas e estruturas que mostrarão estas descobertas em termos de acontecimentos no campo dos processos. É apresentar o que é “descoberto” em uma forma que expresse de maneira válida a diversidade do processo. “Fazer” é colocar o conteúdo do processo na forma correta, pois só a forma adequada pode expressar o conteúdo do ser humano. “Descobrir” e “fazer” são diretamente relacionados, de modo que quanto mais você descobre, mais você pode fazer.

Dada toda essa teoria, Cooper reflete acerca da elaboração de uma metodologia prática que permita o uso do Campo Aberto na realidade diária do ser humano. Para o autor, obter uma prática de tudo isso é bastante complicado, pois demanda muito aprendizado; requer que o ser humano se torne uma “criatura menos teimosa e voluntariosa do que ele é, por renunciar à sua dependência cataléptica para a condução dos seus assuntos sob a faculdade do ‘propósito consciente’” (COOPER, 1976, p.1012).

As condições para isso – para que se permita guiar pela “sabedoria sistêmica dos processos inconscientes” (COOPER, 1976, p.1012) – repousa sobre duas funções: de **percepção** e de **consciência da plenitude**. A **percepção** é condição primária para um compromisso com o processo, não apenas por ser onde o ser humano se encontra com o mundo, mas, principalmente, por consistir na habilidade de se registrar o mínimo sinal de atividade processual através das diversas sensações transmitidas (COOPER, 1976). E isso tudo se perde se pensarmos que o comportamento é o real significado da vida, se acreditarmos que a estrutura é capaz de representar tudo o que existe. É preciso reconhecer que existe um todo mais amplo do que o que está expresso. É necessário, portanto, que haja a **consciência da plenitude**; ou seja, “o sistema deve reconhecer a totalidade por meio do carácter de suas ações individuais” (COOPER, 1976, p.1012), o poder do todo que reside nas partes.

Estas duas funções levam-nos ao princípio de que o processo só pode ser compreendido através de indicações, minúcias, elementos, não através de sistemas estruturados. É nestas indicações que o real processo se move. As indicações, minúcias, elementos são primários, enquanto os sistemas são secundários (COOPER, 1976). Ao inverter-se esta ordem, deixa-se de vivenciar a realidade como processo.

É a partir daí que Cooper (1976) propõe a criação de uma metodologia que permitiria vivenciar a prática do processo que deve ter como ponto de partida algumas questões essenciais: **força, meio, forma e significado**.

Força é um aspecto central porque todos os processos envolvem transferência de força de um agente para um objeto; para além disso, força é a energia do processo, é o que torna a ação possível. Essa força pode ser aplicada, principalmente, de duas maneiras: pode-se reduzir a apenas um meio para solucionar, completar, conduzir o processo a um fim (onde a força se perde), ou pode ser aplicada continuamente como um meio para se envolver e permanecer envolvido com o processo, sem satisfazer-se com sua necessidade do término, da completude (COOPER, 1976).

O ser humano – sujeito/agente – é o seu próprio **meio** para o processo. Para o processo ser possível, no entanto, é preciso se perceber através dos seus sentidos e não de seu ego (que são extremos opostos). É esse tipo de percepção descentralizada que permite o ser humano a abrir-se ao que existe além da estrutura, do literal e tornar-se atento e cauteloso à diferença. A ideia é que o uso metucioso dos sentidos de modo que a percepção e a ação corram juntas; ou seja, percepção, controle e ação devem tornar-se uma coisa só (o que não é nada simples), sempre unidas e alinhadas, desde as sensações mais puras até a complexa apreciação do sistema de relações. “Isso permitiria a liberdade do ‘trabalho do coração’ – a habilidade que usa o concreto para revelar o abstrato” (COOPER, 1976, p.1014).

Já a **forma** consiste na contenção da diferença que pode ocorrer de duas maneiras distintas e antagônicas: (i) categorizando as diferenças em similaridades, criando categorias para as características compartilhadas, criando uma classificação. Assim se busca a homogeneização e se perdem as particularidades, o mundo assim reduz-se à conveniência; ou, (ii) captura-se o campo como uma imbricação de diferenças que se movem em todas direções, penetram e são penetradas umas nas outras, revelando, assim, a unicidade que é percebida pela forma de cada um e de cada coisa que se contrasta no campo. Refere-se à noção de campo abstrato discutida anteriormente, quando menciona-se que ao invés de forçar o conteúdo a uma forma categórica, é preciso permitir que a forma contenha a diferença e reconheça-se como uma unidade deste conteúdo. Consequentemente, a forma será sempre um “trabalho inacabado” que muda constantemente junto ao conteúdo que a habita (COOPER, 1976).

Por fim, Cooper (1976) argumenta que o **significado** reside na completude do indivíduo, ou seja, no processo em cuja psique humana se realiza. Há, no entanto um paradoxo pois em termos de indivíduo, pensa-se em separação, mas completude é integração. Assim, o desafio é

manter-se unido e diferenciado ao mesmo tempo. O significado é, ainda, ritmo, a fluidez natural, de modo que buscar a completude demanda ritmo, e ter ritmo consiste em ter o universo.

É através destas questões que Cooper (1976) crê que se poderá usar o Campo Aberto. Esta prática, na verdade, consiste na autogestão das nossas próprias atividades. Para desenvolver a prática processual, precisa-se iniciar consigo mesmo, mudando a si para só então se mover para mudar o mundo. Para Cooper, ainda tememos muito o que é vago, o incerto, o desconhecido e isso impede o crescimento e a mudança. Encoraja-nos, por fim, a recriar a vida, buscando a transformação em cada ato.

Com inspiração neste arcabouço teórico apresentado, sugere-se que para pensarmos na emergência de práticas criativas, inovadoras, substantivas no ambiente escolar, é preciso confrontar a reprodução do antigo, do tradicional, do que já está aí. A proposta do Campo Aberto de Cooper incita a buscar o novo para a nossa realidade manifesta, pois há uma abundância de possibilidades que são reveladas a partir da nossa própria ação. Enquanto nos detivermos às imagens já formadas, a ao enfoque nas estruturas, não se deixam espaços para a criatividade. E é essa criatividade que nasce em meio a tantas estruturas estanques, a tantas teorias, modelos, leis e formas homogeneizantes que acho que devem ser olhadas, percebidas, estudadas e valorizadas.

CAPÍTULO III

OS CASOS

METODOLOGIA

A escolha por uma ontologia do processo em um estudo dentro da área de administração já traz, por si só, certo estranhamento, considerando a predominância de estudos estruturalistas/funcionalistas na área. O desejo de resgatar o “Campo Aberto” de Cooper enquanto uma proposta de uma epistemologia processual para os estudos organizacionais em uma tentativa de aplicação pode parecer (ou ser!) ousado. No entanto, o próprio Cooper em uma entrevista alega que “as pressões institucionais (ex.: especialização) tendem a inibir as ideias de referências cruzadas no mundo acadêmico. As barreiras disciplinares salientam as diferenças ao invés das semelhanças no mundo das ideias” (CHIA; KALLINIKOS, 1998, p.157). Não uso tal afirmação como alibi para sair cometendo atrocidades, mas como um convite para um desalinhamento, para sair um pouco da caixa, para tentar movimentar as fronteiras (que são perenes!) e experimentar algo que talvez seja diferente, mas que pode ampliar as possibilidades, transformando as diferenças em convivência e em enriquecimento dos saberes.

Para Chia (2002), as atitudes filosóficas moldam e orientam algumas estratégias e ações específicas para a produção do conhecimento. Desta forma, o autor enfatiza que as orientações de pesquisa estão intrinsicamente ligadas às preferências filosóficas que são, por sua vez, influenciadas, embora não necessariamente determinadas, pelas histórias coletivas e tradições culturais incorporadas em nossas identidades individuais. Portanto, certas formas de conhecimento são privilegiadas em detrimento de outras em cada época histórica e tradição cultural e isto tem uma série de consequências para o que se constrói e legitima enquanto conhecimento e às ações que derivam deste conhecimento. Ao se optar por uma ontologia processual, onde o enfoque está no indeterminado, no fluxo, na não-forma e no incessante movimento, é preciso pensar e desenvolver uma metodologia que também se alinhe a tais preceitos.

Esta é uma pesquisa inserida no paradigma naturalista. A pesquisa naturalista define-se como uma observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida

cotidiana, dentro do ambiente organizacional neste caso, sem controle experimental (LINCOLN; GUBA, 2005). A observação naturalista é fundamentalmente o estudo de um fenômeno ou evento no seu meio natural, com o objetivo de encontrar respostas para perguntas, relações entre fatos ou para estabelecer biografias de comportamentos a partir daquilo que o observador vê.

Ressalta-se, ainda, o caráter crítico desta pesquisa, a partir do momento que busca desconstruir ideias e conceitos tomados como dados. Identificam-se neste estudo características do pensamento crítico apresentado por Brookfield (1987 apud ALVESSON; DEETZ, 2007): (i) busca identificar e desafiar suposições indo além do que é ordinariamente percebido, concebido e aparente através das ações; (ii) reconhece a influência da história, cultura e posicionamento social nas crenças e ações; (iii) imagina e explora alternativas extraordinárias de modo a romper com rotinas e ordens estabelecidas; (iv) costuma ser cético acerca de todo conhecimento ou solução que se apresenta como única verdade.

Inserida nesta lógica, pode-se caracterizar a pesquisa, também, como um estudo de caso múltiplo. A ideia do estudo de caso consiste na pesquisa e compreensão em profundidade de um caso específico, em seu contexto, peculiaridades e particularidades ao invés de focar em generalizações. Diz-se ser múltiplo porque se propõe a analisar mais de uma organização escolar. De acordo com Stake (1994), enquanto uma forma de pesquisa, o estudo de caso é definido pelo interesse em casos individuais e não no método de investigação que será utilizado. O autor ainda pontua que o estudo de caso é ao mesmo tempo processo e produto do aprendizado. Para Thomas (2011), estudos de caso são análises de pessoas, eventos, decisões, períodos, projetos, políticas, instituições, ou outros sistemas que são estudados de forma holística através de um ou mais métodos.

Três escolas de propostas pedagógicas e de gestão que fogem aos modelos tradicionais foram pesquisadas. Uma delas, em Porto Alegre – RS – Escola Waldorf Querência, a segunda no Rio de Janeiro – RJ – Oga Mitá e uma terceira escola na cidade de Natal – RN – Casa Escola. É importante deixar claro que o fato de trabalhar com mais de um caso não significa que haja a pretensão de se fazer comparações. Cada caso foi conduzido individualmente, considerando seus contextos, individualidades e particularidades. Durante a análise, algumas discussões foram feitas de forma conjunta, onde se destacam falas de entrevistados dos três casos e, em outros momentos, as análises foram feitas de maneira individualizada.

Apesar das diferentes características e contextos nos quais estão inseridas, as três organizações possuem em comum o fato de serem reconhecidas como referência na busca de

uma proposta alternativa ao que se tornou tendência e tradição no ensino – a exigência e autoritarismo na concepção de formação de crianças e jovens para o mercado de trabalho.

A escolha por escolas com uma proposta de ensino mais distante dos modelos tradicionais ocorreu devido à crença de que nestas instituições haveria mais espaço para a observação e análise de práticas criativas de ensino e gestão. Isso não implica afirmar que escolas tradicionais também não desenvolvam práticas criativas, de forma alguma. Escolas consideradas tradicionais também podem, inclusive, entrar em contradição com as concepções dominantes, afinal, se entendemos organização como processo e, como processo, suas fronteiras estão em constante redefinição, o desenvolvimento de novas práticas não é exclusividade de um tipo específico de organização.

A inserção na dinâmica destas organizações tornou-se um rico campo para se perceber e investigar o processo de emergência de iniciativas, projetos e práticas criativas a partir da proposta do Campo Aberto. A opção por trabalhar com escolas formalizadas e não com formas menos estruturadas de educação – movimentos como o *unschooling*, *uncollege*, educação fora da caixa, universidade livre fora do eixo etc – ocorreu devido à possibilidade de se observar os desafios de romper com certas estruturas estando inserido dentro da estrutura, enfrentando todas as pressões deste ambiente e buscando, ainda assim, formas de construir valores substantivos.

Em relação à condução da investigação, ressalta-se que esse estudo se caracteriza pelo uso de dados qualitativos, tendo em vista que este tipo de pesquisa tende a ser mais sintético do que analítico, busca fornecer uma visão global do objeto de estudo através da incorporação de múltiplas variáveis que operam juntas no mundo real. Em síntese, a pesquisa qualitativa possibilita que haja aprofundamento, permitindo que se compreenda com maior embasamento a realidade institucional. Ou, ainda, como apontam Alvesson e Deetz (2007, p.1), a pesquisa qualitativa busca compreender as “micro-práticas do dia-a-dia”. Sendo, assim, orientada para a compreensão de realidades socialmente construídas com foco em significados, ideias e práticas, tomando o ponto de vista das pessoas que estão inseridas na organização como sérias e relevantes, independente do que se tem como certo em um contexto mais amplo. De acordo com Creswell (2007, p. 39),

as técnicas qualitativas permitem ao pesquisador ser inovador e trabalhar mais nos limites de estruturas projetadas por ele. Elas permitem uma redação mais criativa; com estilo literário, que as pessoas podem gostar de usar.

Para a elaboração deste estudo, foram utilizados dados oriundos de fontes primárias, colhidos através de entrevistas de roteiro aberto e/ou semiestruturado e dos registros efetuados

em cadernos de notas e, posteriormente, organizados em um diário de campo (feito já no computador), fruto da Observação Participante, decorrente da presença física e da troca de informações, com a comunidade escolar, obtidas com a pesquisa durante seu desenvolvimento; e, por meio de fontes secundárias relativas ao objeto de estudo, como os *sites* das instituições na internet, suas páginas no Facebook e Instagram, seus Projetos Políticos Pedagógicos (ou documento análogo), comunicados internos, Regimento, artigos e outros trabalhos já desenvolvidos nas organizações em foco.

Quanto às entrevistas, optou-se por momentos de entrevista de roteiro aberto enquanto método inicial de coleta de dados, como forma de identificar informações relevantes em complementação à observação de maneira mais incisiva. Para Silverman (2009), a entrevista aberta é uma ferramenta capaz de extrair uma grande riqueza de dados do entrevistado ao permitir que este se expresse livremente através de perguntas-base. É essencial ao pesquisador prover a liberdade ao entrevistado de falar dentro do tema designado e atribuir significado a suas próprias considerações (SILVERMAN, 2009).

Para outros momentos, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturado – construído a partir dos objetivos, de aspectos teóricos levantados e de dados obtidos através das conversas preliminares não gravadas e de pesquisa documental prévia – aplicado junto a 28 (6 Querência, 10 Casa Escola e 12 Oga Mitá) membros da comunidade escolar – dentre professores, coordenadores, pais e ex-alunos. Apesar da elaboração oficial de apenas um roteiro, as perguntas eram adaptadas a partir dali conforme o entrevistado e o caminho que fosse tomando a entrevista, de modo que esta tivesse o caráter de uma conversa com espaço para desvios e alterações durante o curso desta. Enquanto as entrevistas/conversas de roteiro aberto não foram gravadas, todas as entrevistas de roteiro semiestruturado foram gravadas com autorização prévia dos entrevistados e transcritas posteriormente.

Os roteiros para entrevista foram desenvolvidos apenas após as primeiras visitas a cada escola e não de forma apriorística. A ideia de utilizar a proposta de Cooper do Campo Aberto – um método que incita o pensar criativo e a abertura ao processo que permite a criação de coisas novas – seria incongruente com um roteiro bem estruturado e com perguntas fechadas; assim, tomou-se cuidado para não se limitar a visão aos conhecimentos anteriores, para não emoldurar o primeiro olhar.

Quanto à Observação, mencionada anteriormente, como o próprio nome já sugere, consiste em observar, escutar e registrar. Seria uma forma de ter contato com a realidade estudada em “primeira mão”. No entanto, se a classifico como Observação Participante, sugiro

que para compreender o mundo em “primeira mão” é necessário participar e não apenas observar passivamente, à distância, mas inserir-se nele (SILVERMAN, 2009). De acordo com Gil (2010), a observação participante se caracteriza pelo contato direto entre o pesquisador e o fenômeno ou evento estudado, com o intuito de obter informações concernentes à realidade vivenciada pelas pessoas em seus próprios contextos.

Para a prática da Observação Participante, a pesquisa teve certa inspiração etnográfica em sua condução. Esta metodologia originalmente utilizada no campo da Antropologia, que consiste na inserção do pesquisador no ambiente estudado, participando do dia-a-dia do grupo investigado (VERGARA, 2005), tem-se expandido a outras ciências sociais, inclusive aos estudos da Administração. Para Rocha e Eckert (2008) o uso deste método consiste, portanto, na adoção de **alguns** procedimentos técnicos próprios da pesquisa etnográfica, buscando ressaltar a sua especificidade à pesquisa antropológica. Cavedon (2003) reconhece os preconceitos existentes entre administradores e antropólogos e sugere a figura do antropólogo organizacional, ressaltando a importância da interdisciplinaridade, não através de uma simples justaposição, mas da construção de um espaço comum aos saberes.

Sendo assim, o método etnográfico irá **permear** este estudo, considerando que a sua presença supera as técnicas empregadas, mas influencia a postura do pesquisador e permite que se estude a organização olhando para o seu processo, para as interações que ocorrem no cotidiano organizacional, fazendo deste o seu objeto de estudo.

Alguns momentos de observações de reuniões e práticas também foram gravados com a ciência da coordenação da escola e transcritos, mas na utilização de certos trechos de falas de pais ou alunos, manteve-se o anonimato do participante, pois não foi possível solicitar a permissão individual de todos os participantes destes eventos.

Para a escolha dos entrevistados e dos momentos a serem observados, foi utilizada a metodologia "bola de neve", “uma técnica particularmente útil quando é difícil identificar entrevistados em potencial” (PARKER e REA, 2000, p. 150). Em termos práticos, conforme se conversava com uma pessoa sobre as práticas e projetos das escolas estudadas, novas pessoas eram indicadas para me elucidarem sobre algum assunto específico, sendo assim escolhido o próximo entrevistado.

No que concerne aos procedimentos de análise, utilizou-se a Análise Documental e a técnica de Análise de Conteúdo. A primeira consiste, segundo Richardson (1999, p.231), “em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionadas”. Ou seja, o

intuito é recorrer à observação e análise de documentos disponíveis para auxiliar na compreensão dos casos estudados. Richardson (1999, p. 229) enfatiza que

o surgimento da comunicação escrita permitiu que a observação de um fenômeno fosse registrada em diversos tipos de documentos, possibilitando a transmissão do fenômeno de uma pessoa a outra, ou através de gerações, sem perder a confiabilidade da primeira observação.

Ressaltando, ainda, que quando se mencionam documentos, não se faz referência apenas aos documentos escritos – como únicas fontes que podem fornecer informações referentes a fenômenos sociais –, mas compreende-se a existência de uma variedade de outros elementos que possuem um valor documental para as Ciências Sociais, como objetos, elementos iconográficos, documentos fotográficos, cinematográficos, fonográficos, dentre outros registros (RICHARDSON, 1999).

Já a utilização da Análise de Conteúdo, leva em consideração características intrínsecas a esta metodologia, como a inferência de significação além ou através da mensagem primeira e adaptabilidade ao problema (BARDIN, 1979). A Análise de Conteúdo é definida por Bardin como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42)

Desta forma, compreende-se a Análise de Conteúdo enquanto um conjunto de instrumentos metodológicos, com objetivos bem definidos (RAMOS; SALVI, 2009), capaz de revelar o conteúdo oculto em determinada mensagem, através de sua decodificação. O princípio basilar por trás da Análise de Conteúdo consiste, portanto, na compreensão da realidade implícita na mensagem codificada, não perceptível ao receptor inicialmente intencionado.

Apesar de possuir objetivos bem definidos, esses não se pretendem rígidos, por considerar-se que a maleabilidade abrirá outros direcionamentos e possibilidades às descobertas. Nas palavras de Bardin (1979, p. 31), a Análise de Conteúdo “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, é um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Assim, embora seja possível depreender a partir dos conceitos de Bardin alguns princípios gerais que devem permear a boa Análise de Conteúdo, tem-se que é

da própria natureza do método a possível desconstrução e reconstrução adaptada em função de um problema, de forma a melhor atender suas necessidades.

Busca-se, através da Análise de Conteúdo, compreender o sentido oculto existente no material coletado durante a pesquisa (mensagens, textos, imagens, *site* das instituições, projetos, dentre outros); ou seja, buscar o que ultrapassa os limites da estrutura expressa e exposta. De acordo com Bardin (1979, p. 41):

a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da primeira. A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura “a letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.

Para a operacionalização dos dados coletados, fez-se uso do *software* de análises qualitativas NVivo 11. A análise de dados qualitativos com auxílio de software, quando feita de maneira adequada é uma forma de organizar uma grande quantidade de informações, dando mais validade aos resultados da pesquisa (MOZZATO; GRZYBOVSKI, 2011). De acordo com os autores, o *Software* permite maior agilidade nas análises, qualificando o material coletado e facilitando a sua análise e a interpretação pelo pesquisador – que deve estar sempre ativo na sua condução adequada ao propósito pretendido. Deste modo, o Nvivo foi utilizado de forma a reunir grande parte do material coletado em um único local e para a organização da análise foram criados nós dentro do *software*, onde cada nó corresponde a um capítulo específico do trabalho. Os nós foram originalmente criados com base nos objetivos específicos desta tese e, posteriormente, reorganizados na estrutura que tomou forma o estudo. Ou seja, a forma pensada originalmente foi tomando nova organização durante a construção da tese, de modo que se avaliou interessante a reorganização da forma frente à organização do conteúdo.

Na figura a seguir, apresenta-se a estrutura dos nós utilizados para a organização e análise das entrevistas e dos documentos institucionais. Os dados de cada uma das escolas foram analisados de forma individual, de modo que para cada um desses casos foram criados os mesmos nós – adaptando-se apenas as práticas e/ou projetos observados no capítulo do Campo Aberto. Na figura estão abertos apenas os nós da Oga Mitá, como um exemplo, para não ficar repetitivo. Aparece, ainda, ao lado de cada nó, a quantidade de fontes que dissertam

sobre cada um dos temas/nós e o número de referências (ex: quantos trechos de entrevistas) categorizados em cada nó.

Figura 2: Estrutura de Nós criados no Software Nvivo

Nome	Fontes	Referências
Casa Escola	0	0
Oga Mitá	0	0
Campo Aberto	0	0
Biblioteca	17	90
Comissão de Planejamento (Gestão)	12	72
Escola como Processo	13	45
Relações	10	30
Caracterização dos Casos	0	0
Estrutura	10	18
História	8	45
Perfil dos Entrevistados	16	90
Práticas de Educação	15	54
Práticas de Gestão	11	47
Proposta Pedagógica	13	67
Pressões, Conflitos, Efeitos e Significado de escola	0	0
Adm x Pedag.	15	48
Avaliação	8	14
Buracracia	3	7
Compreensão de Escola	12	36
Efeito das Práticas	0	0
Comunidade	11	30
Equipe	10	23
Pais e Filhos	9	38
MEC	12	40
Tradicional x Alternativo	9	49
Querência	0	0

Fonte: Elaborado pela autora com o *Software Nvivo*, 2017.

Quanto ao uso dos dados primários, as transcrições dos áudios de entrevistas e reuniões foram inseridos no *Software*, em pastas específicas para cada caso, onde foram lidas e analisadas individualmente, tendo seus trechos destacados e categorizados nos nós correspondentes. Nas figuras a seguir podem ser vistas as transcrições, seguida de uma coluna à direita, onde indica-se se existe a vinculação da transcrição a alguma nota (*memo*), onde foram

inseridas observações e as próprias notas do diário de campo; na coluna posterior, indicam-se a quantos nós se vinculou cada transcrição, ou seja, sobre quantos “temas” diferentes se versou cada momento; e, na coluna final, mostram-se quantas referências foram destacadas em cada transcrição – quantos trechos de entrevista foram destacados e classificados nos nós.

Figura 3: Quadro resumo de transcrições de entrevistas, reuniões e/ou eventos na Escola Waldorf Querência.

Nome	Nós	Referências
Ana	8	30
Comissão Financeira	4	28
Comissão Nutrição	3	11
Jairo	4	19
Mireile Nutri	4	28
Palestra Ana - Portas Abertas	8	35
Stella	13	36
Thiago e Débora	3	35
Zaira e Alexandre	9	48

Fonte: Elaborado pela autora com o Software Nvivo, 2017.

Figura 4: Quadro resumo de transcrições de entrevistas, reuniões e/ou eventos na Oga Mitá.

Nome	Nós	Referências
Ana Ribeiro	9	38
Angela - 1a visita	9	44
Ângela - Parte 1	12	66
Aristeo	18	102
Claudia	9	51
Comissão de Planejamento (Ata)	2	2
Emilia	8	32
Felipe	10	27
Gustavo e Flávia	11	89
Patrícia 4o Ano - Parte 1 e 2	11	24
Paulo - Parte 1 e 2	10	30
Reunião de Pais FI	12	51
Reunião FII e EM-1	7	24
Roda de Leitura Mynky	1	6
Roni	10	27
Selma - Parte 1	13	48
Selma e Ângela	16	70
Teca	14	39

Fonte: Elaborado pela autora com o Software Nvivo.

Figura 5: Quadro resumo de transcrições de entrevistas na Casa Escola.

Nome	Nós	Referências
Claudiana	11	29
Cristina - João e Laura	8	14
Eleide	12	40
Jeane	3	5
Jorge	11	38
Larissa	5	11
Mateus e Gabi	8	22
Nara	6	10
Priscila - Relatório	1	1
Priscila - Teatro	0	0
Priscila - Viveiro	1	1
Priscila Parte 1	7	30
Priscila Parte 2	12	43
Rafaela	13	20
Ramona	11	20
Robério	7	7

Fonte: Elaborado pela autora com o Software Nvivo, 2017.

É válido ressaltar que as referências podem ser pequenos trechos, grandes dissertações, ou até mesmo uma única palavra que se julga relevante no momento da análise, de modo que estes números que aparecem abaixo de cada coluna podem ser interessantes para que se compreenda melhor como se deu a análise dos dados e condução da pesquisa, mas não determinam, de forma alguma, o seu rigor ou qualidade.

Com os documentos institucionais disponibilizados pelas escolas pesquisadas, foi feito um processo de análise similar a esse. Os arquivos que estavam em versão compatível com o Nvivo – que comporta vídeos, imagens, arquivos de texto (mas não *Power Points*) e inclusive páginas da internet – foram inseridos no *software*, lidos e analisados.

Assim, em cada um dos nós, de cada uma das escolas, pode ser visto um resumo dos destaques que foram feitos nas transcrições ou materiais institucionais, como pode ser visto na figura a seguir extraída como exemplo. Ali, observa-se que existem algumas fontes internas – entrevistas e material institucional – assim como fontes extraídas dos *memos*, retiradas dos diários de campo. Cada trecho classificado neste nó irá gerar uma referência, visto na terceira coluna; e, na última coluna, observa-se a cobertura, qual o percentual da fonte que gerou a informação acerca deste tópico.

Figura 6: Resumo do nó Administração x Pedagogia da Oga Mitá

Adm x Pedag. Resumo				
Nome	Na pasta	Referências	Cobertura	
13 de fevereiro de 2017 – Maxwe	Memos\\Diário de Campo Oga	1	14,83%	
15 de fevereiro de 2017 – Maxwe	Memos\\Diário de Campo Oga	1	10,39%	
Ana Ribeiro	Internas\\Entrevistas Oga Mitá	2	4,32%	
Angela - 1a visita	Internas\\Entrevistas Oga Mitá	2	1,11%	
Aristeo	Internas\\Entrevistas Oga Mitá	8	6,11%	
Claudia	Internas\\Entrevistas Oga Mitá	8	9,30%	
Emilia	Internas\\Entrevistas Oga Mitá	2	1,19%	
Gustavo e Flávia	Internas\\Entrevistas Oga Mitá	9	5,93%	
Patricia - Parte 1 e 2	Internas\\Entrevistas Oga Mitá	1	1,42%	
Paulo - Parte 1 e 2	Internas\\Entrevistas Oga Mitá	1	1,12%	
rev PPP versão de 31 ago 2016	Internas\\Material Institucional	3	0,78%	
Roni	Internas\\Entrevistas Oga Mitá	2	3,50%	
Selma - Parte 1	Internas\\Entrevistas Oga Mitá	3	4,34%	
Selma e Ângela	Internas\\Entrevistas Oga Mitá	4	3,74%	
Teca	Internas\\Entrevistas Oga Mitá	1	3,91%	

Fonte: Elaborado pela autora com o *Software Nvivo*, 2017.

Apesar de já apresentar aqui algumas informações acerca dos entrevistados, estes serão apresentados devidamente no capítulo seguinte, referente à caracterização dos casos, onde também é explicada como se deu a entrada em cada um dos campos de pesquisa.

ESCOLHA E CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS

Ao qualificar o meu projeto de tese, senti que houve um incômodo quanto ao meu critério de escolha de escolas. Por que três escolas? Por que essas escolas? Uma escola no Reino Unido só por que você pretende fazer um período de sanduíche na Inglaterra? Nunca soube responder essas questões na íntegra. E sabendo ou não as responder, o que posso dizer é que em um ano muita coisa mudou. A escola que pensei em estudar em Porto Alegre não acolheu a minha pesquisa. Foram vários contatos, conversas, visitas e a terrível sensação de amor/desejo/interesse não correspondido. Cada contato que fazia, e foram vários, parecia ser o primeiro contato. Pediam-me para explicar a mesma coisa que já havia explicado, para enviar

um documento que já havia enviado. Prometiam-me um retorno e este nunca chegava. Até que entendi que aquela aparente desorganização devia ser uma maneira de dizer não sem ter que dizê-lo diretamente. Talvez um não direto tivesse sido menos doloroso ou, ao menos, mais produtivo. Nesse meio tempo veio o esgotamento de todas as possibilidades de bolsa no exterior para o período que poderia viajar e ser recebida pela universidade que estava certa a me receber. Seguido disso, o não da escola no exterior. Um não britânico, educado, argumentado, delicado. Com mais de 50 projetos a selecionar apenas 1, o meu não teve espaço para contemplação.

Mas não parou por aí. Tinha mais uma carta na manga. Uma outra escola encantadora de Porto Alegre. Uma escola que já havia visitado no passado, em outro contexto, tinha sido muito bem recebida e tinha acesso direto a uma coordenadora. Este tinha que ser um contato bem feito, bem pensado. Não poderia dar errado. Deixei passar um tempo. Trabalhei melhor as minhas questões de pesquisa, aprofundi o meu projeto e, passados vários meses, resolvi fazer contato. E, em menos de dez dias, já tinha mais um não em minha coleção. O que eu estava fazendo de errado? Minha pesquisa era tão desinteressante assim? Eu que não estava sabendo explicá-la? As escolas são muito fechadas? Eu estava me mostrando muito invasiva em minha proposta de estudo? Os gaúchos são muito desconfiados? Estas e outras perguntas martelavam na minha cabeça o tempo todo.

Liguei o modo desespero. Chorei por dois minutos e, de repente, aquela sensação de incapacidade e inação se transformou subitamente. Peguei um caderno e comecei a vomitar temas diversos nele. Em dez minutos eu tinha listado cerca de trinta possibilidades de estudo. Cozinha, dança, circo, gastronomia, cinema, economia colaborativa e, claro, gestão escolar. À noite, aluguei o namorado (que, para piorar a situação, estava viajando) para ouvir as minhas ideias. Rapidamente aquelas trinta ideias de pesquisa se transformaram em três. No dia seguinte, fomos (eu e meu caderno) à universidade compartilhar as três possibilidades de estudo com o orientador. Após algum tempo de conversa e de muito pensamento investido ali, decidimos traçar uma quarta possibilidade de pesquisa que (vejam só!) era a minha ideia de tese original. Saí bem da conversa. Foi como ter podido escolher novamente o tema de pesquisa que já tinha escolhido no passado. Eu sei que isso parece estranho. Mas aquela sensação, que em algum momento me atingiu, de que eu estava fazendo este estudo por falta de opção se transformou. Eu tive a oportunidade de lembrar que fui eu quem escolhi estudar isso e, principalmente, lembrar porque escolhi esse tema.

Ter escolhido novamente o (mesmo) tema de pesquisa foi um passo importante, mas não resolvia o fato de eu não ter os meus casos para desenvolvimento do estudo empírico. Eu

estava buscando escolas mais “alternativas” pois estava querendo observar o novo, o criativo, a mudança, o movimento, e acredito que nessas escolas seria mais “fácil” observar estas questões. Mas tenho certeza que poderia enxergar isso em qualquer escola. Mesmo a escola mais tradicional precisa fazer mudanças. A emergência de novas práticas de pedagogia e gestão surgem em qualquer escola e transformam-se com o tempo, com as mudanças da sociedade, com o avanço das tecnologias. O mundo não é estanque e as organizações também não. No entanto, mesmo tendo essa clareza, ainda tinha preferência pela linha das escolas que se propõem a fugir do ensino tradicional que se aprofunda em formar para o Enem.

Comecei a pesquisar mais escolas, buscar contatos, enviar e-mails (alguns que foram simplesmente ignorados por quem os recebeu); e, em meio a esse movimento, antes mesmo de fazer contato com todas as novas escolas que eu tinha listado como possíveis bons casos de estudo, comecei a receber retornos acolhedores. E em algumas conversas e/ou trocas de e-mails, já estava com as minhas três escolas novamente acertadas.

Alívio e empolgação me definiam? Claro. Mas uma pitada de pé atrás não deixava de existir. Depois de tanto tempo de “isso não vai dar certo”, não queria me entregar totalmente, pois se algo não funcionasse, ao menos o tombo não seria tão forte.

E sabem aquela pergunta que eu não conseguia explicar direito sobre o porquê da escolha desses 3 casos? Foi com pouco tempo em campo, inserida em cada um dos casos, que essa dúvida logo se elucidou. Cada uma dessas escolas, cada uma com sua história bem particular, em seu contexto específico, já nasceu como um projeto contracorrente, ou até mesmo transgressor à ordem existente. Cada uma emergiu a partir da insatisfação com o que existia até então e acreditando que aquele espaço tinha potencial de, de alguma forma, transformar o mundo.

ESCOLA WALDORF QUERÊNCIA

Querência: diz-se do lugar onde o homem deseja desenvolver-se e fazer prole, ligado à terra, às raízes e ao bem-estar (QUERÊNCIA, 2017)

A Escola Waldorf Querência (EWQ) entrou em funcionamento em 2005, com sua primeira turma de 1º ano do Ensino Fundamental, com sete alunos. Mas para falarmos da história da Querência, precisamos contar um pouco sobre uma outra escola, que não é objeto

deste estudo, Escola Infantil Arco-Íris – uma escola privada que adota a pedagogia Waldorf¹². Tudo começou nos idos de 2001, quando a mãe de um aluno da Arco-Íris – Eliana Machado – convidou Gislaine Machado, uma das diretoras da Escola, a participar do Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf em Florianópolis. Sua ideia era fundar uma escola antroposófica¹³ em Porto Alegre. Outras duas professoras também abraçaram a ideia e aos poucos as salas da escola Arco-Íris foram se transformando. Ao mesmo tempo que essas mudanças despertavam interesse e encantamento da comunidade escolar (pais, professores, amigos), este impulso que ia na contracorrente “do consumo de modelos educacionais fragmentados e materialistas” (QUERÊNCIA, 2017) também gerava incômodos. Foi nesse contexto que começou a nascer a parceria entre a Arco-Íris e a futura escola Querência.

A partir dos estudos e transformações das práticas pedagógicas na Arco-Íris nasceu a Associação Micael de Pedagogia Waldorf do Rio Grande do Sul (AMPWRS), em setembro de 2003. Dentre seus fundadores, estavam pessoas ligadas à agricultura, à medicina antroposófica, pais da Arco-Íris e professores unidos pelo desejo de estudar os preceitos antroposóficos, pensar a pedagogia Waldorf e, porque não, edificar uma escola de Ensino Fundamental?

Durante os anos de 2001 a 2005 foram vários encontros e trocas com pessoas envolvidas com a pedagogia Waldorf e a Antroposofia, de alguns estados do Sul e Sudeste do país, até que em 2005 a AMPWRS foi reconhecida juridicamente, tendo o seu regimento e estatuto cadastrados perante a Receita Federal e as devidas entidades estatais e municipais. Neste mesmo ano nasceu, ainda de forma piloto, a primeira turma da primeira escola de pedagogia Waldorf do Rio Grande do Sul – a Escola Waldorf Querência, mantida pela AMPWRS.

A EWQ tinha como sede uma sala cedida pela Arco-Íris e as reformas necessárias no espaço foram financiadas por dois pais de alunos desta primeira turma, que tinha, originalmente, 7 alunos. Neste mesmo ano, nasce ainda o primeiro curso de formação em pedagogia Waldorf no Rio Grande do Sul, com 45 participantes, sob a coordenação de Eliana Machado e Gislaine Machado, ambas já formadas no Curso em Florianópolis.

¹² A pedagogia Waldorf surgiu em 1919, no pós-guerra, e foi desenvolvida originalmente por Rudolf Steiner. Baseia-se em uma abordagem que trata das necessidades do desenvolvimento da criança em crescimento e do adolescente na fase de amadurecimento de maneira ampla, buscando a transformação do ensino em uma arte que educa considerando o fazer, o sentir e o pensar em cada momento do desenvolvimento infanto-juvenil.

¹³ A antroposofia (do grego *antropo* = homem, *sofia* = conhecimento) é a ciência que estuda o ser humano integral, dotado de corpo, alma e espírito. Esta ciência fornece subsídios para o desenvolvimento do currículo Waldorf, assim como para a linha medicinal Weleda, a agricultura biodinâmica, dentre outros.

Ao final do ano de 2005, foi protocolado o processo de regularização da EWQ junto à Secretaria de Educação, processo este que levou, entre idas e vindas, exigências e adequações, quatro anos para ser aprovado. No ano seguinte, uma nova turma de 1º ano foi iniciada na Escola, dessa vez com oito alunos. Para acolher o grupo, uma nova sala foi construída no espaço cedido pela Arco-Íris, em alvenaria, custeada por um casal de pais desta segunda turma que foram parcialmente restituídos posteriormente. Nos anos de 2007 (4 alunos), 2008 (4 alunos) e 2009 (8 alunos), a escola seguiu abrindo novas turmas de 1º ano, enquanto seguia com os grupos iniciados nos anos anteriores. Em 2007, novas obras foram necessárias, ainda no terreno da Arco-Íris, mas dessa vez custeadas com recursos da própria escola (angariados através de eventos, rifas e doações). Em paralelo, um espaço multiuso com banheiros era construído na escola com verbas da Fundação Software AG (uma empresa de origem alemã sediada em São Paulo).

Figura 7: Espaço da Escola Waldorf Querência



Fonte: Foto retirada do site da escola, 2017.

Em 2007, buscando tirar do papel a meta de ter uma grande escola, a AMPWRS procurou um terreno na Zona Sul de Porto Alegre para servir de sede. Não deu certo. Os planos precisaram ser adiados, mas não foram esquecidos. Em 2009, o espaço cedido pela Arco-Íris foi formalmente alugado pela EWQ, na Rua José Kanan Aranha, de 1.000 m², permitiu a necessária ampliação da estrutura física e possibilidade da regularização da Escola Waldorf

Querência perante a Secretaria de Educação que chegaria em agosto de 2009 ainda com ressalvas e solicitações adicionais. Nos seis meses seguintes, foi necessário muito empenho e investimento para a construção da biblioteca, da cantina (em madeira – enxaimel) e de 3 salas de aula no espaço locado.

No ano de 2013, houve a conclusão do ciclo de 9 anos da primeira turma. A classe terminou com três alunos, sendo que apenas dois deles iniciaram na escola em 2005. Nesse ano a escola tinha turmas de 1º a 9º ano, com exceção das turmas de 6º e 8º que, em algum momento do percurso não conseguiram se manter.

Em 2015, para ampliar o espaço físico, a Escola optou por locar um imóvel vizinho, à frente do atual – a famosa “Casa Azul”. Com o passar dos anos, cada vez mais a EWQ foi conquistando sua autonomia e percebendo que a parceria com a Escola Arco-Íris ia se modificando. Os eventos coletivos foram diminuindo, alguns espaços cedidos precisaram ser devolvidos e, em 2016, se acertou que até 2018 a EWQ devolveria o espaço na íntegra. Ainda em 2016, aquela ideia de adquirir um grande terreno se consolidou e, em 2017, o primeiro grupo de Jardim (Educação Infantil) já se inaugurava na nova sede.

Figura 8: Espaço na nova sede.



Fonte: Foto extraída da página da escola no Facebook, 2017.

Atualmente (2016), a escola tem aproximadamente 100 alunos distribuídos em 8 turmas (1º ao 8º ano) e conta com uma equipe de cerca de 25 funcionários, entre professores de classe, professores auxiliares, professores especialistas (música, educação física, inglês, manualidades, teatro e marcenaria), funcionárias de limpeza, monitora de pátio, secretária e assistente administrativo-financeira. Como a Escola Waldorf Querência se organiza em torno de Conselhos e Comissões, as demais funções da escola são desenvolvidas através de comissões formadas por pais e professores que têm funções temáticas e executivas e são responsáveis pela organização e realização de diversas atividades essenciais para o funcionamento da escola.

A composição de cada comissão é realizada na primeira reunião geral no início do ano letivo, mas novos interessados podem candidatar-se a qualquer tempo. A participação dos pais é estimulada desde o ingresso da família na comunidade escolar, sempre respeitando o caráter voluntário, inicialmente a partir da presença em reuniões de classe e mutirões, até a efetiva participação em comissões e no Conselho de Pais. As únicas comissões que não incorporam a participação dos pais são as de cunho pedagógico: a Conferência Interna que é considerada um núcleo diretivo, formado atualmente por três professoras e pela Diretora Presidente da associação mantenedora; e o Colegiado de Professores, formado por todos os professores da escola. Ambos se reúnem semanalmente e, enquanto o primeiro trata de “assuntos pedagógicos, da avaliação de professores, de questões estratégicas do futuro da escola etc”, o segundo trata das “questões pedagógicas e funcionais do dia-a-dia”, assim como aproveita estes momentos para a troca de experiências entre os professores com o intuito de desenvolver e aprimorar a pedagogia a partir da prática diária (QUERÊNCIA, 2017).

De acordo com informações contidas em documentos da escola, a EWQ “segue os princípios da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, mas é autônoma. Em outras palavras: tem uma orientação bem definida, mas é conduzida de acordo com as peculiaridades regionais” (QUERÊNCIA, 2017). A Querência integra a Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB), “cujo objetivo é atuar como um fórum permanente de apoio, discussão e troca de experiências pedagógicas, administrativas, jurídicas, financeiras etc., além de facilitar o intercâmbio com federações e escolas de outros países” (QUERÊNCIA, 2017).

Minha chegada à Querência

O primeiro contato com a escola Querência foi através de uma mãe da escola – Diara. Foi um contato telefônico onde expliquei um pouco da minha pesquisa e combinamos um momento para conversarmos ao vivo. Ela já aguardava minha ligação em algum momento, pois a nossa conhecida em comum, que acompanhou a minha angústia para conseguir campo em Porto Alegre, já havia antecipado o assunto.

Fui encontrar a Diara em seu trabalho, no Ibama, em uma tarde chuvosa de outubro, daquelas clássicas chuvas de Porto Alegre que te dão a impressão de que não vai parar de chover nunca mais. Dia 19 de outubro, 16h. Pontualidade britânica. A conversa foi leve. Expliquei melhor minha ideia de pesquisa. Falei também da minha dificuldade de acessar as escolas que

havia procurado, que achava que um dos motivos poderia ser o fato de eu não ser da área de pedagogia e sim da administração e que me parecia haver um preconceito. Como se eu fosse cruzar o limite da intimidade da escola. Diara é formada em administração e pareceu me entender. Falamos de diversos assuntos, de livros e trabalhos desenvolvidos sobre pedagogia Waldorf, sobre Rudolf Steiner¹⁴, sobre setênios¹⁵, sobre antroposofia, sobre o início da escola Querência, sobre o funcionamento de sua gestão, sobre alguns de seus professores. Não gravei a entrevista. Não queria que tivesse essa conotação de entrevista. Nem sabia se esta já seria de fato uma entrevista. Mas tomei notas em meu diário de campo, pois minha memória já deixou de ser confiável há algum tempo. Finalizado o papo, Diara enviou uma mensagem para uma das membras da diretoria da Associação Mantenedora da escola, a Karin, verificando a possibilidade da Querência me receber. Ainda na mesma noite, Karin falou com a Stella – outra membra da diretoria e também professora na escola – e o aval me foi dado.

Em mais de três anos morando na cidade, conto nos dedos as vezes que precisei ir à zona sul. Moro no que costumo chamar de feudo da EA (Escola de Administração), no centro da cidade, e não costumo precisar sair daqui. Mas em 31 de outubro de 2016, 7h30 da manhã, lá estava eu na zona sul de Porto Alegre. Bem diferente do centro, o bairro ali tem muitas casas bonitas, com jardins verdes e floridos, poucas pessoas na rua, uma pequena guarita de segurança em uma esquina ou outra, muito canto de passarinho... A caminhada entre o ponto de ônibus e a escola é de cerca de 600m e logo soube que me aproximava da Querência pelo típico burburinho de criança com o qual estou tão familiarizada. Sem porteiro ou portaria, o portão da escola estava aberto. Hoje em dia, em cidade grande, escola particular, isso chama muita atenção. Entrei. Adultos sorridentes me cumprimentavam sem fazer ideia de quem eu era. Secretaria vazia, coloquei a cabeça em uma outra sala (que depois descobri ser a sala dos professores) e logo encontrei a Stella, meu contato interno ali na Querência. Sentamos em uma mesa externa da cantina e, com caderno e caneta em mão, fui tomando notas de tudo o que me contava sobre a Escola e sobre pedagogia Waldorf, um universo bastante novo para mim. Neste primeiro contato, ainda não achei que era pertinente ligar um gravador. Imaginei que tiraria a naturalidade da conversa e poderia gerar desconforto. Por mais que tivesse sendo bem recebida, sentia uma desconfiança, um certo receio de sair revelando a intimidade a um desconhecido.

¹⁴ Rudolf Steiner nasceu em 1861, na região da fronteira Austro-Húngara, onde hoje é a Croácia. Steiner tinha interesses ecléticos de estudo, foi filósofo, educador, artista e esoterista. É conhecido como fundador da Antroposofia, da Pedagogia Waldorf, da agricultura biodinâmica, da medicina antroposófica e da Eurytmia.

¹⁵ Sob a perspectiva antroposófica, setênios são períodos de sete anos, ao final dos quais se considera uma nova etapa da maturação infanto-juvenil.

Nesse dia já saí da Querência com o próximo momento agendado, para o final da semana, novamente com a professora Stella.

Em 03 de novembro de 2016, mais uma viagem à Zona Sul pela manhã. Dessa vez listei dúvidas que eu tinha acerca da escola e da pedagogia. Nos sentamos na sala dos professores e, pela primeira vez, solicitei permissão para ligar o gravador. A conversa já fluía com mais naturalidade, com menos inseguranças acerca da minha presença e, pasmem, já me fazia leves confidências. Sei que isso pode parecer bobagem para a maioria dos brasileiros calorosos, mas às vezes aqui na Querência (talvez possa até dizer isso do Sul) eu sentia ser tratada como ser estranho, como invadindo um espaço que não é meu e onde nem sempre sou muito bem quista. Sem dramas. Mas são aquelas situações que não conseguem passar despercebidas, que às vezes machucam, de vez em quando são indignantes e, em outras vezes são até mesmo cômicas. Enfim, voltando para a conversa com a Stella, posso dizer que foi um momento para esclarecer dúvidas e delinear alguns próximos passos para a pesquisa ali naquele espaço. Como estava na sala dos professores, em alguns momentos entravam outras pessoas no espaço, algumas se metiam um pouco na conversa, outras, ao me verem, fechavam logo a porta com um “ops, desculpa!”, como se tivessem aberto a porta de um vestiário em uso que não havia sido trancado.

Nos contatos que tive com a Diara e com a Stella, alguns pontos se destacaram para mim como interessantes processos da escola: a alimentação, que é hoje em dia um serviço terceirizado, feito por um casal de pais da escola, mas que é de consumo obrigatório para todos os alunos; e a questão da gestão associativa, onde a escola possui uma autogestão – a gestão é feita por pais e professores, divididos em diversas comissões, inclusive uma comissão de finanças, que administra o orçamento da escola. Resolvi que estes dois projetos: a alimentação e a gestão da escola/Comissão de Finanças seriam os meus principais focos dentro da organização para conseguir observar os processos sob as lentes do Campo Aberto de Cooper.

Foram diversas visitas ao espaço desde o final do mês de outubro até o início de dezembro. Ia para as visitas com empolgação. Sempre pela manhã, sempre tendo que sair de casa com pelo menos uma hora de antecedência. As quadras entre o ponto de ônibus e a escola em si eram um prazer à parte. Sentia-me a própria Chapeuzinho Vermelho, distraíndo-me com as flores do caminho, as trepadeiras do muro de um, a lavanda da calçada do outro, os passarinhos, os cachorros.

Além das entrevistas individuais ou em duplas, tive a oportunidade de participar de uma reunião da Comissão de Finanças e de uma reunião da Comissão de Alimentação, além de poder visitar o evento do Bazar de Natal e o Portas Abertas, quando a escola se abre para visitas da

comunidade e são apresentados os trabalhos dos alunos série a série, assim como a proposta pedagógica da escola. Durante esse período, pude ainda, a convite de um dos meus entrevistados (Alexandre), conhecer o terreno da nova sede da escola, que entrará em funcionamento efetivo acolhendo todas as turmas a partir de 2018.

Quem me ajuda a contar essa história

Teses de doutorado têm como uma de suas principais características o fato de ser um trabalho monográfico, escrito única e exclusivamente pelo candidato a doutor. No entanto, a história da Querência é a história de muitas pessoas, ouso inclusive dizer que é um pouco minha também agora. Portanto, esta pesquisa precisou ser feita por muitos e gostaria de utilizar os próximos parágrafos para descrever um pouco algumas figuras que foram parcerias essenciais neste caso.

Começo então pelo meu primeiro contato na escola. **Diara** é graduada em administração, trabalha no Ibama, tem duas crianças matriculadas na EWQ – um rapaz no 1º ano e uma moça no 3º ano (2016) – e participou da fundação da Escola Ametista, um jardim de infância de pedagogia Waldorf em Porto Alegre. Como muitos pais da escola, Diara atua em algumas comissões da Querência (Nutrição e Trabalhos Sociais em 2016). Além disso, seu esposo, Hugo, está estudando pedagogia e durante alguns meses de 2016 substituiu uma professora em licença maternidade, enquanto se preparava para assumir a turma do 1º ano em 2017.

A próxima pessoa que gostaria de mencionar é a **Stella**, que foi meu contato Interno no campo. Stella está na Querência desde sua origem, em 2005. À época, seus 2 filhos gêmeos, uma garota hoje na 3ª série do Ensino Médio (2016) e um rapaz que nasceu com alguns comprometimentos físicos e cognitivos, estudavam na escola Arco-Íris. Stella, que tem sua primeira formação em direito, iniciou na Querência como membra da AMPWRS – associação mantenedora da Escola. É professora da turma do 8º ano, desde que os alunos tinham 7 anos de idade e estavam no 1º ano, em 2009. É ainda uma das Diretoras da Associação, Tutora Interna¹⁶ e está envolvida com as comissões de Recepção e Matrículas, Comunicação/Divulgação, Nova

¹⁶ As Tutorias Internas consistem no acompanhamento, observação e orientação de trabalho dos professores mais novos por professores mais experientes dentro da própria escola.

Escola e Calendário Escolar. Para 2017, como estaria encerrando o seu ciclo como professora de classe, era apontada extraoficialmente como a pessoa que possivelmente assumiria a administração da escola, cargo até então inexistente.

Figura muito admirada na escola, **Ana** foi a primeira professora da escola lá nos idos de 2005, na época com 56 anos de idade. Seu primeiro contato com a pedagogia Waldorf foi através de uma cliente (Eliana Machado) de sua loja de decorações. A relação comercial acabou se tornando uma amizade e, enquanto Eliana fazia o curso de Formação em pedagogia Waldorf em Florianópolis, Ana ia recebendo algumas doses da pedagogia através da amiga. Ana, que tinha o magistério (antigo curso normal) mas já não lecionava havia muitos anos, foi aos poucos se aproximando da pedagogia Waldorf, das leituras de Rudolf Steiner e se apaixonando por tudo aquilo. Em 2005 assumiu a primeira turma da EWQ, que seria ainda a primeira turma a finalizar um ciclo de 9 anos na escola. Atualmente (2016), Ana atua na Querência como tutora interna, nas comissões de Recepção e Matrículas e de Manutenção, Obras, Jardim/Paisagismo e Brinquedos do Pátio e na Conferência Interna. Ainda entra em sala de aula em momentos pontuais, substituições e para dar alguma época específica, principalmente na turma do 8º ano.

Jairo também é da velha guarda da EWQ. Fez sua formação em pedagogia Waldorf na primeira turma do RS, cursando, em paralelo, graduação em Pedagogia, e foi da diretoria da Associação na primeira formação. Seu filho mais novo, que hoje (2016) está na 3ª série do Ensino Médio foi aluno da segunda turma da Querência, iniciada em 2006. Desde lá, Jairo já teve diversas participações profissionais dentro da escola. Já foi monitor de pátio, professor da terapêutica acompanhando crianças com necessidades específicas, fornecedor de lanches da primeira cantina da escola e atualmente é professor de marcenaria.

Débora é, junto ao Thiago (seu esposo), responsável pela cantina da EWQ. Apesar de a sua relação com a escola datar de 2011, quando assumiu a alimentação, Débora acompanhou o nascimento da Querência enquanto sua filha, que está no 3º ano (2016), estudava na Educação Infantil na Arco-Íris. Antes de assumir a cantina, costumava vender lanches caseiros na Arco-Íris nos finais de tarde. Débora é graduada em Administração de Empresas e já fez alguns cursos de culinária.

Além de ser casado com a Débora, de quem é sócio na cantina da EWQ, e ter uma filha no 3º ano, **Thiago** é sobrinho da Gislaïne – Diretora da Escola Arco-Íris. Thiago também é graduado em Administração e faz serviços de marcenaria externos à escola. No dia-a-dia, enquanto a Débora fica na cantina no período da manhã, quando há o maior movimento, Thiago

assume a cantina à tarde. Atualmente Thiago e Débora não estão participando de nenhuma comissão da escola, mas no ano de 2015 participaram da comissão de nutrição.

Mireile é graduada em nutrição, tem especialização em Nutrição Clínica e experiência em nutrição escolar desde 2011. Sua atuação na Querência é bastante recente, pois iniciou na escola no segundo semestre de 2015 e engravidou em seguida, de modo que se afastou durante o primeiro semestre de 2016. Mireile está na escola um turno por semana e sua intervenção ocorre na cantina, junto à comissão de nutrição (na qual participa de forma voluntária) e em sala de aula em momentos de culinária com as turmas.

Zaira é membra da Diretoria da Associação e atua na Comissão de Finanças desde 2011, quando sua filha – que agora cursa o 6º ano – iniciou na escola. Zaira mora em Cachoeirinha, cidade que fica cerca de 30km de Porto Alegre e tomou conhecimento da Querência através de um psicólogo que era pai na Arco-Íris e desenvolveu um trabalho na creche da sua filha quando ela ainda tinha 2 anos de idade. Aquele contato despertou seu interesse pela pedagogia Waldorf. Zaira é formada em Administração, trabalha na Justiça do Trabalho e fez a formação em Pedagogia Waldorf sem intuítos profissionais, mas por curiosidade.

Alexandre tem dois filhos na escola, uma menina no 3º ano e um rapaz no 1º ano e também é membro da comissão de finanças desde o início de 2016. Alexandre é servidor público aposentado, tem formação militar, é graduado e mestre em Contabilidade e iniciou o doutorado em 2017 também em contabilidade.

Apesar de não ter feito nenhuma entrevista oficial, ainda participaram da minha pesquisa a **Luísa**, que é ex-aluna da professora Ana na escola, daquela primeira turma, de 2005 a 2013. Luísa esteve na escola no evento Portas Abertas, onde pude ouvi-la um pouco. A professora **Nice**, que é professora de Jogos Cooperativos (Educação Física) na escola desde 2009 e, atualmente, está participando da Conferência Interna e das comissões de Manutenção, Obras, Jardim/Paisagismo e Brinquedos do Pátio, Eventos/Sábados Culturais, Recepção e Matrículas e Projetos e Captação de Recursos. Nice apareceu na sala dos professores enquanto eu estava em uma entrevista com a professora Ana e acabamos aproveitando o momento para conversar um pouco.

Tive ainda alguns momentos de interação com outros pais e professores da escola, durante os eventos e reuniões que participei, mas como as trocas foram mais amplas, em momentos de grupo, não julguei relevante trazê-los neste momento de descrição.

Pedagogia Waldorf, Currículo e algumas práticas da Querência

Nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres, que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção em suas vidas.
(Rudolf Steiner)

Como já dito, a pedagogia Waldorf me era muito pouco familiar até o início desta pesquisa. Assim, durante as visitas à Querência, surgiram diversos termos e conceitos que não faziam parte do meu universo até então. A ideia nessa seção é apresentar um pouco da pedagogia Waldorf de modo a embasar a proposta pedagógica da EWQ, que a toma como referência para a construção curricular. Certamente com as devidas adaptações às exigências governamentais brasileiras, à época e ao contexto regional.

A pedagogia Waldorf remonta ao pós-guerra, na Alemanha, quando Rudolf Steiner, em 1919, foi convidado a criar uma escola para os filhos de funcionários da fábrica de cigarro Waldorf-Astória¹⁷, prevendo que naquele momento o mundo estaria numa fase de reconstrução – dos danos materiais causados pela guerra e dos princípios e valores sociais –, de modo que se deveria investir para que as futuras gerações desenvolvessem saberes mais amplos. Em 2017, são contabilizadas 1092 escolas Waldorf em 64 países, além de 1857 jardins de infância em 70 países. Como um projeto singular para a criação de uma escola em Stuttgart se disseminou desta maneira?

Rudolf Steiner baseou sua escola na Antroposofia, linha de pensamento da qual foi criador. A Antroposofia é, para Steiner, uma ciência espiritual que tem o Homem como centro e ponto de apoio (LANZ, 2016). Ou seja, “entende o homem como centro do saber, e o microcosmo no qual vibram e pulsam os processos do universo” (TREVISAN, 2014, p.15).

O homem, para a Antroposofia, possui uma constituição quaternária: há um corpo físico, um corpo etérico, um corpo astral e um eu (ego). Isso remete à crença de que o homem não seria apenas um ser terreno. A primeira entidade, o **corpo físico** em si, composto por substâncias existentes no mundo mineral e sujeito às leis que o regem; o segundo, o **corpo etérico ou vital**, seria o responsável pelo fenômeno do crescimento, reprodução e demais funções metabólicas dos seres vivos – plantas, animais e seres humanos; a terceira entidade, o **corpo astral ou das sensações**, que apresenta-se apenas nos animais e no homem, seria o veículo da vida de

¹⁷ Fábrica que carregava o mesmo nome do célebre empresário americano, criador do hotel Waldorf-Astória.

sentimentos e de sua expressão; já a quarta entidade é chamada de **eu** (ego), caracterizada pela individualidade do ser humano e pela construção de sua consciência (ROMANELLI, 2008).

Considerada a constituição do ser humano para a Antroposofia, é importante compreender que, para Steiner, as atividades anímicas do ser humano podem ser sintetizadas em três: o querer, o sentir e o pensar. Estes elementos são fundamentais na concepção de sua pedagogia, que consiste na formação ampla do indivíduo nas três primeiras fases da vida, que, para Steiner, são períodos de sete anos – setênios. Assim, para Steiner, o querer é desenvolvido no primeiro setênio, o sentir durante o segundo e o pensar ao longo do terceiro. O autor propõe que existe uma estreita relação entre esse desenvolvimento e a possibilidade de uma convivência social harmoniosa (LANZ, 2016).

Steiner sugere, a partir dos preceitos antroposóficos, que a realidade deve ser compreendida em forma de trimembração. Dessa maneira, há a trimembração do ser humano em corpo, alma e espírito; a trimembração do desenvolvimento cognitivo, recém mencionada, que considera o pensar (sistema neuro-sensorial), o sentir (sistema rítmico-circulatório) e o querer (sistema metabólico-motor); e a trimembração social que abrange os aspectos de liberdade, igualdade e fraternidade – cultural-espiritual, político-jurídico e econômico respectivamente (ROMANELLI, 2008).

Assim, no que concerne à configuração social, Steiner propôs que toda vida em sociedade deveria ser constituída pelos três setores supracitados. O pensador conferia um novo conteúdo aos ideais da Revolução Francesa – “Liberdade no espírito, igualdade perante o direito e fraternidade na economia” (HEMLEBEN, 1984, p.124). Portanto, o **setor econômico** não teria a intervenção estatal e sua finalidade seria a satisfação das necessidades materiais do homem por meio da produção, distribuição e consumo de mercadorias. De acordo com Lanz (2016), só a cooperação fraternal de todos os indivíduos que participam desse setor poderia conduzir a uma vida econômica sadia, eliminando-se o consumismo e o impulso pelo lucro; ao sistema **político-jurídico**, representado pelo Estado, caberia a responsabilidade de elaborar e aplicar as leis, perante a qual todos os cidadãos seriam tidos como iguais. Conforme enfatiza Lanz (2016, p. 189), “cada cidadão participa desse setor por meio de um regime democrático em que reina o princípio da igualdade”; por fim, o sistema **cultural-espiritual** estaria representado pelas entidades culturais, educacionais e religiosas, cabendo-lhe a responsabilidade de desenvolver a ciência, as artes, a educação e a cultura. Lanz (2016, p. 189) ainda ressalta que “neste setor deve reinar a maior liberdade, acoplada ao respeito pela individualidade do outro”.

A compreensão de organização social para Steiner possui pontos de distanciamento e de convergência com as propostas capitalistas e socialistas da época. Ou seja,

embora admita o lucro, elimina o consumismo e o direito de dispor arbitrariamente dos meios de produção e a livre concorrência, bases de sustentação do capitalismo. Por outro lado, embora proponha o uso dos meios de produção somente em benefício de todos, não atribui ao Estado o controle desses meios (TEIXEIRA, 1986, p. 115).

A autora ainda complementa que o pensamento de Steiner parece se aproximar das propostas autogestionárias de Proudhon, que crê que a propriedade privada é a base da desigualdade social e faz a distinção entre posse e propriedade, defendendo o primeiro, ao qual cabe a responsabilidade e a administração dos meios de produção. Para Steiner, a sociedade deve ser não burocratizada e pouco hierarquizada, à medida que é formada por sistemas que se autoadministram, sem que haja qualquer subordinação entre eles (TEIXEIRA, 1986). Para Hermannstorfer (1994), a autogestão está diretamente ligada ao interesse e ao engajamento. Ou seja, a responsabilidade autônoma das escolas é um apoio à educação moderna, pois a autogestão nada exige, a não ser a renúncia do poder sobre outras pessoas, não tem custos e ainda reduz a burocracia (HERMANNSTORFER, 1994).

Toda a proposta curricular nas escolas Waldorf é desenvolvida a partir dessa compreensão de ideal social, assim como do ser humano e de seu desenvolvimento em fases. Isso não significa que os alunos estudem a antroposofia, mas sim que a ação docente será baseada na observação do ser humano e da imagem que a Antroposofia faz dele (ROMANELLI, 2008).

Outro aspecto importante acerca do ensino Waldorf é que ele é dado em épocas. Ou seja, as disciplinas não são distribuídas em carga horária durante o ano letivo, mas ministradas de maneira concentrada durante determinados períodos. Assim, durante cerca de duas horas diárias, normalmente com o Professor de Classe, os alunos estarão imersos em um conteúdo específico. Cada época costuma durar cerca de três a quatro semanas e, uma vez finalizada, dá espaço a uma nova época, podendo ser posteriormente retomada.

No curso de formação em pedagogia Waldorf, que equivale a uma especialização, ocorre de maneira semelhante. A formação aqui no Brasil tem duração de quatro anos e ocorre em 16 encontros com duração de uma a duas semanas cada, quando os interessados vivem intensamente, em regime de imersão, a proposta Waldorf.

O argumento para a adoção desta forma de ensino em épocas se pauta na compreensão de que seu rendimento é superior. De acordo com Lanz (2016), ao invés de terem a sua atenção

dividida e fragmentada, os alunos conseguem manter o foco e atenção em um mesmo assunto, sem ter que transferí-lo de uma matéria a outra a cada toque de horário. Para o professor isso também seria melhor, considerando que o assunto principal é fornecido praticamente todo por um mesmo professor, isso permite que ele possa se planejar melhor para as aulas, sem gastos desnecessários de tempo.

Apenas as disciplinas de manualidades, marcenaria, educação física, língua estrangeira e música não são “vivas” em épocas, pois entende-se que são matérias que demandam uma maior repetição e exercício (LANZ, 2016). Estas são ainda disciplinas ministradas por professores especialistas.

É com base nestes pressupostos que a Escola Waldorf Querência se organiza em sua estrutura e currículo. Assim, a escola é administrada de forma compartilhada por pais e professores e sua organização técnico-administrativa baseia-se nos princípios da Trimembração Social e da Autogestão.

O trabalho nas três esferas, por meio da autogestão, confere a cada integrante direitos e obrigações iguais, mesmo nível de participação, sem distinção de hierarquia e privilégios. A Instituição Escolar é concebida como um microrganismo social em que se diferenciam essas três esferas que se interrelacionam buscando o equilíbrio a partir da autonomia que lhes é outorgada.

a) no âmbito cultura-espiritual, a esfera pedagógica é de responsabilidade do corpo docente, e está integrada à Associação Mantenedora que zela pela aplicação da Pedagogia Waldorf com a cooperação e apoio dos pais;

b) no âmbito jurídico-administrativo, a esfera jurídico-administrativa é de responsabilidade da Associação Mantenedora, integrada por pais, professores e amigos da Escola, é a que regulamenta a vida institucional através da normatização dos direitos e deveres;

c) no âmbito econômico, a esfera socioeconômica, integrada por representantes da Associação Mantenedora, pais, docentes e funcionários da Escola, que trata das necessidades da Instituição e de seus integrantes. (QUERÊNCIA, 2016, p.24)

As aulas são ministradas predominantemente pela manhã. Iniciam sempre às 7h30, quando os alunos são recebidos em sala de aula pelo(a) professor(a) de classe. Em um cenário ideal, este Professor de Classe acompanhará uma mesma turma por todos os anos do Ensino Fundamental. “Ele é o articulador do processo ensino-aprendizagem, zelando pela classe e cultivando os valores éticos necessários ao seu desenvolvimento” (QUERÊNCIA, 2016, p. 45). O primeiro momento da aula, com o Professor de Classe, é destinado ao Ritmo, quando todos fazem uma roda e desenvolvem alguma atividade para harmonização, pois compreende-se que a criança precisa de um tempo para sair do seu ambiente familiar e se conectar com o espaço e momento escolar que se iniciará ali. Quanto a isso, a Professora Ana, em palestra proferida durante o evento Querência de Portas Abertas, enfatiza que este é um momento para se dar

chance a cantar, recitar e fazer movimentos com o corpo (...). Então a gente trabalha com essas percepções da geografia corporal, da questão de acuidade visual e auditiva, e se traz também a beleza para esse momento, que é a recitação, que é esse momento em que a fala surge como obra-prima da criação, onde as crianças vão exercitar dicção, aprender a falar. (*Ana – Professora Querência*)

Para a pedagogia Waldorf, é fundamental que haja a “alternância sadia e equilibrada entre concentração e expansão, atividade intelectual e prática, esforço e descanso, recordação e esquecimento” (QUERÊNCIA, 2016, p. 46). Então, além desse momento inicial diário, toda a aula é planejada com o intuito de se conseguir o ritmo adequado às fases de compreensão, assimilação e produção da aprendizagem.

Conforme mencionado, as primeiras duas horas de aula são normalmente com o Professor de Classe, onde os alunos irão vivenciar cada época – tema fundamental em torno do qual desenvolvem-se os conteúdos da matéria nas disciplinas curriculares: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. As demais matérias que compõe o currículo estão articuladas de forma a garantir a complementaridade da aula em época, formando um todo orgânico, sob perspectiva interdisciplinar. Após essa aula principal, costuma acontecer o intervalo para o lanche, que é fornecido por uma cantina vinculada à escola. Os alunos até o 4º ano fazem o lanche em sala de aula e os alunos a partir do 5º ano vão ao espaço da cantina para fazê-lo. Na sequência, são ministradas as demais aulas, pelos professores de área, além de alguns momentos de Português e Matemática ministrados pelo professor de classe.

Na EWQ, além das disciplinas ministradas por época pelos professores de classe, os alunos têm aulas com os professores especializados, que são as de Língua Inglesa (a partir do 5º ano), Educação Física (a partir do 2º ano), Manualidades, Marcenaria (a partir do 5º ano), Teatro (no 8º ano), Música e Canto Coral (a partir do 3º ano). Estas disciplinas complementares são planejadas e desenvolvidas de forma interdisciplinar, buscando contribuir, agregar elementos e desenvolver habilidades para atingir os objetivos pedagógicos de cada época (QUERÊNCIA, 2016).

No caso da Educação Física, no 1º ano não entra professor especializado, a partir do 2º ano eles têm jogos cooperativos, no 5º ano eles vão ter os jogos gregos, e a partir do 6º ano é que eles começam a estudar as regras dos jogos clássicos¹⁸. No entanto, são praticados apenas esportes em que a bola seja arremessada pelas mãos, nunca pelos pés como o futebol. A ideia é

¹⁸ Handbol, voleibol etc (Lanz, 2016)

a valorização das mãos e de suas potencialidades a partir de sua compreensão como um diferencial humano.

Só o ser humano tem a capacidade de desenvolver qualquer habilidade com as suas mãos. Então é o nosso grande diferencial, né, as nossas mãos. Só as mãos humanas são capazes de dar e receber, né?! Então, a questão é bem, né?! Sutil isso, mas... na escola Waldorf tem um trabalho muito grande com as mãos. Então eles têm, além das disciplinas convencionais, eles têm a música, os trabalhos manuais, a educação física, é tudo isso, é tudo com as mãos. Muito trabalho com as mãos. (*Stella – Professora Querência*)

No caso do ensino de música, ele ocorre desde a Educação Infantil, inicialmente ouvindo músicas cantadas pelas professoras e cantando junto. Em seguida, ainda nos últimos anos do jardim, começam a tocar o Kântele, que é um instrumento de cordas (7 a 10) de som suave. Compreende-se que o som desse instrumento tem a capacidade de criar uma esfera flutuante, de sonho e uma sensação de envoltório e proteção e que esse ambiente sonoro alimenta a alma da criança, auxiliando na harmonização de seus processos físicos. Na pedagogia Waldorf, entende-se que o som tem a capacidade de plasmar os órgãos; há, portanto, muita preocupação com as vozes e sons oferecidos às crianças e jovens durante sua formação.

A voz humana, a gente entende na pedagogia que ela plasma os órgãos da criança. Então uma criança que está em formação, quanto mais for cuidadoso esse som que permeia a criança, mais a gente vai estar ajudando na plasmagem desses órgãos. (*Stella – Professora Querência*)

A partir do 3º ano os alunos recebem a flauta doce que os acompanhará pelo restante da vida escolar. Nas séries mais adiante, os alunos podem também optar pela flauta contralto, a flauta baixo ou a flauta tenor, mas isso irá depender do desenvolvimento e da empunhadura de cada criança.

No caso do ensino das manualidades, os alunos iniciam no 1º ano com as cores, construindo um tapete coletivo com a ideia de acalmar o corpo que é ainda muito agitado e ir simultaneamente desenvolvendo o treino motor e despertando-se para a apreciação da arte. Nas séries seguintes, vão sendo gradativamente introduzidas outras técnicas, como o tricô com duas agulhas, produção de bonecos desde a lavagem da lã, o ponto-cruz, o tricô com 5 agulhas, a costura à mão com e sem moldes. Sempre estimulando a coordenação motora fina e, como o nome já propõe, o trabalho das mãos.

Outro aspecto bastante particular às escolas Waldorf é a produção dos cadernos. Como não se adotam materiais didáticos, os alunos desenvolveram o seu material em cadernos por

disciplina e por época. Todos os cadernos são em branco, não têm pautas ou margens. Até o 4º ano eles usam um caderno horizontal e, a partir do 5º, quando a coordenação motora já está mais desenvolvida, eles utilizam o caderno vertical. Os cadernos vão aos poucos se tornando bastante coloridos, pois os alunos utilizam giz de cera de abelha (em bastão e tijolinho) inicialmente e lápis aquarelável. Não há lápis grafite e a caneta (tinteiro!) só entra a partir do 4º ano. Até o 5º ano também não se utiliza borracha.

Eles não usam borracha até o 5º ano. A gente transforma. Isso a gente não diz para as crianças, tá?! Mas, como eles não usam lápis que apaga até o 5º ano, aquilo que eles se enganarem, o erro faz parte. O erro faz parte do processo. Então a criança faz um desenho, transforma aquilo num desenho. Ou, enfim, quando dá para corrigir ela corrige. Aquilo que a gente fala, a gente já não recupera mais, então, aquilo que a gente equivocadamente registra, eu não posso apagar o que eu falei. Eu não posso apagar o que eu fiz no mundo. Então eu tenho a oportunidade de transformar. Mas isso é só para gente, para os professores e para os adultos. Para os alunos a gente não diz a razão, mas eles não têm borracha no material escolar até o 4º ano. Mas um pouco tem a ver com essa tentativa de estimulá-los a encontrar em si uma solução para transformar. A gente tem a oportunidade de transformar tudo que está ao nosso redor. Mas a gente não tem a oportunidade de desfazer aquilo que já foi feito. então... isso em parte é o que está por trás... aí eles têm só material colorido de escrita. (*Stella – Professora Querência*)

A estética é muito valorizada nas escolas Waldorf. Seja na produção dos cadernos, nas atividades desenvolvidas em geral, na organização da sala de aula ou nos desenhos que as professoras fazem na parte externa do quadro de giz a cada nova época.

É uma beleza verdadeira. Estar cercado de coisas simples, mas que tragam beleza, que as crianças possam se sentir assim “puxa, que legal que é a minha sala de aula”. (...) Mas cada professor, a sua sala de aula permite, assim, como se ele tivesse arrumando a sala da sua casa. Pode ver que cada sala, além de os trabalhos serem diferentes, os trabalhos manuais, ou os trabalhos em argila, o conteúdo é diferente... O bonito é diferente em cada série, né?! Então isso permite que cada sala traga aquilo que as crianças estejam fazendo naquele ano específico. Isso já dá uma individualidade na sala. E depois cada professor também consegue, a pintura das paredes... Quer dizer, nenhuma sala de aula é, assim, igual a outra. Na nossa escola! Nas outras escolas, elas têm a questão de construção arquitetônica toda igual, mas sempre vai ter um diferencial. (*Ana – Professora Querência*)

Figura 9: Sala de aula da EWQ



Fonte: Foto retirada do site da escola, 2017.

A surpresa por essa valorização à estética vem também do fato das atividades artísticas, artesanais e manuais (artes, teatro, música, manualidades, euritmia¹⁹) não constituírem na Pedagogia Waldorf apenas um complemento estetizante, mas receberem a mesma atenção que as demais disciplinas, considerando-as equivalentemente importantes na formação da criança. Defende-se que essas disciplinas têm alto potencial pedagógico e terapêutico, quando exercitadas com regularidade.

De uma maneira geral, não é apenas no âmbito da educação que a abstração e o intelectualismo estão dominando. O homem moderno, sem percebê-lo, vive numa idolatria da abstração, da fórmula, da quantificação, da tecnologia. A criança que vive nesse ambiente é modelada por sua influência. Daí a tendência a uma atrofia de sua personalidade total e a um bitolamento de seu modo de pensar. (QUERÊNCIA, 2016, p. 44)

¹⁹ A euritmia foi desenvolvida por Steiner e sua esposa Marie Steiner-Von Sivers em 1912 e consiste em uma forma de arte do movimento do corpo. Tornou-se uma matéria própria das escolas Waldorf, sendo um treinamento para se mover de forma artística individualmente e em grupo, estimulando a sensibilidade em relação ao outro e o domínio individual. Na EWQ houve aula de eurritmia por alguns anos, mas o custo elevado e a baixa oferta de pessoas com esta formação no estado fez com que fosse necessário retirar do currículo.

O currículo construído nas escolas Waldorf busca olhar para história do desenvolvimento da espécie humana em um paralelo com o desenvolvimento da criança, defendendo que a criança vive a mesma trajetória da humanidade numa versão microcômica.

Na verdade, é uma caminhada da inconsciência para um caminho de consciência, não é, que é onde nos encontramos hoje, ainda com muitas etapas que virão, ainda nessa consciência, mas a criança também, quando ela nasce ela é inconsciente do mundo, e ela passo a passo vai criando essa consciência, então na verdade essa trajetória do ser humano é uma visão grande, macro, e ela é a mesma que acontece em cada serzinho que vem ao mundo. Então o currículo obedece esse desenvolvimento. (*Ana – Professora Querência*)

Um outro elemento essencial na EWQ são as festas e eventos promovidos pela escola. Esta é uma forma de angariar verbas para projetos específicos e, principalmente, estimular a participação e integração entre pais, professores e alunos. Todos os anos são realizadas festas de São João, da Primavera (São Micael), além dos bazares de Inverno e de Natal, quando os alunos apresentam seus trabalhos e demonstram as novas habilidades adquiridas com o desenvolvimento curricular e pessoal.

OGA MITÁ

*Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade*²⁰ (*Música Prelúdio - Raul Seixas*)

A Oga Mitá surgiu em 1978, em pleno período de efervescência da ditadura militar no Brasil. A Oga Mitá seria, naquele momento, a 19ª escola de Ensino Infantil no Grajaú – Zona Norte do Rio de Janeiro. Diferente das demais escolas da região, que tinham um caráter mais assistencialista²¹, a Oga Mitá nascia com um projeto político pedagógico bem definido que se pautava sobre os pilares da cooperação e da solidariedade.

A Oga Mitá – Casa da Criança, em Tupi Guarani – veio ao mundo a partir do desejo de um grupo de jovens de ter algo em comum. Esse grupo, por sua vez, era composto predominantemente por rapazes, de classe média, que estudaram juntos em uma escola de padres, tradicional, da Tijuca durante o Ensino Fundamental e Médio. Nesse período, estiveram envolvidos em um projeto social da escola para alfabetização de adultos da comunidade do

²⁰ Frase utilizada como “slogan” da escola em seus primeiros anos de atividade.

²¹ Se propunham enquanto um local seguro para acolher as crianças em idade “pré-escolar” enquanto os pais iam trabalhar. Preocupava-se assim com as necessidades básicas da criança, como alimentação, sono, higiene.

Borel. Algumas das pessoas desse grupo seguiram envolvidas com esse projeto mesmo após concluírem a escola e ingressarem na universidade. Foi dessa turma, com mais alguns agregados, que surgiu um grupo de estudos que se encontrava duas vezes ao mês para fazer leituras e discussões de temas da filosofia, sociologia, dentre outros e, foi a partir daí, que quatro rapazes resolveram encabeçar o projeto de abrir efetivamente uma escola.

Esse grupo era formado por dois pedagogos, Aristeo Leite Filho e o Zé Luiz (José Luiz de Paiva Bello), um advogado, o Rogerio Dardeau, e um economista, o Jorge Chami Batista.

Assim, após uma busca intensa por um espaço físico que pudesse abrigar este projeto, em janeiro de 1978 abriu-se o GREI – Grupo de Educação Integrada – que era a empresa mantenedora²² da Oga Mitá e a escola iniciou as suas atividades na rua Sá Viana, no bairro do Grajaú. A casa alugada pelo GREI era do pai do Aristeo e tinha sido sua morada durante a infância e adolescência; e o mobiliário da escola foi construído pelos próprios sócios com a ajuda de um primo do Zé Luiz que era marceneiro. Com exceção do Zé Luiz, os demais sócios tinham outros trabalhos e, portanto, outras fontes de renda na época que fundaram a escola, mas abrir aquele espaço demandava muito trabalho e investimento de dinheiro, de tempo e de energia (recursos elencados respectivamente em termos de escassez).

Figura 10: Escola Oga Mitá na rua Sá Viana nº 20.



Fonte: Acervo da Escola cedido para a pesquisa.

²² Apesar da direção e administração da escola se referirem ao GREI como mantenedora, ela não tem formalmente características de Associação Mantenedora. Em sua constituição jurídico-legal, o GREI é uma Sociedade Ltda.

O nome Oga Mitá saiu de uma pesquisa em um dicionário Guarani-Português encontrado na casa do avô de um dos fundadores. A ideia era resgatar um pouco da nossa história e cultura, com respeito às diferenças étnicas, de gênero, de valores e socioculturais (OGA MITÁ, 2017).

Tinham 18 escolas, escolinhas, no bairro. E elas todas tinham o mesmo padrão. As crianças entravam cantando, de mãozinhas dadas, o uniforme tinha chapéu. Eu acho que a gente é a primeira escola no Grajaú que não tinha chapéu. Os outros eram todos com chapéu, com nomezinho. O uniforme xadrezinho, escrito o nome da criança e tal. A gente veio com negócio de camiseta, logomarca, não sei o que... e depois, tinha homem! (...) Eu sentia que as pessoas me estranhavam. Eu não era homem, era um garoto. "Você vai entregar o seu filho para esse cara?!" (*Aristeo, Diretor – Oga Mitá*)

Em seu primeiro ano de funcionamento, a Oga teve duas turmas, duas professoras contratadas, e pouco mais de 20 alunos. No ano seguinte, 1979, já estava com seis professoras e a casa cheia, com cerca de 85 crianças matriculadas. Nos anos subsequentes passaram a trabalhar com a lotação máxima de 104 alunos e por muitos anos se mantiveram nesse número tendo um momento que chegaram a ter lista de espera de aproximadamente 300 crianças.

Dos quatro sócios, três eram casados; assim, no ano seguinte à inauguração da escola, as esposas que acompanharam e participaram de todo o processo de formação da escola também entraram na sociedade – Regina (esposa do Rogério), Solange (esposa do Jorge) e Márcia (esposa do Aristeo). Essa composição societária logo se alterou. Aos poucos cada um dos fundadores foi se envolvendo com outros projetos e tomando outros rumos. Por diversos anos a sociedade e direção ficou a cargo do Aristeo e de sua então esposa Márcia Rodrigues. Em suma, nos últimos 39 anos, algumas pessoas entraram na sociedade, algumas coordenadoras que passaram pela escola, outras saíram e, atualmente, estão formalmente o Aristeo e seu filho Evandro que, até o ano de 2016 ainda estava envolvido com a administração da escola.

Em 1984, resolveram que era o momento de ampliar as atividades para o Ensino Fundamental (antigo 1º Grau Menor) e abriram as turmas da 1ª à 4ª série (2º ao 5º ano atualmente) em um novo espaço. Assim, alugaram uma casa na rua Maxwell, no bairro Vila Isabel, para acolher estes novos alunos.

Figura 11: Frente da Escola Oga Mitá na rua Maxwell nº 194.



Fonte: Acervo da Escola cedido para a pesquisa.

Durante os quatro anos seguintes a Oga Mitá funcionou em duas casas, atendendo alunos da Educação Infantil ao 5º ano, até que, em 1998, alugaram uma terceira casa e ampliaram o trabalho pedagógico para alunos do 6º ao 9º ano (5ª à 8ª série à época). Este espaço ficava na rua Conde do Bonfim, 610, na Tijuca, e surgia com a proposta de funcionamento em período semi-integral, das 7h30 às 15h30, quando os alunos tinham, além das disciplinas convencionais do currículo, momentos de oficinas de trabalho. No entanto, devido ao elevado custo do aluguel desse espaço, em setembro de 2006 o segmento do Fundamental II mudou-se para uma casa menor, próxima à sede da Maxwell, mas situada na rua Pontes Correia, no Bairro Andaraí. No ano seguinte, 2007, o Ensino Fundamental II passou a funcionar em apenas um turno, sendo as oficinas, no contra turno, atividades complementares opcionais.

No ano de 2010, o segmento do Fundamental II mudou-se novamente para um novo espaço, na rua Conde do Bonfim, 1305. Com esse espaço mais amplo, em 2012, atendendo a solicitações das famílias, iniciaram com o segmento do Ensino Médio.

A Oga Mitá aceitou, então, o desafio de oferecer a adolescentes um espaço de educação e cultura que corresponda às necessidades da sociedade contemporânea. Mais do que oferecer aulas, provas e exercícios, busca-se nesse segmento um trabalho pedagógico que situe os/as jovens como protagonistas de seu desenvolvimento

humano, oferecendo-lhes oportunidade de vivenciar situações de aprendizagens escolares e de valores humanos coerentes com os princípios da nossa pedagogia (OGA MITÁ, 2016/2017).

No ano de 2004 aquela primeira casa, da Sá Viana, foi fechada e os alunos da Educação Infantil foram transferidos para a casa da Maxwell junto aos alunos do Ensino Fundamental I. Durante os doze anos seguintes, a Oga Mitá funcionou em dois espaços: na casa da Maxwell e na Conde do Bonfim (que posteriormente seria chamada de Alto Bonfim), até que, em 2016, foi inaugurada a casa do Baixo Bonfim, assim apelidada por se localizar na parte baixa do terreno da Conde do Bonfim, 1305. Esse novo endereço recebe as turmas do Ensino Fundamental I e a Maxwell agora fica dedicada exclusivamente à Educação Infantil (OGA MITÁ, 2016/2017).

Figura 12: Escola Oga Mitá na rua Conde do Bonfim, 1305 (unidade Alto Bonfim)



Fonte: Acervo da Escola cedido para a pesquisa.

As turmas na Oga Mitá, que assim como nas outras escolas costumavam ser chamadas de jardim, maternal e receber uma numeração, em um certo momento de sua história, por sugestão dos professores, começaram a receber nome de tribos indígenas. Esse nome que a turma recebe na Educação Infantil irá acompanhá-la até o último ano escolar, conferindo ao grupo uma identidade, o que além de valorizar as etnias que constituem o povo brasileiro, enfatiza a unicidade de cada indivíduo e fortalece o sentido de comunidade. Esses nomes atualmente são escolhidos pela última série da escola, assim, a turma que está saindo pesquisa

e vota para escolher a tribo que representará a turma que está entrando na escola em um ritual que se torna cíclico (OGA MITÁ, 2017).

Atualmente a Oga Mitá conta com cerca de 130 funcionários em sua equipe, entre professores, estagiários, pessoal administrativo, dinamizadoras das bibliotecas, bibliotecárias, equipe de apoio (limpeza e portaria), coordenação e auxiliares de coordenação, direção e secretaria. A escola tem cerca de 500 alunos, o que corresponde a 89% de sua capacidade atual.

Minha chegada à Oga Mitá

Naquele momento em que as escolas que havia inicialmente pensado adotar como casos de estudo não pareciam dar certo, resolvi ampliar os horizontes e incluir outras possíveis escolas que me instigavam. Como a minha família é predominantemente do Rio de Janeiro e, atualmente, além de diversos tios e avós, tenho duas irmãs que vivem ali, um dos espaços que cogitei foi a escola onde estuda o meu sobrinho. Conversei inicialmente com a minha irmã, que, por sua vez, conversou com a coordenadora da escola que pediu que eu enviasse um e-mail para a direção explicando melhor a minha pesquisa. Durante a conversa com a minha irmã, a coordenadora mencionou uma outra escola, a Oga Mitá, que costumava ser muito aberta à comunidade acadêmica. Não era a primeira vez que o nome da Oga Mitá cruzava o meu caminho, a Oga já havia surgido em conversas passadas junto ao meu orientador. Seria um sinal?! Redigi um e-mail para a escola do meu sobrinho e enviei para passar pelo crivo da minha irmã antes de encaminhar para a escola de fato. Em paralelo, enviei um e-mail para a Oga Mitá. Minha irmã retornou o meu e-mail com uma lista enorme de sugestões de alterações e ressalvas e, enquanto eu tentava fazer todos os ajustes necessários, a Oga Mitá, sem perder tempo, já me retornou à solicitação dizendo que eu seria muito bem-vindo (sic). Pediram apenas que eu agendasse um momento ao vivo para acertarmos os pormenores da minha pesquisa. Assim, combinamos uma conversa para o dia 27 de outubro de 2016.

Chegado o dia, com os aplicativos de mapas na mão, embarquei para a Tijuca. Mundo nada conhecido para mim, que em minhas visitas de férias ao Rio me limitava ao movimento pela Zona Sul ou, no máximo, até a Barra. Junto ao GPS, algumas solicitações de auxílio pelo caminho, logo estava entregue ao meu destino, com uma hora de antecedência. Passei uma primeira portaria e caminhei alguns metros até uma segunda portaria. Lá, descobri que a Oga Mitá tem três sedes e que eu estava no endereço errado. Eu estava na unidade da Conde do

Bonfim e a coordenadora que agendou comigo (Angela) estava na Maxwell. Ops! Como havia chegado mais cedo, peguei as orientações para chegar no endereço correto e parti nessa nova aventura.

Mesmo com o “desvio na rota”, ainda consegui chegar no horário agendado. De dar orgulho a lorde inglês. A recepção foi bastante calorosa, bem à carioca. Conversamos bastante, passeamos pelo espaço e deixamos combinado que no começo do ano letivo de 2017 eu estaria dando início à pesquisa.

Chegado o dia 08 de fevereiro de 2017, lá estava eu novamente. Mais esperta, porque as experiências da vida assim nos fazem, dessa vez perguntei para qual unidade deveria ir. Agora para iniciar realmente a pesquisa naquele espaço. Nessa manhã do dia 08, encaminhei-me para a unidade do Bonfim. Foi a primeira vez que utilizei o bondinho que leva à sede do Alto Bonfim. Ali, deparava-me com mais uma portaria e alunos do Fundamental II e Ensino Médio já circulavam pelo espaço normalmente em seu terceiro dia de aula. Indicada pelos funcionários da escola, encontrei a Angela na biblioteca e sua reação foi: "já ia avisar da tua vinda. Você já está por aí soltinha". Dessa vez já pedi autorização para ligar o gravador e fomos circulando pelo espaço, cumprimentando todos pelo caminho, alunos, professores e funcionários e eu era sempre apresentada: "essa é Almog mas ela disse que podemos chamá-la só de Mogui, quase como o menino lobo". "Ela nasceu em Israel, foi criada em Natal e agora está em Porto Alegre cursando o doutorado e veio fazer uma parte da sua pesquisa, que é com três escolas, aqui conosco." Para as coordenadoras, ela só dizia: "essa é a pesquisadora do e-mail". Aqui as pessoas sabiam quem eu era e o que estava fazendo. Depois do passeio pelo espaço, sentamo-nos em uma sala de reunião e acertamos como seria a condução da pesquisa durante o período que estaria por ali. A partir daquele momento já pré-selecionamos os projetos aos quais eu dedicaria maior atenção: a biblioteca, que é um ambiente dinâmico de estímulo à leitura e despertar literário de toda comunidade escolar; e a Gestão Participativa, a partir da Comissão de Planejamento – um grupo de pais e profissionais que se organiza para pensar e fazer a gestão da escola.

Quem me ajuda a contar essa história

Resgatar um pouco dos 39 anos de história da Oga Mitá não é missão para uma única pessoa. Assim como os projetos da Oga Mitá e o próprio projeto Oga Mitá se construíram a partir de muitas mãos. Para recontar um pouco dessa história, também precisei da parceria de

diversas testemunhas desta trajetória. Nos próximos parágrafos, portanto, descrevo um pouco sobre as pessoas que se disponibilizaram a me transmitir suas vivências e histórias nessa escola.

Minha pessoa de contato na Oga Mitá foi a **Angela**. Ela quem respondeu meu primeiro e-mail, me recepcionou e me acompanhou durante todo o período que estive na escola. Atualmente ela é coordenadora geral da escola e se alterna entre as três unidades. Angela morava no Grajaú, na vizinhança da escola e, tendo formação de magistério, trabalhava em uma escola bastante tradicional. Sua entrada na Oga Mitá se deu nos anos oitenta, quando participou de um curso de formação de professores de Educação Infantil na Oga Mitá e se encantou com as possibilidades de fazer uma educação diferente. Ao final do curso, pediu demissão do seu trabalho e distribuiu o seu currículo em diversas escolas do Rio que considerava inovadoras. Assim, em 1984 foi chamada para assumir uma turma na Oga Mitá. Angela teve três dos seus quatro filhos estudando na escola e atualmente tem um neto ali. Foi professora em diversas turmas de Educação Infantil e Fundamental até 2007, quando aceitou o convite para ser coordenadora e passar a ser então, aos seus termos, “professora de professor”.

Outra pessoa que foi essencial ao desenvolvimento dessa pesquisa foi a **Selma**, que é uma das dinamizadoras da biblioteca. Selma é graduada em Letras e tem especialização em literatura infanto-juvenil, mas, por muitos anos trabalhou como bancária. Em 1999, após ter se demitido do banco, reencontrou uma amiga de longa data que mencionou a vaga para a Oga Mitá. Mesmo sem a experiência de trabalho na área, Selma resolveu encarar o desafio de assumir a biblioteca do segmento do Ensino Fundamental II que era relativamente novo na instituição.

Patrícia diz que desde a mais tenra infância já queria ser professora. O desejo só aumentou após ter tido um filho diagnosticado com Síndrome de Joubert²³. Enquanto cursava o primeiro semestre da graduação em pedagogia, em 2007, Patrícia ouviu de uma professora sobre o trabalho desenvolvido na Oga Mitá e quis conhecer a escola. Enviou currículo e no semestre seguinte, já em 2008, iniciou um estágio não remunerado ali por um ano. No ano seguinte, começou a ser remunerada pelo estágio, em 2010 foi contratada para trabalhar no horário integral e, assim que concluiu a graduação passou a assumir turma. Atualmente leciona na turma do 4º ano matutino e seu filho, que estuda na escola desde o 1º ano, está no 7º ano.

²³ A Síndrome de Joubert é caracterizada pela malformação congênita do tronco cerebral e hipotonia, ataxia, atraso, apraxia oculomotora, alterações respiratórias neonatais e atraso no desenvolvimento motor.

Claudia é coordenadora administrativa na Oga Mitá e chegou na escola em 2009 através da indicação de uma amiga que tem em comum com o Aristeo. Claudia é graduada em direito e, antes de trabalhar na Oga Mitá, trabalhou na administração de empresas de seu ex-marido e, por um período, administrando uma clínica de cirurgias plásticas.

Ana Ribeiro é dinamizadora das bibliotecas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Ana cursou alguns anos de magistério durante o ensino médio, mas não o concluiu. Anos mais tarde, em 2005, durante sua graduação em Pedagogia, em uma visita da universidade à Oga Mitá, disponibilizou-se para fazer um estágio junto à Educação Infantil. Ao final do estágio, em 2006, devido ao seu gosto por histórias, foi convidada a dinamizar a biblioteca da escola. Além do trabalho desenvolvido com as crianças, desenvolve alguns projetos literários junto à equipe de profissionais da escola, assim como com as famílias dos alunos.

Conheci o famoso **Aristeo** ao vivo no dia de uma reunião de pais novatos na escola. Ao me apresentar a ele, recebi a seguinte resposta: "usa e abusa dessa escola". Conforme já mencionado, Aristeo é sócio-fundador da Oga Mitá e atualmente atua na direção geral, acompanhando os setores administrativo e pedagógico da escola. O seu interesse pela educação surgiu de uma experiência com trabalhos sociais na educação de adultos que teve durante os seus anos escolares. Em um tempo em que a classe média carioca escolhia entre as graduações de engenharia ou medicina, Aristeo resolveu cursar pedagogia. Ao final do curso, trabalhou durante um ano em uma escola montessoriana²⁴ com alunos de cerca de dois anos de idade. Aristeo tem mestrado e doutorado na área de educação e leciona na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na PUC-RJ.

Teca, como é conhecida a coordenadora Maria Luíza do Ensino Fundamental I, foi colega de turma da Márcia Rodrigues (que foi sócia e diretora da Oga) no curso de graduação em arquitetura. Desencantada com a sua área de formação, foi fazer um curso de Arte e Educação e acabou sendo convidada pela Márcia para dar aulas de artes na Oga Mitá em 1979. Teca lecionou artes na escola durante seis anos e se afastou por um período, quando cursou o magistério. Em 1989 retornou à escola já assumindo uma turma da Educação Infantil.

Emília entrou na Oga Mitá em 1993 como auxiliar de secretaria, quando sua principal atividade era operar uma máquina copiadora para replicar atividades (contratos) e, de vez em quando, com muita insegurança e timidez, atender algum telefonema. Em 1995 foi convidada

²⁴ Criada pela pedagoga italiana Maria Montessori (1870-1952), a linha montessoriana tem como base de sua teoria o respeito à individualidade e a liberdade do aluno; assim, tem o indivíduo como, simultaneamente, sujeito e objeto do ensino.

a assumir a secretaria da Educação Infantil e desde então já transitou entre as secretarias dos diversos segmentos da escola, passando por todas as casas. Durante esse percurso, fez um curso de secretária escolar e graduou-se em administração de empresas. Hoje é secretária da unidade do Baixo Bonfim e auxilia na recepção dos alunos.

Roni é músico, graduado em ciências biológicas e tem formação profissional de ator, assim como uma vasta experiência no Centro de Teatro do Oprimido. Roni entrou na Oga Mitá como Professor de Turma²⁵ em 1999. A partir de 2001 começou a lecionar a disciplina de ciências e, desde 2010, iniciou na escola o Teatro do Oprimido com alunos do Ensino Fundamental II. Atualmente é professor de Ciências no Fundamental II e da disciplina de Teatro do Oprimido no Fundamental II e Ensino Médio.

Felipe estudou na Oga Mitá da 5ª à 7ª série (6º ao 8º ano) durante os anos de 2001 a 2003, quando saiu da escola a contragosto. Antes de estudar na Oga, Felipe estudou em escolas tradicionais do Rio e tentou ingressar no colégio militar por desejo e insistência dos pais. Felipe é graduado em comunicação, trabalha com publicidade (junto com o meu cunhado) e é músico. Apesar de ter estudado poucos anos na Oga, suas memórias daquele período lhe são bastante marcantes.

Gustavo tem duas filhas que estudam na Oga Mitá, uma na Educação Infantil e outra no 2º ano do Ensino Fundamental. Gustavo é jornalista e mantém um blog onde de vez em quando escreve sobre a escola das filhas. Está na Oga desde 2012 e, a partir do seu segundo ano como pai na escola começou a se envolver com a Comissão de Planejamento.

Flávia tem uma filha de três anos de idade que estuda na Educação Infantil da Oga Mitá e desde 2015, quando sua filha entrou na escola, tornou-se representante de turma, entrando, assim, para a Comissão de Planejamento. Flávia é Bióloga e está à frente de uma Comissão de Sustentabilidade que começou a se formar em 2016 na escola.

Paulo trabalha há seis anos como Porteiro na Oga Mitá. Antes de trabalhar na escola, trabalhou durante 22 anos descarregando caminhões, em uma empresa que veio à falência, e teve algumas experiências informais como vigia. Paulo estudou até o 1º ano do Ensino Médio (antigo científico) e conta com orgulho que passou em um concurso para a Polícia Federal que não pôde assumir por não ter a escolaridade exigida. Paulo teve leucemia há cerca de três anos

²⁵ O Professor de Turma no Ensino Fundamental II é um professor que serve de referência para os alunos, atuando como orientador e mediador do processo de aprendizagem. Ele acompanha as aulas das diversas disciplinas e auxilia os estudantes na organização de seu tempo, projetos e estudos. Atualmente essa figura do Professor de Turma está no 6º e 7º ano auxiliando nesse período de transição entre os ciclos.

atrás e precisou se afastar por sete meses de suas atividades laborais. É porteiro da unidade do Baixo Bonfim e conhece nome e fisionomia de praticamente todos os alunos, pais e professores que frequentam o local.

Além das pessoas que entrevistei, durante o período de desenvolvimento da pesquisa de campo, pude participar de dois momentos de reunião com pais novatos – uma do segmento do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e outra do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio; pude acompanhar, como sombra, as atividades da coordenadora administrativa durante um dia; participei de um momento de Roda de Leitura junto à turma do 6º ano; participei, ainda, de uma aula de Teatro do Oprimido com os alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio; e, via Skype²⁶, assisti a uma reunião da Comissão de Planejamento.

Proposta Pedagógica, Currículo e algumas práticas da Oga Mitá

A Oga Mitá organiza-se atualmente em 3 unidades. Na Maxwell, onde estão as crianças da Educação Infantil, as turmas organizam-se em agrupadas²⁷ que misturam alunos de dois a cinco anos de idade que podem estudar no turno da manhã (das 7h30 às 12h) ou no turno da tarde (13h às 17h30), com opção de período integral; na Unidade do Baixo Bonfim estão os alunos do Ensino Fundamental I, das turmas do 1º ao 5º ano, e as aulas são ministradas também nos turnos matutino e vespertino com opção de período integral, nos mesmos horários da Educação Infantil; e, no Alto Bonfim, estão os alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) que têm aulas das 7h20 às 13h e os alunos do Ensino Médio (1ª a 3ª série) que, além do horário de aula pela manhã (7h20 às 13h), almoçam na escola dois dias na semana (terças e quintas-feiras) e permanecem no turno da tarde até as 15h40 (1ª e 2ª série) ou 16h30 (3ª série).

A proposta pedagógica da Oga Mitá reflete a intenção de construir um ambiente participativo, colaborativo e de horizontes amplos. Assim, a construção do planejamento se dá de forma colaborativa, seja das aulas, dos projetos ou mesmo da própria gestão da escola. Para

²⁶ Havia me organizado para participar deste momento *in loco*; mas, devido à paralização nacional do dia 15 de março de 2017, a reunião que estava originalmente agendada para este dia teve sua data alterada e a solução que encontramos foi fazermos uso das tecnologias disponíveis.

²⁷ O trabalho em agrupadas é uma opção pedagógica que busca romper com a seriação por idades a partir da aposta em interações mais naturais, como se dá no cotidiano das famílias – entre primos, irmãos e parentes – ou com amigos, de modo a não limitar sua convivência apenas às crianças da mesma faixa etária.

tanto, compreendem seus alunos (crianças e jovens), seus responsáveis e a equipe da escola como sujeitos-autores pertencentes e atuantes no mundo, que interferem e sofrem interferências da cultura de seu tempo (OGA MITÁ, 2016/2017).

Entendemos que é necessária uma metodologia específica para a nossa realidade, resultado da participação e das trocas que acontecem entre todos que estão envolvidos no processo. Assim nossas salas de aula possuem características semelhantes, apesar de construir histórias bastante distintas. Buscamos a construção da nossa prática fundamentados nas pesquisas psicopedagógicas e em princípios ideologicamente comprometidos com uma visão crítica de mundo e de sociedade, dentro das experiências de Célestin Freinet, Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Madalena Freire, Constance Kamii, entre outros (OGA MITÁ, 2017).

A ideia é que os projetos, enquanto construções coletivas, despertem o interesse dos envolvidos e tenha real sentido. Isso vai ocorrer de formas diferentes nos diversos segmentos da escola; ou seja, enquanto os adultos têm espaço para dar suas ideias e opiniões sobre a escola e até poder de decisão nos momentos da Assembleia, os alunos participam da construção do conhecimento a ser aprendido, podendo intervir no que vão aprender e como vão aprender. Assim, “o planejamento cooperativo norteia o cotidiano de estudantes e professores, que se tornam aliados e cúmplices do e no trabalho”. (OGA MITÁ, 2017, p.5).

Então, muito do nosso tempo cotidianamente é usado para gente dar sentido às coisas para as crianças. (...). Como a gente faz essa ligação entre o que a gente estava conversando há cinco, dez minutos, discutindo sobre esse projeto com aquele trabalho ali. Essa história que eu falei ainda há pouco do desligar botão? Tentar não desligar o botão. Não pode desligar. O que dentro daquele trabalho tem a ver com o que eu estava tratando? (*Teca – Coordenadora Oga Mitá*)

Além dos projetos de pesquisa desenvolvidos durante o ano, a escola tem um grande tema anual. Todas as turmas da escola, da Educação Infantil ao Ensino Médio escolherão alguns aspectos desse tema para pesquisar. A saber, esse ano o tema é “O outro”. O tema é escolhido pelos professores durante as semanas de planejamento (também chamado de TI - Trabalho Interno) que antecedem o início do ano letivo e já começa a ser aprofundado e estudado pelos adultos da equipe a partir daquele momento. Este tema condutor culmina em um momento de exposição dos trabalhos dos alunos, com trocas de conhecimento e apresentações que acontecem durante uma semana – o Moitará²⁸. Durante essa semana, os alunos circulam entre

²⁸ “Palavra de origem indígena que nomeia um período de trocas de saberes entre as turmas, à semelhança do ritual que ainda hoje ocorre entre os povos do Xingu”. (GLOSSÁRIO OGA MITÁ, 2017, p. 3)

as salas e demais espaços da escola “formando um grande caleidoscópio de conhecimentos, que se multiplicam, se somam, se transformam” (OGA MITÁ, 2017, p. 3).

Uma outra prática que representa também essa forma de planejamento cooperativo é o trabalho em cantos, que se inspira na proposta de Freinet, onde os alunos em determinados momentos podem estar trabalhando com coisas diferentes. Para viabilizar esse trabalho, nas salas de aula da Educação Infantil e Fundamental I os materiais são organizados por temática. Assim, podem haver os cantos de matemática, do escritor, do livro, do cientista dentre outros, escolhidos a critério do professor e do grupo. Alguns cantos são permanentes e outros são criados a partir dos projetos de pesquisa desenvolvidos. Assim, nos momentos de

trabalho nos Cantos, os estudantes podem escolher de que forma irão percorrê-los. Alguns deles são opcionais, mas outros contêm tarefas que precisam ser cumpridas no tempo combinado. Os desafios de cada trabalho são variados, de forma que os estudantes possam realizar as tarefas com autonomia e com ajuda dos colegas e/ou com a mediação do professor. Dessa forma, além de favorecer que cada um encontre seu próprio tempo para realizar as tarefas, o professor também pode dar atenção mais individualizada, sempre que necessário. (GLOSSÁRIO OGA MITÁ, 2017, p. 5).

Com as turmas do Fundamental II, existe um momento em que os alunos se envolvem com as aulas de Inglês, que acontecem a partir do 6º ano e os estudantes são separados por níveis e não em suas séries de origem. Nestes momentos que alguns alunos estão com aulas de Inglês, os demais alunos podem escolher entre as atividades de Robótica, Mídia, Programação ou Teatro do Oprimido. As escolhas são feitas semestralmente e a ideia é que se passe por todas essas experiências ao final do ano letivo. Dessa forma, além dos elementos curriculares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia, Ed. Física, Artes, Música e Inglês), os alunos têm acesso às disciplinas ali chamadas de enriquecimento curricular – as já mencionadas, Teatro do Oprimido, Robótica, Programação e Mídias, além de Filosofia e Xadrez que são projetos anuais e aos quais são dedicados um horário semanal para cada. No Ensino Médio, as disciplinas entram todas como componentes curriculares – Língua Portuguesa, Matemática, História, Biologia, Química, Física, Geografia, Ed. Física, Inglês, Espanhol, Filosofia, Sociologia e Artes (sendo trabalhada a História da Arte com os alunos da 3ª série e com possibilidade de escolha entre Teatro do Oprimido, Artes Plásticas ou Música para alunos da 1ª e 2ª série).

Na Oga Mitá, o trabalho da biblioteca tem um espaço bastante significativo e vai bem além dos limites físicos das três bibliotecas que têm (uma em cada sede da escola). As dinamizadoras da biblioteca desenvolvem projetos que envolvem alunos, família, equipe de

profissionais e até mesmo a comunidade, promovendo um ambiente cultural na escola que favoreça a leitura de todos. Além de grandes eventos nos quais muitas pessoas participam, como a Festa Literária, que há alguns anos ocorre junto com o Moitará, as dinamizadoras contam histórias, propõem escritas de resenhas, de jornais e de outros textos, recebem visitas de escritores, selecionam livros na época das escolhas para a adoção nas turmas, entre outras iniciativas (OGA MITÁ, 2017).

Outro aspecto relevante da proposta pedagógica da Oga é o respeito à individualidade e ao tempo de cada um. Desde as crianças da Educação Infantil, considera-se a realidade da criança, o que ela sabe, conhece e faz, buscando o jeito particular dessa criança ser/estar no mundo e entendendo que ao mesmo tempo que existem características comuns a diversas crianças é necessário preservar o seu direito de permanecer única em suas individualidades e diferenças (OGA MITÁ, 2016/2017). Isso também reflete no trabalho de inclusão de crianças e jovens com necessidades específicas, quando são necessárias adaptações curriculares – nos objetivos a serem alcançados e nas atividades desenvolvidas.

A gente tem a coisa da individualidade. A história de cada um, a vida de cada um, as expectativas de cada um. Isso é bem forte aqui. A gente sabe a história, a gente sabe que a vó morreu... Tudo a gente sabe do histórico de cada um. Então a gente sabe exigir de pessoas com histórias tão diferentes. Então é um trabalho individualizado em todas as fases. (**Angela – Coordenadora Oga Mitá**)

Os livros didáticos são adotados na escola partir do 2º ano, mas não são encarados como um roteiro que deve conduzir o trabalho. Em adição ao livro, são desenvolvidas atividades que são chamadas de contratos, considerando-se que não são propostas que os alunos possam optar por fazê-las ou não, mas devem ser compreendidos como acordos que demandam atenção especial na realização.

Compreendendo que o conhecimento está além dos limites dos muros da escola, na Oga Mitá valoriza-se muito a busca de conhecimentos no entorno – com um vizinho, com algum parente especialista, com algum outro funcionário ou professor da escola. A partir dessa busca por conhecimentos, podem surgir algumas excursões ou passeios menores ou até mesmo uma viagem. O Projeto Viagem é uma

atividade realizada anualmente, visando à integração da turma e ao conhecimento de realidades diferentes daquela em que os estudantes vivem, pois entram em contato com outros espaços, culturas e comunidades, ampliando seus conhecimentos a partir da vivência no local. (OGA MITÁ, 2017, p. 7)

Este projeto começa com as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental que vivenciam uma dormida na escola e, no ano seguinte, já fazem uma viagem. Essa atividade permite desenvolver a autonomia das crianças e trabalhar questões como integração, cooperação e afetividade entre os membros da turma.

É importante também falar da preparação, antes da gente viajar a gente pesquisa sobre o local. A viagem não é só pelo passeio, ela tem muitos conteúdos que são abordados por meio da viagem. Por a gente acreditar que indo até o local, por vivenciar aquilo dali eles vão ficar com muito mais significado para eles. Então tem também essa questão pedagógica. Tem a ver com o projeto que está sendo encaminhado com eles.
(Raphaela - Coordenadora Oga Mitá – em reunião de pais)

CASA ESCOLA

A CASA – Centro de Artes Socialização e Aprendizagem – começou a existir a partir da vontade de quatro colegas – uma pedagoga recém-formada (Denise Carvalho), uma estudante de pedagogia (Antonieta Brito) e duas estudantes de psicologia (Eugênia Filgueiras e Sylvana Melo) – de fazer uma escola diferente, onde os alunos fossem felizes, curiosos pelas coisas do mundo e que gostassem de pesquisar e estudar junto com as professoras (BRITO, 1995). A ideia foi tomando forma entre os anos de 1982 e 1983, quando muito se conversou sobre como deveria ser a escola, foram adquiridos os primeiros materiais e mobiliários e alugou-se uma casa arborizada no bairro de Lagoa Nova – zona sul de Natal-RN.

Em 1983 a escola começou a funcionar e em 1984 iniciaram as três primeiras turmas, que funcionavam em esquema de agrupadas. A agrupada um acolhia as crianças de 1 ano e 8 meses até 3 anos de idade; a agrupada dois tinha crianças de 4 a 5 anos e meio; e a agrupada três recebia as crianças de quase seis anos e de 7 anos de idade que já estavam na 1ª série. No início desse ano, cada turma tinha cerca de 10 crianças, mas no segundo semestre essa quantidade já aumentou e, no ano seguinte, 1985, a escola tinha até a 2ª série e aproximadamente 150 alunos. Em 1986 já se completou todo o Ensino Fundamental I (na época chamado 1º Grau Menor), indo da educação infantil até a 4ª série (BRITO, 1995).

Figura 13: Frente da Casa Escola na Rua Rui Barbosa.



Fonte: Acervo da escola digitalizado para a pesquisa.

É importante considerar o período histórico em que surgiu a CASA, quando o Brasil ainda vivia um regime de repressão em uma cidade bastante católica, em um meio extremamente tradicional. Era uma época em que a formação exigida para se lecionar, principalmente na Educação Infantil, era o Curso Normal (Magistério) e que os proprietários das escolas normalmente não tinham formação na área pedagógica.

Ensinar através do livro didático e seguir os capítulos era visto como uma prática única, que não poderia se fazer diferente. E elas vão atrás de Paulo Freire, Madalena Freire, elas tiveram encontros com Madalena Freire na época, trocas, tem até documentos, tem aconselhamentos de Madalena Freire à escola, a Escola da Vila... Muito encantadas com Piaget, com Vygotsky, e era uma turma que estudava... Então elas se uniram com pais que também se identificavam com esse pensamento e formaram uma escola. (*Priscila – Diretora Casa Escola*)

Em 1986, começaram a enfrentar alguns problemas de ordem financeira. À época, Eugênia já havia se mudado para São Paulo e Antonieta também decidiu vender a sua parte da sociedade. Em 1988 é então emitido o primeiro Contrato Social da agora Casa Escola Ltda, em nome das sócias Denise Carvalho, Sylvana Melo e Fátima Carvalho (que foi professora na

escola desde a inauguração), agora sediada na Rua Xavier da Silveira, no bairro de Morro Branco.

Figura 14: Prédio da Casa Escola na Rua Xavier da Silveira.



Fonte: Acervo da escola digitalizado para a pesquisa.

Apesar dos profissionais mais densos e a profundidade da proposta, a escola ideal era bastante difícil de gerir e as pedagogas e psicólogas que iam entrando na sociedade aos poucos percebiam que a escola demandava muito e não havia um retorno financeiro compatível. Em 1990 a sociedade já mudava novamente, quando saíram a Denise e a Sylvana e entravam na sociedade a Edda Chrirstina Barbalho – psicóloga, a Joana Paula Soromenho – pedagoga e Priscila Griner – Educadora Física. Em menos de um ano o quadro societário mudou novamente, quando saíram a Edda e a Fátima. Em 1992 Joana também saía da sociedade, ficando apenas a Priscila que assinava pela escola junto ao seu então esposo.

Apesar de não ter formação universitária semelhante à das sócias anteriores, Priscila trazia para a escola sua prática e vivência educacional em Israel, particularmente no *kibutz*²⁹, onde princípios construtivistas já eram bem sedimentados.

Eu recém-chegada de Israel, com três filhos, grávida, professora de Educação Física, bem apaixonada pela Educação, tanto pela minha profissão como pela Educação em si. Mas parecia que eu tinha que dar continuidade ao projeto delas, então, eu fui estudar. Piaget, Vygotsky... Quando elas saíram, que foi bem rápido, foi um ano depois, dois anos levou pra eu ficar sozinha, eu fui estudar Psicanálise... Fui fazendo formações. Mas eu tinha um diferencial, eu tinha uma presença dentro da escola, que elas estavam na escola, mas iam buscar outras ocupações, estudo, ir para universidade, uma foi para o Piauí, a outra foi para São Paulo, então... na verdade, quem estava ali, assim, olhando as crianças, olhando o dia a dia, preocupada com cada um ali, era eu, mas eu não tinha essa consciência. (*Priscila – Diretora Casa Escola*)

Dentro de um contexto social que privilegiava o ensino tradicional, a dificuldade inicial da Casa Escola foi estabelecer critérios ideológicos firmes e bem fundamentados que não deixassem com que o senso comum distorcesse os seus princípios. Dessa forma, foi bastante difícil se fazer reconhecer como escola na qual os alunos aprendiam com consistência, pois gostavam muito dela e nela se divertiam bastante, desmitificando a dicotomia ainda existente entre prazer e aprendizagem (IECE, 2010). Mesmo tendo aberto as portas em 1983, a autorização da Secretaria de Educação só foi recebida em 1994, após nove anos de muitas tentativas. Foi necessário a escola já estar consolidada, conhecida e reconhecida no estado para conseguir o reconhecimento e autorização oficial. Nessa época, a escola já tinha aberto (em 1993) inclusive uma filial, sediada a uma quadra de distância da matriz, na rua da Saudade – Nova Descoberta – onde passaram a funcionar as turmas do Ensino Fundamental I (1º Grau Menor).

²⁹ Pequena comunidade israelense economicamente autônoma com base em trabalho agrícola ou agroindustrial, caracterizada por uma organização igualitária e democrática, obtida pela propriedade coletiva dos meios de produção e da administração conduzida por todos os seus integrantes.

Figura 15: Frente da filial da Casa Escola na Rua da Saudade com a turma da 1ª série de 1995



Fonte: Foto retirada do Álbum de Pesquisa História da Cassa Escola, desenvolvido pela turma da 1ª série em 1995.

Em 1996, uma nova mudança ocorria. Devido a um aumento no valor do aluguel da casa onde ficava a matriz da Casa Escola, a escola mudou-se para um prédio único, na rua Alexandrino de Alencar, no bairro Tirol, onde já havia funcionado uma outra escola anteriormente. O espaço ali, mais amplo, pôde acolher todas as turmas da escola; no entanto, por débitos dos proprietários do prédio com a prefeitura o prédio foi a leilão e, em menos de quatro anos naquele espaço, a escola precisou mudar-se novamente.

Figura 16: Frente da Casa Escola na Rua Alexandrino de Alencar



Fonte: Acervo da escola digitalizado para a pesquisa.

No ano de 1999 a Casa Escola foi então para o Parque das Colinas, no bairro da Candelária. O novo prédio, onde a escola permanece até hoje, era um espaço bem maior que os anteriores. Aquele espaço foi construído para ser uma escola, mas essa escola não tinha alunos suficientes para se manter enquanto escola. Assim, o casal de proprietários daquela escola que tinha um prédio, mas não tinha alunos e o casal de proprietários da Casa Escola, que tinha uma escola com alunos, mas não tinha um prédio resolveram fazer uma sociedade. A mudança precisou acontecer de forma rápida, no meio do ano letivo, antes mesmo de haver tempo para se elaborar qualquer aditivo contratual. Em poucos meses de convivência percebeu-se que a ideia de fazer uma sociedade não daria certo e a solução encontrada foi a Casa Escola alugar aquele espaço.

Figura 17: Frente do prédio da Casa Escola no Parque das Colinas



Fonte: Foto tirada para a pesquisa, 2017.

Figura 18: Vista Lateral do prédio da Casa Escola no Parque das Colinas



Fonte: Foto tirada para a pesquisa, 2017.

Em um espaço mais amplo, em 1999, decidiram que era hora de crescer para o Ensino Fundamental II (1º Grau Maior), começando com uma turma de 5ª série (atual 6º ano) que iria crescendo gradativamente até que se tivessem todas as turmas do segmento. Esta decisão repercutiu em diversas mudanças. Precisavam de mais professores especialistas para a condução das disciplinas e o nome Casa Escola parecia infantilizado para os pré-adolescentes e adolescentes. Fez-se então a alteração do nome fantasia para Instituto Educacional Casa Escola, ou simplesmente, IECE. Passados quase vinte anos a gente percebe que a sigla nunca pegou, por mais que se use internamente e em documentos, o nome que se conhece na cidade sempre foi e ainda é Casa Escola. A ideia de crescer ano a ano com as turmas do Ensino Fundamental II também não funcionou exatamente como o planejado. No ano de 2000 os alunos da 5ª e 6ª série não permaneceriam em quantidade suficiente para se abrir as turmas seguintes, de modo que nesse ano foi necessário recuar e tentar recomeçar essa progressão. Apenas em 2004 se teve todas as turmas de Ensino Fundamental II e concluía-se, então, pela primeira vez uma turma de 8ª série na escola.

Já bastante conceituada na cidade e no meio acadêmico universitário – em cursos de pedagogia e psicologia – em seus níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, a equipe pedagógica sentia-se preocupada com a estrutura do Ensino Fundamental II onde era mais difícil a conversa entre as disciplinas, tendo em vista que tinham professores especialistas para cada matéria, excesso de conteúdo e às vezes o processo de aprendizado se tornava bastante passivo. Então, em 2006, discutindo sobre uma possibilidade de nova proposta de sala ambiente, para o Fundamental II, onde cada aluno se tornasse mais responsável pelo seu estudo e as aulas fossem mais dinâmicas, os profissionais da escola começaram a estudar o Movimento da Escola Moderna e textos de Rubem Alves e abrir os olhos para outros modelos de educação que estimulassem a autonomia dos alunos. Neste mesmo período, chegava à escola uma família que havia morado em Portugal, que trabalhava com consultoria educacional e tinha uma filha que estudou na Escola da Ponte³⁰.

Em 2006 mesmo os primeiros experimentos já foram feitos com as turmas de 7ª e 8ª série e muito rápido já se observavam as mudanças e bons frutos, viam-se alunos que estavam

³⁰ É uma instituição pública de Ensino Fundamental, localizada em Vila das Aves, no distrito do Porto, em Portugal. É reconhecida mundialmente pelo seu projeto que se baseia na autonomia dos alunos e professores, assim como, rompe o sistema padrão de seriação adotado em Portugal e em grande parte do mundo. A escola não tem paredes internas para separar os alunos de acordo com sua idade ou série, de modo que eles se agrupam de acordo com a área de interesse a ser pesquisada.

avançando, em busca de maiores informações e estudando a sério. Alunos buscando os professores para serem avaliados e se posicionando diante do seu estudo com mais propriedade, responsabilidade e autonomia (IECE, 2010).

No ano seguinte, ainda de forma experimental, vieram as mudanças mais significativas, criaram-se os Grupos de Responsabilidade³¹, as Assembleias semanais e se rompeu com a seriação no segmento do Fundamental II nos momentos de tutoria. O intuito era ter um modo de educar em que o aluno fizesse parte das decisões, se tornasse mais responsável e participativo e fosse visto de forma mais singular. Essa nova visão motivou os profissionais da escola, que se contagiaram e se mobilizaram para uma revisão de sua prática.

Foi um momento novo e a partir dele, pudemos analisar o que poderia ser mudado, ser aperfeiçoado para seguirmos em frente. (...) Assim prosseguimos com nossa jornada experimental, adaptamos o horário dos professores e garantimos no novo horário aulas de revisão, expositivas para pequenos ou grandes grupos e um horário exclusivo para os professores prepararem materiais para as aulas de pesquisas e jogos, que ajudassem os alunos a aprenderem de forma prazerosa. Mais uma vez conseguimos ver os frutos positivos, os pais dispuseram a favor da nova proposta, a partir da fala dos seus filhos, alunos que antes não se interessavam pelo estudo, não tinham horário para estudar e não sabiam o que estudar, agora estavam em busca de atingir os seus objetivos, objetivos estes que eram escolhidos por cada um diante da exposição na parede da sala, identificando cada disciplina. (IECE, 2010, p.11)

A proposta que nasceu no segmento do Fundamental II de forma experimental já foi revista e alterada e é sempre discutida e repensada. Hoje alguns elementos da proposta já foram incorporados pelos outros níveis escolares.

Atualmente, a Casa Escola conta com uma equipe de cerca de 80 funcionários, entre professores, auxiliares, coordenadores, psicólogas, almoxarife, secretárias, funcionários de apoio (limpeza, cozinha e portaria), administradores e direção. A escola tem cerca de 300 alunos, distribuídos em 21 turmas – do Grupo I (a partir de 1 ano e meio de idade) ao 4º ano nos turnos matutino e vespertino e a partir do 5º ano apenas no turno da manhã.

³¹ Os Grupos de Responsabilidade – GRs – foram criados por inspiração na organização existente na Escola da Ponte. Consiste em grupos de trabalho em que os alunos, em parceria com um professor orientador, elaboram e prestam serviços em prol da comunidade escolar, distribuindo-se em diferentes atribuições: Grupo de Responsabilidade de Eventos, Meio Ambiente, Apresentação, Grêmio, dentre outros.

Minha chegada à Casa Escola

3 de maio de 2017. Esta foi a data que oficialmente iniciei o estudo de caso na Casa Escola. Até então já havia conseguido conduzir uma única entrevista, com a Diretora da Escola, que aconteceu em dois pedaços – a primeira etapa foi em 02 de fevereiro de 2017, poucos dias antes de eu ir para o Rio de Janeiro para iniciar a pesquisa empírica por lá; e a segunda etapa foi em 14 de março, no Rio de Janeiro, poucos dias antes do meu retorno a Porto Alegre. O que quero dizer com isso? É que o que parecia ser o caso mais fácil, tornava-se o mais difícil.

Mas em 3 de maio, lá estava eu em Natal, “iniciando” mais um campo. Depois de muitos conflitos internos, angustiada com o tempo para o término da tese, sabendo o tanto de trabalho que entrevistas, transcrições e observações demandam, separada por uma distância de quatro mil quilômetros da minha terceira escola, eis que resolvo que é hora de mudar o verbo, parar de sofrer com as inseguranças e partir para a pesquisa. Dessa vez, sem portas fechadas, sem desconfianças, sem precisar me provar para ninguém. Por outro lado, num espaço que eu não sou pesquisadora, mas funcionária e dona. “Patroa”. Aqui as dificuldades são outras. É difícil estranhar as coisas que me são tão familiares e já naturalizadas; é impossível aplicar o mesmo olhar e questionamentos de quem não conhece e precisa compreender algo, pois aqui eu conheço o que é feito, eu conheço os personagens das histórias, eu conheço os espaços, as práticas, os eventos, os projetos. Em certo momento, me foi sugerida a possibilidade de abrir mão da terceira escola. Acolhi a proposta, mas não consegui aceitá-la. Queria poder conhecer mais a minha própria escola, poder investiga-la sob outras lentes, de um ângulo diferente, de outra perspectiva, com a ajuda de outros olhos e outras vozes. Sentia-me ainda no dever de retribuir para a Casa Escola de alguma forma mais concreta, e achei que um capítulo de tese seria um presente bonito para uma escola que fez parte da minha formação desde os meus primeiros anos de vida e segue fazendo até então.

Já cheguei ali sabendo quais projetos gostaria de observar através dos preceitos cooperianos do Campo Aberto. Mas a partir das entrevistas fui mudando de ideia. Os projetos que eu tinha originalmente em mente não foram os mais incitados pelas pessoas da escola. Assim, acabei decidindo que olharia para o Projeto Viveiro – um ambiente de contato com a terra, plantas e animais; e para o Relatório, que consiste em um relato avaliativo desenvolvido pelos professores ao final de cada trimestre letivo.

O que serviu de peteleco final para a minha decisão de entrar em campo agora, nesse momento exato, foi a necessidade da escola. Não com a minha pesquisa, claro.

Desde março de 2004, quando entrei no curso de administração, iniciei um estágio na Casa Escola. Nesse momento, passei por alguns setores antes de chegar no administrativo de fato. A ideia era que eu pudesse conhecer melhor o funcionamento da escola antes de iniciar o estágio no setor. Comecei ficando duas semanas em uma sala de aula, da 3ª série. De vez em quando eu me via sozinha com a turma. A professora da classe adoeceu, de verdade, e depois adoeceu mais um pouco, e depois machucou o joelho e o outro, e perdeu o pai e a mãe e o útero. Essa professora nunca mais voltou a trabalhar. Se aposentou jovem por invalidez depois de 10 anos de licença médica. Mas essa estória trágica é só para ilustrar o contexto da minha entrada na escola como profissional. Em formação. Sempre em formação. Depois destas duas semanas um tanto caóticas com a turma da então 3ª série, fui passar 3 dias com a funcionária que cuida dos funcionários do apoio. Limpeza, cantina, controle de estoques, portaria, organizar e saber onde cada um dessa equipe de bastidores deve estar. Passado esse período, fui fazer uma vivência de mais uns dias na secretaria da escola. Com a tranquilidade da secretária, fui aprendendo os procedimentos ali, contratos, lançamentos diários, contato direto com os pais, atendimentos, e-mails, cobranças, sistema. Foi só depois desse período que entrei realmente na administração da escola propriamente dita. Por mais que eu fosse nova por ali, já entrei como filha da dona, alguém que deve ser respeitada, não simplesmente porque todos devem ser respeitados, mas pela sutil ameaça de se perder o emprego. Por mais que não gostemos de imaginar que essas coisas possam existir, elas existem – nem que seja em uma forma embaçada, como um fantasma presente no imaginário do outro, mas existe. Ainda assim, precisei fazer as minhas conquistas ali dentro e não foi fácil. Por algum tempo fui a funcionária mais nova em uma função de muita responsabilidade, em um espaço com pessoas que me viram criança. Nessas horas a tal da hierarquia aparece e não foi sempre fácil para mim lidar com ela. O meu amadurecimento ali foi se dando de forma gradativa, com o passar dos anos fui conquistando o meu espaço e me fazendo respeitar e até ser admirada ali dentro. Desde 2013, quando resolvi ir encarar o doutorado na UFRGS, afastei-me da Casa Escola, afastei-me do RN, afastei-me da minha mãe e sócia. Ainda participo de reuniões, ainda bato o ponto na escola a cada 6 meses, para possibilitar que a equipe do administrativo, composta por duas pessoas, possa tirar férias. Mas toda vez que retorno é um desafio, são muitos aprendizados, novos rostos, novos alunos, novos profissionais, novas práticas. Lido com coisas que já conheço, mas que já não são mais tão naturais e automáticas para mim. Cada pequeno procedimento que vou fazer demanda pensamento. No fim de cada dia, estou sempre exausta, mas ainda me emociono com a existência daquele espacinho de resistência em meio às escolas tradicionais e grandes escolas

religiosas da cidade e tenho um desejo enorme que esse espaço siga existindo para que meu(s) futuro(s) filho(s) tenham a possibilidade de ter um espaço assim em sua infância.

E como a minha relação com a escola sempre foi assim, profissional, familiar, confusa e cheia de imbricações, esse momento de pesquisa não seria diferente. Fui a Natal por pouco mais de uma semana, para trabalhar na escola e, ao mesmo tempo, desenvolver minha pesquisa com a condução das entrevistas. E uma pergunta me martelava a cabeça o tempo todo nos dias que antecipavam a viagem: será que isso vai funcionar? Tem que funcionar!

Quem me ajuda a contar essa história

Diferente das outras escolas pesquisadas, em que a história me era contada pelos outros e pesquisada nos documentos, na Casa Escola eu tinha também a possibilidade de contar com as minhas memórias na hora de escrever essa história. No entanto, ouvir a versão dos outros sobre novos fatos e processos, e até sobre projetos que eu já conhecia, era sempre muito rico e encantador. Assim, nesse espaço trago um pouco sobre as pessoas que pude entrevistar durante o desenvolvimento dessa pesquisa.

A primeira entrevistada foi a **Priscila**, que entrou na Casa Escola no segundo semestre de 1988 como cliente – mãe de aluna (eu!) –, ao final de 1989, foi convidada para dar aulas de Educação Física na instituição e, em seguida (1990), a entrar na sociedade assumindo a direção da escola. Priscila é formada em Educação Física e Letras e tem mestrado em Linguística. Atualmente, além de atuar na direção da escola, é orientadora pedagógica das turmas do GI e GII da Educação Infantil e do 4º ano, ambos no turno vespertino e faz supervisões de língua portuguesa. Pela proximidade a mim e a todos da escola, Priscila acabou atuando como meu contato interno para fazer alguns dos agendamentos iniciais de entrevista e explicar à equipe da coordenação acerca da minha pesquisa.

A próxima pessoa que gostaria de mencionar é a **Ramona**, que está na Casa Escola desde 2009, quando ainda estava cursando o último semestre do curso de Pedagogia. Sua supervisora de estágio na universidade era, na época, orientadora pedagógica na Casa Escola e a direcionou para o estágio. Uma vez graduada, Ramona assumiu uma sala de aula como professora na Educação Infantil e, atualmente, atua como orientadora pedagógica no turno vespertino para as turmas de GIII ao 3º ano.

Eu já conheço o **Jorge** de longa data, desde 1999. Inicialmente um professor de ciências excepcional, daqueles que apaixonam os alunos e, mais recentemente, coordenador do Ensino Fundamental II. Jorge é graduado e tem mestrado em Ciências Biológicas e inicia esse ano o doutorado também nessa área.

Eleide é peça antiga na escola. Está na Casa Escola desde a minha baixa infância e já é coordenadora por ali há muitos anos. Ela veio à Casa Escola para um curso de formação em 1989/1990, a convite de Denise – que à época estava saindo da direção da escola. O curso acabou enveredando para uma seleção de profissionais e, em 1991, Eleide assumiu a sua primeira turma na escola. Na época Eleide já era funcionária concursada da Secretaria de Educação do Estado, onde permanece até hoje. Eleide é graduada em Pedagogia, tem mestrado em educação e, atualmente, é orientadora pedagógica das turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e das turmas do GI e GII, no turno matutino.

Claudiana chegou à Casa Escola no ano 2000 para fazer um estágio, quando ainda estava cursando a graduação em Pedagogia. Após um ano, assumiu sua primeira turma na escola e desde 2009 é orientadora pedagógica da Educação Infantil pela manhã. Claudiana trabalha também no Estado (Assistência Social do Idoso) e no Município (Inspetora Escolar) nos demais turnos. Claudiana tem dois filhos estudando na Casa Escola, um adolescente no Ensino Fundamental II e um pequeno no GI.

A **Larissa** é relativamente nova na escola, está em seu segundo ano de casa, atuando como instrutora do viveiro. Larissa já pegou o Projeto Viveiro existindo e acontecendo há muitos anos, mas trouxe nova vida ao lugar. Conheço a Larissa de quando ela era criança. Seu pai, o Francisco, faz a manutenção do campo de futebol da escola e a sua família tem uma horta orgânica na região do Vale do Pium, onde minha mãe mora. Quando íamos à Horta comprar hortaliças, Larissa, com 9-10 anos, anotava os pedidos no caderninho para serem colhidos em seguida e calculava ali o valor a ser pago. Larissa tem formação técnica em Design de Interiores, onde enveredou os seus estudos para Meio Ambiente e Paisagismo, e está fazendo sua graduação em Arquitetura e Urbanismo.

Jeane atualmente é professora auxiliar, mas que já está na escola desde 1990. Inicialmente como ASG (Auxiliar de Serviços Gerais) atuando na limpeza, depois entrou na cozinha e, durante os anos que esteve na cozinha, cursou o Ensino Médio três vezes e ingressou na graduação em pedagogia. O seu desejo pelos estudos sempre foi muito evidente, mas nunca demonstrou interesse em estar mais perto das crianças. Apenas no seu último ano do curso de Pedagogia, durante o estágio obrigatório, é que foi solicitar este espaço junto à Educação

Infantil da escola. Após formada, deixou a cozinha para entrar em sala de aula junto aos alunos pequenos, como auxiliar de professora.

Robério é porteiro da escola há muitos anos, desde que eu estudei na Casa Escola. Ele entrou a primeira vez em 1993 e pela segunda metade da década de 90, por questões de saúde precisou se afastar do emprego. Em 2003, foi convidado a retornar à escola. Robério assume o portão da escola nos horários de maior fluxo de alunos, pais e professores, conhecendo, portanto, cada um que passa por ali, seu nome, sua turma, que carro dirige, seu humor, seu time de futebol e assim por diante.

Nara foi aluna da Casa Escola na Educação Infantil, provavelmente entre 1988 e 1992 quando mudou para uma outra escola da cidade que tinha proposta pedagógica similar. Suas memórias da época não são muitas, mas mais de 20 anos depois, quando foi buscar escola para o seu filho, fez questão de visitar a escola da sua primeira infância. Atualmente é mãe de um aluno que está no Grupo II.

Gabriela estudou na Casa Escola da 1ª à 8ª série (2º ao 9º ano), durante os anos de a 1999 a 2006. Gabi testemunhou as mudanças no Fundamental II e foi de uma turma que trabalhou em esquema de agrupada, sem seriação, em seu último ano escolar. Saiu da Casa Escola para o IFRN, onde cursou o Ensino Médio e estudou Controle Ambiental e atualmente está cursando a graduação em Design Gráfico.

Mateus é irmão da Gabriela e calhou de estar em casa na hora que fui entrevistar a Gabi. Ele teve uma trajetória escolar bastante parecida com a da irmã, estudou na Casa Escola da 1ª à 8ª série (2º ao 9º ano), durante os anos de a 1997 a 2004, foi da primeira turma de 8ª série da Escola e também saiu de lá para o IFRN. Mateus concluiu recentemente a graduação em Design Gráfico e chegou a prestar serviços gráficos para a Casa Escola em alguns momentos específicos em anos passados.

Cristina já é mãe na escola há muitos anos e é daqueles rostos e vozes que já conhecemos. Está sempre presente em reuniões, eventos, busca e traz os filhos, espera enquanto estão nos esportes e não hesita em reclamar se está incomodada com alguma coisa. É mãe de dois alunos da escola, um rapaz que está no 9º ano e uma moça que está no 3º ano. Ela chegou à Casa Escola em 2006, quando o seu filho mais velho, à época com três anos de idade, estava insatisfeito em outra escola da cidade.

Por fim, a última entrevista que fiz foi com a **Rafaela**, que é professora na Casa Escola desde 2013. Sempre estive com os alunos do Ensino Fundamental I à tarde e, durante a licença

maternidade da coordenadora foi convidada a assumir a função por alguns meses. Rafaela é graduada em pedagogia e atualmente leciona na turma do 4º ano.

Proposta Pedagógica, Currículo e algumas práticas da Casa Escola

A Casa Escola oferece aulas nos turnos matutino e vespertino para a Educação Infantil (7h30 às 11h30 ou 13h30 às 17h30) e Ensino Fundamental I (7h10 às 11h45 ou 13h10 às 17h45), com opção de horário ampliado para os alunos do turno da manhã que podem estender a permanência na escola com atividades até o final da tarde de maneira eventual ou permanente. Para os alunos do Fundamental II, o ensino acontece apenas durante o período da manhã, das 7h10 às 12h30.

A proposta pedagógica da Casa Escola fundamenta-se em trabalhar as áreas do conhecimento, relacionando-as aos aspectos da vida cotidiana, essenciais à formação do sujeito como: preservação da natureza, sexualidade, ética, artes, cultura, novas linguagens e tecnologia; vida familiar, social e comunitária, a fim de possibilitar a educação de um ser humano histórico, sensível ao outro, autônomo e crítico, que tenha a capacidade de discernir e modificar situações e que sua aprendizagem esteja repleta de significados (IECE, 2010).

Desde o princípio, a Casa Escola tinha a sua prática pautada no construtivismo e no seu aperfeiçoamento, permitindo que se abrisse e consolidasse ali um trabalho pioneiro com crianças que apresentavam necessidades educativas específicas, o que fez da escola um referencial em um trabalho que propunha inclusão, antes mesmo que as leis e decretos viessem acontecer.

Ao apostar na aprendizagem de seus alunos, buscando diversos recursos didáticos possíveis para solucionar os entraves que a pedagogia, até então, não podia alcançar, a Casa Escola foi se voltando para os fundamentos da psicanálise, participando ativamente de um movimento que questionava o construtivismo e buscava os novos pressupostos teóricos pós-piagetianos para uni-los à prática escolar. (IECE, 2010, p. 9-10)

Outra prática relevante na Casa Escola foi a inserção do psicólogo escolar, o que sistematizou um espaço de escuta às famílias, aos alunos e aos profissionais da escola. Isto estabeleceu maiores critérios sobre os limites e as possibilidades que o âmbito escolar poderia

oferecer. Enfatizava-se assim uma prática já existente de valorização à fala da comunidade escolar e acolhimento dos seus sentimentos.

A construção do trabalho desenvolvido na Casa Escola acontece através da elaboração de projetos de pesquisa que nascem com o intuito de ampliar e valorizar o conhecimento de forma abrangente e considerar suas infinitas fontes. Assim, os projetos de pesquisa são escolhidos de acordo com o interesse dos alunos e a partir de uma inquietação, dúvida ou curiosidade da turma.

Desta forma, sistematizando e fazendo uma articulação entre as diversas disciplinas, quando o saber deixa de ser compartimentado para ser construído e compartilhado entre alunos, professores e profissionais de dentro e fora da escola. Para implementar essa ideia, a Casa Escola, desde o início, promoveu aulas passeio quando sair da escola trazia um maior significado para a aprendizagem e contribuía bastante para o trabalho em sala de aula, a partir de uma maior aproximação dos alunos com o contexto sociocultural. (IECE, 2010, p. 08)

O saber não se esgota, não é saber aquilo porque está no livro didático e depois vai ter uma prova sobre o assunto. O assunto é trazido de forma que os meninos se encantem e queiram saber. **(Priscila – Diretora Casa Escola)**

A construção das regras também costuma ser um trabalho do grupo. Apesar da existência de regras maiores que estão no Regimento Escolar, durante o ano cada turma constrói as suas leis e combinados conforme a necessidade para a melhor convivência daquele grupo social.

(...) Acho que foi algo que me deixou paralisada, todas as turmas tinham combinados, e não eram os mesmos combinados... Isso era bem interessante, é bem primário de você pensar, mas por um outro lado, não é um formato para todos, então é uma turma com um perfil diferente, os combinados ali foram construídos pelas crianças, e tudo pautado no respeito. **(Claudiana – Orientadora Pedagógica Casa Escola)**

O diálogo é uma ferramenta preciosa dentro da proposta pedagógica da escola. Uma vez por mês, ou conforme a necessidade, os alunos do Ensino Fundamental têm o espaço do Conselho de Classe para discutir as questões do grupo. A pauta de discussão pode surgir de temas propostos pelos adultos ou pelas próprias crianças e a condução deste momento e seu registro também é feito de forma conjunta por um presidente e um secretário eleitos entre os alunos do grupo. O caderno do Conselho é permanente e vai caminhar com aquela turma durante os 8 anos do Ensino Fundamental³². Na Educação Infantil existem também esses

³² Apesar da mudança de nomenclatura de série para ano, implementada através da Lei nº 11.274/2006, em que as crianças com 6 anos (1º ano) foram incluídas no Ensino Fundamental, na Casa Escola optou-se por manter essa turma internamente na Educação Infantil; assim, a estrutura da sala de aula se manteve, assim como a orientadora

momentos, mas recebem o nome de Roda de Conversa e não têm a mesma regularidade e tempo de duração devido à própria maturidade e cognição dos alunos dessa faixa etária. Com os alunos do Fundamental há também os momentos de Assembleia para discutir questões de um grupo maior e não apenas de uma turma específica. No caso do Ensino Fundamental II, estes momentos de Assembleia ocorrem semanalmente (às terças-feiras), são conduzidos pelo Grêmio com o apoio dos demais Grupos de Responsabilidade e, além dos alunos, nesse momento estão presentes todos os professores desse segmento.

A preservação do Meio Ambiente e a valorização da natureza sempre instigaram a comunidade Casa Escola, mas foi em 1991 que este trabalho se estabeleceu com mais forma a partir da inserção do Projeto Viveiro. “Este é um trabalho prático inserido no currículo que trouxe a oportunidade dos alunos, que vivem num meio urbano, de manusear e criar plantas e animais, durante todo o ano letivo” (IECE, 2010, p. 9).

O trabalho com a Linguagem (Português e Inglês) busca direcionar ao desenvolvimento da autonomia do aluno para a escrita e a leitura, instigando o prazer que estes conhecimentos podem proporcionar. Os momentos de Biblioteca semanais e os projetos do Dia da Poesia e Lançamento do Livro estimulam esse trabalho e promovem em seu entorno eventos de cunho cultural para toda a comunidade escolar.

O ensino de Artes que é estimulado na Educação Infantil de maneira transversal pelo professor da turma, a partir do Fundamental recebe um profissional específico. O professor de Artes precisa interagir com o trabalho realizado em sala de modo que o conhecimento construído ali siga o tema que está sendo pesquisado nas demais disciplinas através do projeto condutor. Um grande evento para expor o trabalho desenvolvido é o Vernissage, que acontece anualmente e envolve as obras de todos os alunos da escola. O mesmo acontece com o Teatro, que está inserido no currículo e do qual todo e qualquer aluno participa. O trabalho com o teatro envolve escolhas, leituras, preparações, planejamento, ensaios e culminam em uma apresentação teatral apresentada no dia do Lançamento do Livro de cada turma.

Na Educação Infantil, não são adotados livros didáticos, toda a construção do conhecimento se dá através dos projetos. Nessa faixa-etária os alunos têm dois momentos semanais de musicalização com um professor especialista, onde uma aula é na turma e a outra

pedagógica e as atividades e eventos. Para adequação às exigências governamentais, emitem-se notas no histórico da criança além de um relatório descritivo.

com toda a Educação Infantil em um momento chamado Cantando Juntos; há ainda um horário semanal no Viveiro; há um horário de Educação Física na piscina; e os alunos a partir do Grupo IV têm aulas de Informática e de Inglês.

No Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano) os alunos têm livros didáticos para as disciplinas de Português, Matemática e Inglês. As demais matérias são conduzidas através dos projetos, com materiais pesquisados em diversas fontes e em atividades elaboradas especificamente para a turma pelos professores. Além das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Inglês e Geografia, existe um momento semanal de Cantando Juntos, com o professor de música, um horário de artes, dois horários de Educação Física (sendo um dia na piscina), um momento de teatro, um horário na biblioteca, um momento de informática e uma aula no viveiro.

Já o horário do Ensino Fundamental II, inclui além das disciplinas do Fundamental I (exceto os momentos semanais no viveiro e cantando juntos), um horário para Assembleia, um horário de Grupo de Responsabilidade e quatro horários de tutoria que acontecem sempre às sextas-feiras. As turmas do Fundamental II adotam livros didáticos, mas trabalha-se também com planilhas de objetivos, onde o conteúdo está inserido e não se limita à ordem estabelecida pelo livro e nem à sua organização dos conteúdos.

CAPÍTULO IV

PRESSÕES, CONFLITOS, EFEITOS E SIGNIFICADO

Nesse capítulo, optei por escrever sobre os três casos estudados de forma conjunta. Não por imaginar que as escolas são iguais ou enfrentam as situações cotidianas e respondem às dificuldades da mesma maneira, mas por perceber, no correr da pesquisa, que os assuntos abordados nas próximas sessões englobam questões comuns aos casos. As pressões homogeneizantes, os alinhamentos – conversas e conflitos – entre os anseios pedagógicos e administrativos, as propostas de se fazer uma escola alternativa às tradicionais que predominam, assim como os efeitos das práticas e ações destas escolas sobre a comunidade escolar são aspectos que emergiram em diversos momentos nas falas dos entrevistados, que impactam inclusive a compreensão que estes entrevistados têm sobre o que é escola. Assim, neste espaço que se segue pretendo compartilhar estas questões – pressões, conflitos, efeitos e significados.

PRESSÕES HOMOGENEIZANTES

Primeiramente, cabe ressaltar que, quando falamos em novas práticas, não nos propomos a dizer que existe uma completa ruptura com a burocracia. A burocracia permanece presente, o sistema ainda é um sistema de mercado, as escolas estudadas, todas particulares, ainda sobrevivem através do dinheiro das mensalidades escolares e respondem ao Estado e às suas demandas e exigências, assim como, de alguma forma, também respondem aos anseios e expectativas dos pais, inclusive, às demandas do mercado. No entanto, são espaços que, se percebe, permitem-se refletir e acolher outras formas de se fazer pedagogia e gestão e que ao mesmo tempo que são pressionados para serem iguais e formarem pessoas iguais, lutam para fazer algo, de alguma forma, diferente.

Um aspecto que emerge nas entrevistas é a preocupação dos pais, que muitas vezes se torna uma pressão sobre a escola, acerca do conteúdo ministrado. Ao mesmo tempo que, quando escolhem essas escolas, buscam um ambiente que tenha uma proposta mais ampla, ainda

utilizam o ensino que tiveram como referência e se preocupam com os resultados mensuráveis – quantidade de conteúdo, provas, número de páginas do livro didático estudadas.

Quando eu avisei na escola que eu ia tirar, eles vieram falar "mas você vai colocar no Oga?" como se fosse uma coisa mais livre, pra não falar assim, muito solta. Essa sempre foi a minha dúvida, meu filho sempre foi danadinho. Não gosta muito de estudar. Aí a minha resistência sempre foi essa. Até quando a Angela me apresentou a escola eu perguntei isso para ela e ela falou "não, nós temos que cumprir o MEC tal qual e tal". Então sempre ficou um pouco essa dúvida. Coisa de mãe. (*Mãe de aluno novato do 2º ano da Oga Mitá em reunião*)

Muitas vezes a gente tem recebido muito aluno de outras escolas, que os pais já estudaram muito em outras escolas bem tradicionais, os filhos estão vindo de uma escola tradicional, e esse pai começa a resistir. Quando o pai começa a questionar muito, e a partir do questionamento, trazer para equipe, trazer para os professores em si, ou levar para o filho, que aquilo não dá certo, que o que dá certo é o que ele acha, aí começa a gerar um conflito. E tem acontecido, o número de pais que chegam com esse discurso, querendo que o conteúdo do livro seja dado, todo o conteúdo... A gente não tinha isso, os pais estão cobrando mais do conteúdo. (*Jorge – Coordenador Casa Escola*)

Aqui [no Fundamental I], eventualmente você pode ter uma família ou outra que questione alguma coisa... "Ah, eu acho que podia ser assim"... Mas existem também famílias que são tão Oga Mitá na veia, que às vezes acham que a gente está sendo até bastante rígido, exigente com algumas coisas... Escola é isso, você lida com pessoas diversas e com pensamentos, ideias, concepções... Eu acho que isso já aconteceu mais, uns anos atrás, a gente tinha mais esse tipo de embate... Embate mesmo, de famílias cobrando da escola, se a escola seguia o currículo do MEC, se as crianças iam sair daqui adequadas às séries, se elas precisassem sair, às outras séries... A gente já viveu isso com mais intensidade. Esse momento agora, a gente está vivendo com mais tranquilidade, eu vejo assim. (*Teca – Coordenadora Oga Mitá*)

Alguns, eles querem trazer o currículo, não sei o quê... até que deu uma melhoria, mas eu acho que o pai, quando procura a Casa Escola, ele vem à procura de algo que os meninos estejam integrados no assunto, e não que joguem o assunto para ele. Então, hoje, especificamente, nós não temos uma cobrança em relação a isso, não, em relação a esse conteúdo. (*Ramona – Coordenadora Casa Escola*)

Alguns entrevistados mencionam que isso já foi mais difícil no passado, quando a escola era menos conhecida, outros já colocam que sentem uma insegurança maior dos pais atualmente, pois justamente por a escola já ter um maior reconhecimento, chegam muitas famílias que têm dificuldade de entender a proposta da escola. Percebo nisso uma demonstração de como que uma concepção de escola “anterior”, que já acompanha os pais, influencia no que ele espera que a escola execute – o que não necessariamente será feito por uma escola com uma proposta própria.

Para pessoas de um mundo, assim, muito formatado, concreto, enfim, acham que os filhos não vão receber a educação que gostariam. Mas hoje a gente já conseguiu, assim, vencer essas barreiras e se colocar. (*Ana – Professora Querência*)

Eu diria que talvez na década de 90 começou uma situação de mudar, essa palavra que eu não gosto muito, a “clientela”, mudou... Então tinham pessoas que chegavam aqui sem entender muito bem o que era essa escola. Chegavam aqui sabendo que a Oga Mitá tinha um nome, era uma boa escola, que era uma escola mais... Aí quando começavam a ver justamente que era uma escola muito diferente, como você falou, da escolaridade que eles tinham tido, as experiências com a escola... Então às vezes eles ficavam... Eram mais resistentes e demandavam mais estratégias pra que eles entendessem como que a gente trabalhava com o conteúdo, que era uma preocupação muito grande deles. *(Teca – Coordenadora Oga Mitá)*

Essa preocupação com o conteúdo parece ser maior com o segmento dos alunos mais velhos, que estão se aproximando dos “grandes exames da vida”, como a prova do Instituto Federal (IF) para entrada no Ensino Médio ou o Enem.

Uma das coisas que mais apareceu, e por conta do pessoal lá de cima [Alto Bonfim], dos professores de disciplina lá de cima [Fundamental II e Ensino Médio], era essa pergunta, parecida: como é que a gente lidava com as exigências dos pais. Como é que a gente conseguia fazer em relação à cobrança por uma escola forte? Chegou a aparecer essa terminologia. E eu acho que eles sofrem mais pressão, cada vez que eles estão chegando mais perto lá do Enem. *(Teca – Coordenadora Oga Mitá)*

No entanto, essa preocupação com o conteúdo e com as cobranças aparece também nas turmas dos alunos menores, como pode ser observado nos trechos a seguir retirados de uma entrevista com uma professora do 4º ano do Fundamental da Casa Escola e, no trecho seguinte, onde uma mãe de alunos tenta tranquilizar os pais novatos do Ensino Fundamental I através da experiência com a sua filha mais velha que está no Ensino Médio na Oga Mitá.

A gente, sempre quando faz reunião, escuta muito a questão do Enem, a preocupação dos pais com o Enem. Mas eu digo muito que o aluno Casa Escola, quando ele sai, ele vai se dar bem em qualquer lugar que ele for. *(Rafaela – Professora 4º ano – Casa Escola)*

A metodologia é diferente e graças a Deus, por isso que eu estou aqui, mas o conteúdo está sendo dado e está sendo apreendido e está sendo assimilado de uma forma muito mais, muito mais prazerosa. Claro que ela não gosta de estudar, mas isso é normal, ela está com 14 anos ((risos)), mas eu digo, a gente percebe que todo o conteúdo que a gente considera tradicional e importante, está lá, está lá. E às vezes muito melhor, ela é uma pessoa muito mais formada e informada do que pessoas de outras escolas. *(Mãe de aluno novato do 1º ano e da Clara da 1ª série do EM da Oga Mitá)*

O que é curioso é que mesmo havendo essa preocupação por parte dos pais, as escolas constroem o planejamento submetidas a uma linha geral de conteúdos indicados pelo MEC. No entanto, a forma que esses conteúdos são trazidos aos alunos é que diverge da forma que os pais conheceram e acaba levando a uma certa desconfiança. Devido a isso, observa-se, nas três escolas pesquisadas, certo esforço para que os pais se integrem com a escola, entendam um

pouco da cultura e da proposta pedagógica. Isso acontece através da produção de materiais escritos, informativos, eventos e muitas reuniões. Muitas!

Gustavo: Eu tenho duas filhas, então são duas reuniões de turma... Meu pai me ligou e disse "vem cá, todo dia tem reunião nessa escola? Que porcaria é essa?", então assim... Tem essas coisas...

Flávia: "Está acontecendo alguma coisa com a Olívia? Toda hora você vai para escola... "Não, pai"..."

Gustavo: E aí tem as reuniões individuais... Tem reunião de turma, e aí cada professor se reúne com você uma hora pro seu filho. Assim... Por semestre: tem duas reuniões individuais, no meu caso, uma para cada filha...

Flávia: Eu tenho uma.

Gustavo: Quatro reuniões de turma.

Flávia: Eu acabo tendo quatro reuniões porque ela é do Integral.

Gustavo: Quatro reuniões de turma, no meu caso. Mais uma reunião de Comissão de Planejamento por mês... Então, são quatro meses, são oito reuniões. Mais o quê...? Mais o que aparece...

(Gustavo – Pai de alunas da Oga Mitá e Flávia – Mãe de aluna da Oga Mitá – Ambos membros da Comissão de Planejamento)

Todas as reuniões de início de ano, reunião de pai novato, uma das primeiras coisas que eu falo, assim, é para chocar mesmo, para entender o que é a Casa Escola. Se ele está procurando uma escola que vai dar o conteúdo, bater o livro de capa a capa... Aqui não é o local. *(Jorge – Coordenador Casa Escola)*

E ainda tem que formar os pais, porque os pais estão ali, "ó, tudo bem, eu amo essa escola, eu quero essa escola, mas eu quero ver muita Gramática e muita Tabuada". No fim da reunião ainda tem alguém que arremata, e a gente fica sem nem poder discutir, nem falar, porque já foi explicado. Então não é só explicar, tem que trazer os pais para brincarem juntos. Então conforme a gente vai percebendo que... Acho que não é nem conforme, isso já está virando uma tradição. Uma vez ao ano a gente trabalha a Matemática com os pais, aí tem a segunda reunião... A gente vai criando oportunidades... (...) Então, assim, a gente tem que preparar as famílias também para isso, para que elas possam não ficar naquele lugar de "que eu aprendi dessa forma, eu aprendi dessa maneira", então ela... "Eu estou aqui, e já que eu aprendi dessa forma e me criei dessa forma, então isso vai ser o certo para o meu filho". *(Priscila – Diretora Casa Escola)*

Mesmo cientes de que possuem uma proposta pedagógica que diverge da proposta tradicional, e tendo orgulho disso, as pessoas ali sentem certa necessidade de enfatizar que esta forma de trabalho diferente não as faz menos competentes para preparar os alunos para exames. Assim, conforme já mencionado, observa-se principalmente nas séries mais avançadas certo esforço para conciliar uma proposta que ao mesmo tempo que foge a um enfoque conteudista, ainda consegue dar conta de um conteúdo exigido nos exames.

Ao descrever de que forma trabalha com os alunos do Ensino Médio, a Oga Mitá enfatiza em seu Projeto Político Pedagógico que

Incorpora os princípios e os valores da educação (...), agregando a experiência de outros educadores especializados em preparação para exames e concursos, que inevitavelmente nossos estudantes terão de fazer no processo de suas trajetórias escolares.

Nossa pedagogia, com marcantes diferenças em relação às práticas tradicionalistas, é também uma pedagogia de resultados, haja vista os resultados acadêmicos de nossos ex-sempré alunos em outras instituições de ensino.

O currículo é rico em experiências: simulados no modelo Enem e de outros vestibulares; aulões reunindo diferentes disciplinas; aulas-passeio, para verificação em campo dos conteúdos tratados em sala; Sociologia e Filosofia incluídas como disciplina; Química, Física e Biologia com carga horária maior; e aulas de Arte. (OGA MITÁ, 2016/2017)

No entanto, mesmo cedendo às pressões para aumentar a carga de conteúdos e “preparar” os alunos do Ensino Médio com simulados e aulões para o Enem, ainda mantêm os trabalhos com projetos, que são uma das bases da proposta pedagógica da Oga Mitá. Sentem-se assim chegando a um meio termo interessante, onde conseguem manter os alunos no Ensino Médio da escola, inserindo práticas bastante características das escolas que estão focadas em preparar para os exames de ingresso à universidade, mas ainda mantendo a essência dos trabalhos com projetos, mantendo os valores da escola, mesmo nas turmas mais avançadas.

Angela: A gente tinha que fazer muitas reuniões para decidir, hoje, não, hoje vão as turmas inteiras para lá, o que prova que a gente teve muitos avanços... Também fizemos muita concessão. Que tem isso, a gente teve que fazer algumas concessões, como o ensino médio. O ensino médio, como eu disse, "é pau, é pedra, é o fim do caminho", você tem que fazer simulado, você tem que fazer não-sei-o-quê, porque senão, o próprio aluno não confia muito naquilo.

Selma: "Eu quero ir para uma escola forte porque eu tenho que me preparar para os exames"...

Angela: É, aquela coisa de preparação...

Selma: Mas o legal é que apesar disso, de ter essa carga conteudista, que os próprios estudantes pedem, essa carga conteudista, não deixa de ter os projetos. Que eu acho que aí é a grande riqueza, quando a gente entra com os nossos valores, o trabalho cooperativo...

(Angela - Coordenadora Oga Mitá e Selma – Dinamizadora da biblioteca Oga Mitá)

Não existe exatamente um Currículo padrão exigido às escolas. Existem diretrizes e parâmetros curriculares que são indicados para cada ciclo, onde são apontados certos conteúdos e conhecimentos que devem ser dominados por alunos daquela faixa. Acerca disso, Aristeo, diretor da Oga Mitá, explica o seguinte:

Nesse momento, nós estamos em 2017, o MEC está querendo aprovar as bases curriculares nacionais. O que existe hoje, no Brasil são as diretrizes curriculares. Esses são os... Os parâmetros curriculares, que foi uma política de governo Fernando Henrique, eles não são obrigatórios. São parâmetros. Aquilo ali é uma opção, você pode seguir aquilo ou você não precisa nem ler aquilo. Agora as diretrizes curriculares da Educação Básica, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, essas não, essas são obrigatórias. Porque as diretrizes curriculares no Brasil têm força de lei. Elas são aprovadas no Conselho Nacional de Educação, porque a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que é uma Lei, exige que o Conselho trace as diretrizes, determine as diretrizes por segmento (...). As diretrizes da Educação Básica... Nunca se teve uma proposta

pra fazer Educação e Ensino no Brasil tão boas, ela só favorece uma pedagogia feita a nossa. Elas não são impeditivas. (*Aristeo – Diretor Oga Mitá*)

Com base nisso, há ainda um controle das secretarias de educação para verificar o cumprimento de uma carga horária mínima para cada disciplina, assim como o calendário escolar anual, que deve contemplar pelo menos 200 dias letivos. No entanto, a maneira como os conteúdos serão ministrados não é determinada e cabe a cada escola, através de seu Regimento e Projeto Político Pedagógico, delimitar isso.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas seguintes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (BRASIL, 2013, p. 10)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro. Dada a abrangência dos assuntos abordados e a forma como estão organizados, os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser utilizados com objetivos diferentes, de acordo com a necessidade de cada realidade e de cada momento. (...) Os Parâmetros Curriculares Nacionais auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor. (BRASIL, 1997, p.9)

E é nesse espaço da autonomia escolar que as escolas pesquisadas se amparam ao elaborar suas propostas. Na Oga Mitá, a definição de currículo consiste em uma trajetória, “um conjunto de práticas e percursos que busca articular as experiências e os saberes de crianças/jovens com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (OGA MITÁ, 2016/2017, p.5-6). Ali, a compreensão de proposta curricular não se limita a um rol de disciplinas pré-estabelecidas, mas é um amplo “caminho para o desenvolvimento do indivíduo social, que se estabelece nas relações com os outros e com a realidade social” (OGA MITÁ, 2016/2017, p.6).

Assim, observa-se durante as entrevistas que por mais que as exigências curriculares do MEC tragam um certo norte às escolas, elas não parecem limitar o trabalho ali desenvolvido.

Olha, eu acho que a gente tem muita liberdade. Até a própria... A chegada dos parâmetros garante também garante para gente que... A escola também tenha autonomia para decidir o que ela também vai trabalhar... Mas tem, claro, o que o MEC aponta... (...) Ser uma escola, dar conta do que é a função da escola, que é a questão do conhecimento... Mas também não abrir mão do projeto que a gente tem. Então, isso, acho que tem algumas implicações, mas não no currículo, mas na forma que esse currículo é trabalhado, porque... A gente trabalha, mas não é de uma forma massiva, massacrante, e ele... Eu estou falando especificamente das áreas, matemática, língua portuguesa, ciências, história e geografia... Ele não é o determinante absoluto do nosso dia a dia. Ele está a serviço do projeto que a gente vai estabelecer. (**Teca – Coordenadora Oga Mitá**)

Se a escola quer formar um aluno que sabe decorar as coisas, decorar dado, decorar para passar num concurso... O seu Projeto Político Pedagógico vai estar voltado para aquilo, ela vai fazer bem aquilo. A escola quer preparar, tem esse desejo de preparar para vida, e a vida não se resume só a um exame, ela se resume a várias coisas, interações sociais, frustrações, conflitos, como lidar com namoro, com desejo, e isso a gente não consegue, os conteúdos, as disciplinas em si não dão conta disso, as disciplinas mal dão conta dos conteúdos que elas devem passar. (**Jorge – Coordenador Casa Escola**)

Para conseguir abarcar as disciplinas convencionais e ainda inserir outras atividades importantes à proposta, nestas escolas acaba sendo necessário ter certo jogo de cintura no momento de elaborar a grade curricular no início do ano e colocam-se horários extras, às vezes até no contraturno escolar.

É por isso que existe uma carga horária maior nas escolas Waldorf. Por que são muitas disciplinas. Marcenaria, por exemplo, normalmente não tem no currículo tradicional. Euritímia normalmente não tem no currículo tradicional... A gente agora está sem euritimista aqui na escola... Mas isso é algo que só existe nas escolas Waldorf. (**Stella – Professora Querência**)

A partir do 5º ano eles estão, uma tarde por semana, então, a gente aqui na escola não tem na grade o Alemão, por exemplo, a euritimia, então isso faz com que a gente consiga dar algumas disciplinas pela manhã. Mas quando a escola tem o currículo completo completo, à tarde é inviável tu não ter. Porque não cabe de manhã a grade toda. (**Stella – Professora Querência**)

Olha, agora que eu lembrei que para o Ensino Médio a gente conquistou um tempo a mais. Mas, eu acho que nenhuma matéria se perdeu. Acho que jogou um tempo de matéria, porque eles têm aula à tarde também... Acho que foi isso que a Beth fez. Pegou algum tempo que eles teriam de manhã e jogou para tarde. (**Roni – Professor Oga Mitá**)

É interessante observar nos relatos das escolas pesquisadas que tanto a Casa Escola (em Natal) como a Querência (em Porto Alegre) enfrentaram dificuldades para conseguir receber a autorização da Secretaria de Educação. Em ambos os casos, houve um processo que durou alguns anos até que estas escolas, que já funcionavam e tinham alunos, pudessem receber a sua certificação e, portanto, legitimação oficial.

Outro desafio foi obter a regularização da escola, que a Secretaria de Educação nos via assim... Com uma certa dificuldade ((risos)). Então tivemos um projeto piloto. Foram quatro anos, só no quinto que veio, né Stella?! a regularização foi quando eu estava no quinto ano... Em 2009. (*Ana – Professora Querência*)

Nós levamos muito tempo para que o Conselho de Educação aceitasse o Regimento da Escola, que não existia Projeto Político-Pedagógico nos anos noventa... Então foi preciso alguém de dentro da Secretaria da Educação que simpatizou com o trabalho da Casa Escola, que ajudou a Escola a conseguir a sua autorização. Apesar de o Regimento não ter nada que possa se dizer que não esteja dentro da lei. Por isso que eu digo assim, a gente dá conta da lei, a gente não está infringindo a lei, a gente não está descobrindo a América. (*Priscila – Diretora Casa Escola*)

Isso nos leva ainda a uma outra questão observada de forma diferente nos três casos estudados. Enquanto na Querência se vê um esforço para criar procedimentos mais padronizados e “profissionalizar”, na Casa Escola e na Oga Mitá, cada uma à sua maneira, parece se buscar formas de envolver mais os pais e professores nas decisões e atividades da escola, mas não em uma relação meramente empresarial e sim em uma relação de envolvimento com o projeto.

A escola está caminhando para uma institucionalização, ela não é totalmente institucionalizada ainda, em todos os aspectos, só que existe uma discussão grande dentro da própria escola, quando ela se compara, por exemplo, com a de São Paulo, que é a primeira e a maior, a Rudolph Steiner, que a institucionalização traz um prejuízo para esse modelo associativo nosso, característico da Antroposofia, da Pedagogia Waldorf, que está dentro da Antroposofia, então tem gente que é contrária a isso aí. Quando você liga pra Rudolph Steiner para falar você vê que lá é institucionalizado, lá tem processos institucionalizados. Aqui a gente tem também um rito, mas não é tão forte ainda, não está escrito, então isso aí é o futuro da escola. Eu vejo a escola, já na nova sede, daqui a dez anos, assim, com cada comissão com seu regulamento, o pessoal já sabendo, treinando... (*Alexandre – Pai de alunos e membro da Comissão Financeira Querência*)

Zaira: No próximo ano vai ter também um administrador.

Alexandre: Ah sim, nós estamos colocando um administrador profissional, que é uma evolução da escola.

(*Zaira – mãe de aluna e Alexandre – pai de alunos – ambos membros da Comissão Financeira Querência*)

Angela: Eu contei para ela que uma das coisas que mais me marcou foi a festa de quinze anos da Oga Mitá, porque a palavra que eu mais gosto no mundo é mutirão, porque não é a palavra, é o que significa o mutirão. É o que comove, é o que mobiliza... Naquela época era capaz de fazer um mutirão e ficar até duas horas da manhã com a gente por várias noites. Hoje nem pensar nisso. É um taxímetro... Duas horas a mais... O envolvimento, aquilo que eu te falei de ter parte, ser parte, tomar parte, "O que é participação?", aquele livrinho. Então, eu acho que essas mudanças foram muitas. Agora, eu acho que tem uma coisa, a gente costuma dizer que a Oga Mitá não tem método, mas tem princípios. Agora, tem um princípio do homem que a gente quer formar, que eu acho que isso não muda.

Selma: Eu acho assim, apesar disso, ainda assim, uma coisa que eu acho interessante aqui na escola... Apesar dessa coisa profissional, que você fala do taxímetro, as relações de trabalho são mais profissionais, que eu acho que é uma coisa natural, isso

tem a ver com a mudança do mundo, porque quando começa a Oga Mitá, era uma coisa muito ainda de uma experiência de viver em comunidade... Anos setenta, aquela coisa do viver em comunidade. Então, à medida que o mundo vai mudando, também, essas relações vão mudando, mas uma coisa acho que também não perde: que apesar disso, quantas coisas a gente faz que não estão no taxímetro? Que as pessoas se envolvem, e fazem...

(Angela - Coordenadora Oga Mitá e Selma – Dinamizadora da biblioteca Oga Mitá)

Esta questão da profissionalização mostra um pouco dos conflitos de se ter um projeto que busca fugir de certos aspectos mercadológicos, do capitalismo e, até mesmo, da burocracia, em um mundo já inundado nestes preceitos. Não quero estragar a mágica para ninguém, mas é impossível. As escolas pesquisadas se querem legitimadas, certificadas e funcionando dentro do sistema. Para tanto, não há como estar no sistema sem se “contaminar” de alguma forma pelo sistema. É preciso se submeter às regras, é necessário seguir protocolos, cumprir as diretrizes do MEC, ceder, de alguma forma, às pressões dos pais.

Pois a sociedade de mercado atual sabe o que quer e o que precisa da educação, e as pressões se tornam inevitáveis. Como diria Prestes Motta (1986), a busca por formar boas engrenagens para o mercado, capazes de pensar de forma instrumental desde a mais tenra idade, faz com que as escolas que buscam algo diferente disso encontrem pouco espaço para manobra. Alguns pais deixam claro gostar das metodologias distintas destas escolas, até o momento “em que for hora de ficar sério” – ou seja, condicionar os alunos para o vestibular. O MEC e seu currículo obrigatório que hierarquiza e organiza disciplinas não fica muito atrás, sempre agindo como um fator limitante.

E ainda assim, estas escolas, com os graus de autonomia que possuem, conseguem existir neste meio sem perder a sua essência, sem cair em uma completa contradição a ponto de comprometer suas propostas pedagógicas. Isso não quer dizer plena autonomia e liberdade, mas sim saber navegar em meio às pressões diversas, buscando manter-se fiel aos seus princípios norteadores, buscando não transvalorizar-se, sempre na medida do possível, sempre ainda existindo dentro da lógica do sistema como um ponto fora da curva.

PEDAGOGIA E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: DOIS LADOS DA MESMA MOEDA

A dificuldade talvez ainda esteja na coerência interna do que se quer e do que se faz, no saber lidar com as contradições inevitáveis de quem se arrisca a viver o que ainda não foi vivido. (OGA MITÁ, 2016/2017, p. 6)

Essa questão do alinhamento entre práticas pedagógicas e práticas de gestão é uma questão que me acompanha há muitos anos. Em minha prática diária, como profissional da escola, essa é uma questão recorrente, sobre a qual de vez em quando se precisa refletir, mas, no entanto, não se pode aprofundar muito pensamento, pois no dia a dia agitado às vezes preferimos tomar certas questões como dadas.

No doutorado, a primeira vez que escrevi sobre isso foi em uma pequena nota de rodapé durante o Ensaio Teórico. Essa nota gerou incômodo em um dos professores avaliadores que resolveu gastar uma de suas questões ali. A partir dessa resposta desenvolvida para a questão, entre a defesa do Projeto e a elaboração da Tese em si fui sentindo que seria interessante dar mais espaço para esse ponto. Assim, resgatei esta discussão no referencial, questionei as fronteiras disciplinares e lancei a hipótese, já discutida por outros autores, de que existe um alinhamento entre pedagogia e administração escolar. Agora, trago ao debate um pouco de como acontece dentro das escolas estudadas e de como os entrevistados percebem essa relação da pedagogia e da administração dentro destas organizações.

No entanto, antes disso, acho relevante trazer aqui de forma bastante sintética – pois pretendo me aprofundar melhor nesta questão em capítulo posterior – que a gestão das três escolas estudadas funciona de maneira diferente. Enquanto na Querência a gestão da escola é toda feita de forma associativa, por grupos de pais e professores; na Casa Escola a gestão é feita aos moldes mais tradicionais, havendo espaço para diálogo e sugestões de pais, professores e alunos; na Oga Mitá, por sua vez, apesar da estrutura administrativa parecer seguir a mesma configuração tradicional, há já de forma estabelecida, desde 1979, uma Comissão de Planejamento formada por pais e equipe da escola que se reúne mensalmente para auxiliar na gestão e as decisões maiores, assim como na Querência, são levadas a assembleia.

Então, nessa busca por um alinhamento entre o fazer pedagógico e a administração escolar, no Projeto Político Pedagógico da Oga Mitá, que ainda está em construção, há um trecho que versa justamente sobre o esforço para que haja a coerência entre as áreas fim e meio da escola.

Não optamos por fazer uma escola “moderna”. Nosso objetivo sempre foi construir um projeto educativo interligando área meio e área fim, a pedagogia e a administração da instituição. Um projeto político-pedagógico coerente desde as relações existentes na sala de aula até a dos padrões e seus empregados. (OGA MITÁ, 2016/2017, p.7)

De maneira análoga, esta preocupação também é bastante evidente na Querência, e em todas as escolas de pedagogia Waldorf, onde a gestão da escola precisa ser feita de forma

associativa pela crença de que seria incongruente se fazer de outra forma. De acordo com os preceitos antroposóficos, as escolas Waldorf nascem a partir do impulso social e para que não haja conflitos de interesse é necessário que a gestão seja feita pelos interessados diretos no bom funcionamento da instituição – pais e professores. É por essa razão também que a participação na Comissão de Finanças, assim como em todas as demais comissões da escola, tem caráter voluntário e não remunerado.

É evidente na fala de diversos integrantes da Oga Mitá a importância e esforço para que haja congruência entre a pedagogia e a administração. No entanto, por mais que se reflita sobre isso entre a comunidade escolar e se incentive que os preceitos desenvolvidos em sala de aula com os alunos se estendam à administração da escola, não há garantia de que todos terão clareza sobre isso.

Participação, trabalho colaborativo, tudo isso move a educação, o processo pedagógico da escola. Então se você passar meia hora em qualquer turma de qualquer segmento da escola, você vai ver participação, processo colaborativo... É a razão de existir. E às vezes você não tem professor, que prega isso diariamente, por muitas horas, participando do processo colaborativo de adultos, digamos assim. **(Gustavo – Pai de alunas e membro da Comissão de Planejamento da Oga Mitá)**

Se me perguntasse assim "o que você acha que é muito interessante na Oga Mitá?", é essa que você falou, a busca de coerência entre a pedagogia e a gestão. Eu acho que eles não percebem isso. Outro dia uma mãe falou assim para a garota, eu subindo a escada, agora, depois que começaram as aulas, "esse aí é o dono da escola", ela falou "não, ele é o diretor", aí a mãe falou, para você ver, ela falou a distinção. A mãe falou "é a mesma coisa". Eu não falei nada, falei "oi, bom dia". Você entende, o que é isso, de ter dono, não ter dono... Eu trabalho em espaço público, eu falo lá na UERJ, as pessoas ficam... "Na Oga Mitá tem mais espaço público que nessa universidade, que é pública. Tudo com grade... Medo de roubo. Ficou abandonado...", você pega o dinheiro do MEC, a primeira coisa que você faz é mandar fazer uma porta de aço para sua sala. E só você tem chave. **(Aristeo – Diretor Oga Mitá)**

Ou seja, por mais que se busque alinhar pedagogia e administração, existem valores muito fortes arraigados na sociedade de modo que um ambiente empresarial que promove a participação costuma causar bastante estranhamento aos primeiros contatos, como pode ser observado no trecho a seguir, retirado da entrevista com a coordenadora da administração da Oga Mitá ao ser questionada acerca de sua primeira impressão ao ingressar na escola.

Que eu ia ficar doidinha. Que eu ficar louca. Que isso não ia dar certo, porque isso aqui é máquina de fazer doido. Porque não era possível uma coisa assim, não era possível, não era. Não era possível trabalhar desse jeito, isso era uma maluquice, eu não ia conseguir, não, não, não, não, não. Mas, aos poucos, eu fui mudando um pouco, fui moldando um pouco, eu fui mudando o meu olhar muito significativamente. Eu confesso que às vezes eu paro para perguntar para mim se a minha mudança foi para melhor. **(Claudia – Coordenadora Administrativa Oga Mitá)**

O que se observa, de modo geral, é que se associa a pedagogia de forma romaneada a um mundo ideal, de sonhos, onde a mudança pode acontecer. Já a gestão escolar seria, portanto, o balde de água gelada que nos acorda, algo frio, porém, às vezes, necessário. Isto apareceu em diversos momentos durante a entrevista e interações com a Claudia, na Oga Mitá, que atualmente se vê já amolecida pelas demandas pedagógicas. Diz, ainda, que tem que ser bastante dura nos momentos de cobranças e negociações, mas que se sente mal por isso muitas vezes e se coloca em um limbo, não se considerando nem uma administradora implacável e nem vivendo no mundo azul ideal da pedagogia.

Olha ((respira fundo)) essa eu tenho que respirar fundo porque olha, é muito difícil. Porque a pedagogia tem um olhar muito diferente, é um olhar lúdico, é um olhar romântico, é um olhar ideológico, é um olhar... do sonho. O meu olhar já é um olhar pé no chão, 1 + 1, isso pode, pode e não pode, dá e não dá, está errado, tem que ter processo, tem que ter planejamento, por que que gastou isso, não pode gastar assim, não, não vou deixar, não vou autorizar, não vou liberar dinheiro para isso, vocês estão gastando muito com isso, tem muita reunião de professor, para que tanta reunião? Cada reunião custa X, tem que ter menos reunião, sabe, por que que vocês vão gastar tanto com evento? Têm que gastar menos, não pode ser isso, porque viaaaajam na maionese para fazer um projeto pedagógico. Uma festa literária, mas é uma viagem só! Moitará da vida é uma viagem. Agora, é um espetáculo. É um espetáculo. Eu não posso dizer que não é porque é um espetáculo. Cada evento desses é um espetáculo. Mas eu tenho que às vezes botar o pé no freio. (*Claudia – Coordenadora Administrativa Oga Mitá*)

Administração é muito fria, de um modo geral é inflexível, é irredutível, é aquilo, aquilo mesmo, eu deixei de ser assim. Eu tento sempre ver o que eu posso fazer para solucionar alguma coisa dentro da escola de forma menos impactante ou que impacte menos, que traga um ganho maior para todo mundo. Então eu sempre... agora, de um tempo para cá, eu desde que vim para cá, eu não me preocupo só com as coisas da escola, eu me preocupo com as pessoas da escola. É bom... é ruim... é diferente. Isso é uma coisa que eu vivo no dia a dia. (*Claudia – Coordenadora Administrativa Oga Mitá*)

Por que eu acho assim que administrativo e financeiramente a gente tem que ser mais fria, a gente tem que ser mais distante, mas aqui a gente não consegue ser assim, assim. A gente se envolve nas questões, a gente se envolve com as pessoas. E isso pode parecer que pode trazer um prejuízo para empresa propriamente dita. Porque aqui é uma escola, mas também é uma empresa. Mas não traz. Não traz. Eu vejo que em alguns momentos eu tenho que ser muito mais criativa do que se eu estivesse em uma empresa comum. Porque aqui as coisas têm que acontecer. Talvez não de uma forma tão ortodoxa como numa empresa comum, mas as coisas têm que acontecer. As contas têm que ser pagas. (*Claudia – Coordenadora Administrativa Oga Mitá*)

De modo similar, isso também surgiu na fala de algumas pessoas da Casa Escola, que destacam a hostilidade e burocracia existente e, às vezes, necessária da administração.

O mundo empresarial é muito hostil, e a gente trabalha com uma visão meio "Pollyanna" da vida, que a gente quer dar o melhor, que a gente quer oferecer o

melhor, que a gente quer acolher aquela família, acolher aquela criança, e isso é muito caro. (*Priscila – Diretora Casa Escola*)

A gente quer que o Administrativo entenda o Pedagógico, mas a gente às vezes não entende as questões que são mais burocráticas mesmo. (*Claudiana – Coordenadora Casa Escola*)

Quando questionados acerca da relação entre as áreas administrativa e pedagógica dentro da escola, observou-se que são vistas de maneira bastante imbricada, em uma relação muito próxima e que vem buscando um equilíbrio que favorece ao melhor funcionamento da organização. Os entrevistados em alguns momentos relataram a importância das pessoas da equipe de secretaria e administração compreenderem o fazer pedagógico e serem parceiras, que em outros ambientes organizacionais isso não acontece desta forma.

Na gestão. Na gestão mesmo... A gestão financeira, e a organização, é muito interessante, e a gente tem que procurar se entender na medida que a gente tem necessidade, em termos pedagógicos... O que é o ideal, o que a gente quer... Mas por outro lado, quem faz essa gestão também tem que estar atento à viabilidade das coisas. Então a gente tem procurado, acho que... Porque às vezes sabe que o administrativo é muito duro, é uma visão mais dura, não tem essa coisa do pedagógico. Mas é muito interessante o que a gente estava falando... O Aristeo falando da Cláudia, né... Que a Cláudia está virando Oga Mitá, que quando ela chegou aqui para administrar, ela ficou assim, "gente!". (*Selma – dinamizadora da biblioteca Oga Mitá*)

O pai foi demitido. "O que a gente tem com isso?", por exemplo... Para nós, como diz Teteu, "a gente não trabalha com sabonete, a gente trabalha com gente", se o pai foi demitido a gente tem tudo a ver com isso, que a criança não vai ser penalizada por esse momento... Isso tudo ia assustando ela, que ela nunca tinha vivido... Hoje ela está virando "ogamitense"... Teteu diz "Deus me livre! A Cláudia, às vezes, eu preferia ela do jeito que era, que era mais dura!", porque ela trazia uma coisa muito assim... Que é importante também. Mas eu acho que a busca é essa... (*Angela – Coordenadora Oga Mitá*)

Eu estou falando administrativamente mesmo, é uma situação muito próxima, de diálogo, de entender que a gente não pode... Parece bobagem, ou... Mas a gente não pode trabalhar um sem o outro. Então, eu acho que tem sido importante e formativo para todos nós, de uns anos para cá, a administração que a escola tem procurado exercer. Então eu acho que com a chegada da Cláudia, a coisa se profissionalizou um pouco mais, sabe... Então, ouvir a Cláudia em alguns momentos - eu estou colocando bem administrativamente, não sei se era esse o viés que você quer - é importante, da mesma maneira como o que a gente entrega para ela também passou a ser importante pra ela e também a modificou. Então eu acho que também é uma relação que... É isso, é uma relação, que tem modificado dos dois lados. A gente entende que também tem que aprender algumas coisas com ela, e ela também entende que ela também pode pensar em outras formas de administrar de acordo com os nossos princípios, com os nossos ideais, com o que a gente quer, com o que a gente pensa... Mas eu acho que é isso, é uma situação que entra no fator que é financeiro... Então a gente tem que, todo mundo, saber lidar com essas situações. (*Teca – Coordenação Oga Mitá*)

Eu acho que, inicialmente, as próprias relações. As relações entre funcionários, entre as hierarquias, eu vejo... Eu já tive experiência em outra instituição onde essa hierarquia é mais distanciada, ela não é tão próxima. Do Pedagógico, estou falando,

certo? Então esse Pedagógico é vivido muito também pelo Administrativo, então a gente fala do Pedagógico, as pessoas estão entendendo... Eu falar com Jane [auxiliar administrativa], falar com Ana Lúcia [secretária], de tal material, de tal recurso, de tal... "É importante por isso e isso", elas ainda vão falar... Às vezes a gente recebe até uma sugestão, "se você trabalhar com algodão, serve também com esse mesmo...", então as pessoas lidam com o Pedagógico, dentro dessa hierarquia administrativa, compreendendo o processo, o contexto. Então eu acho isso muito significativo. *(Eleide – Coordenadora Casa Escola)*

Se por um lado existe uma busca por um equilíbrio, onde as práticas de gestão não sejam puramente ferramenta da intenção pedagógica ou a intenção pedagógica esteja sujeita à intenção administrativa, muitas vezes essas duas dimensões são vistas como áreas desconectadas.

As famílias... Algumas, colocam "ah, a parte pedagógica é ótima, mas a parte administrativa, eles são inflexíveis", porque geralmente eles tomam um "não" lá, mas não é fácil você trabalhar na gestão quando você tem tanto contato com o seu cliente, se a gente pode chamar assim... A gente, lá na escola, chama "os pais da escola", "as mães da escola", "o pai da escola", mas nessa hora que ele vai para dentro da Administração mesmo, para aquele cubículo da Administração, se vê como cliente. Então... Há uma desproporção muito grande, de pessoal, e acho até de pensamento às vezes, sabe, de articulação, porque... Se no Pedagógico são tantas cabeças pensantes, no Administrativo, são muito poucas. *(Priscila – Diretora Casa Escola)*

Para Priscila, falta na Casa Escola pessoal no administrativo. Enquanto o pedagógico organiza-se para se reunir, discutir a proposta e o fazer e estudar, o administrativo parece estar constantemente dando conta das demandas diárias e não se aprofunda ou se desenvolve à maneira que poderia.

Não há, digamos, assim, um desenvolvimento daquela parte administrativa com a velocidade com que o pedagógico se modifica. Não vou dizer nem avança, mas se modifica. Entram pessoas, saem pessoas, são providências, são necessidades... Então, eu acho que ali, o Administrativo, ele é lento para necessidades pedagógicas, mas é uma questão assim, também, de consciência, que o Administrativo é muito voltado ao Pedagógico, ele está totalmente voltado, ele... O Administrativo pensa pouco em finanças, e pensa mais em articulação, em favorecimento, como ver... E regularizações, a gente tem que se regularizar em relação às demandas legislativas e tributárias, tudo o que envolvem, então, assim... A demanda administrativa é enorme, mas são poucas cabeças pensantes para esse oceano de demandas que tem. *(Priscila – Diretora Casa Escola)*

O que se vê em comum em todos os três casos estudados é que há muitos espaços para diálogo e um acolhimento à fala da comunidade escolar. Esta prática do diálogo, da construção coletiva, de um espaço mais aberto e democrático é algo que acontece tanto no âmbito pedagógico quanto no administrativo.

Eu acho que foi a opção política que a gente já tinha feito lá atrás, de ter uma coisa comum, de lutar pela democracia... A gente estava no final da ditadura, a gente era militante estudantil, a gente tinha um engajamento político, a gente trabalhou num projeto social, da opção pelos pobres... E a pedagogia que a gente estava optando era

uma pedagogia... É uma pedagogia participativa, democrática, cooperativa, então, não tinha sentido fazer uma escola sem um processo participativo. (*Aristeo – Diretor Oga Mitá*)

Eu sempre que eu preciso, procuro ela [Claudia]. Ela tem uma disponibilidade muito grande, ela anda muito pela escola, ela está sempre olhando, por toda a escola. É uma troca diária, entendeu? Qualquer problema a gente procura. Até mesmo com a direção há um diálogo muito afinado, muito estreito mesmo. (*Ana Ribeiro – Dinamizadora da biblioteca Oga Mitá*)

Os temas de caráter pedagógico que surgiram na Comissão foram tratados muito livremente, muito abertamente. As justificativas que a escola deu para não mudar isso, para mudar aquilo, sempre foram muito ricas e muito claras... (*Gustavo – Pai de alunas e membro da Comissão de Planejamento da Oga Mitá*)

Têm decisões que não permeiam esses projetos como o pedagógico. Não é um especialista sobre essas questões, mais pedagógicas, em si, da aprendizagem, não são discutidas, aí, nessa comissão. Mas todas as outras são realizadas com eles, discutidas. Os pais trazem orçamentos, trazem ideias. Eu acho muito legal de ter esse diálogo. (*Patrícia – Professora Oga Mitá*)

Observa-se, assim, que o diálogo favorece a construção de uma relação de confiança que é essencial no espaço escolar.

A administração dá suporte à educação e faz com que ela seja possível na prática, os pais confiam os seus filhos e dão os recursos financeiros para dar suporte à educação. (*Estrela Guia, Querência, 2016*)

Eu tenho participado de alguns negócios meio empresariais de escola, agora não tenho mais paciência não, mas andei participando aí... A gente fala em fidelização. Fidelização não funciona em escola, acho que o conceito é outro. Eu acho que é a reciprocidade. Você tira um bebê da sua barriga, imagina, quando começa a andar, você entrega à Célia [Coordenadora da Educação Infantil], para entregar pra Nathalia [Professora da Educação Infantil]. Você não é louca. Por isso que elas ficam lá, sentadinhas, elas estão criando uma relação de confiança, a palavra é essa. Você confia, mas confiança não é de uma vez, você vai construindo. Então é a volta. Na verdade, quem confia primeiro é o pai, que toca a campainha, você explica como é que isso aqui funciona, ele diz "é aqui que eu vou botar meu filho". E eu acho que isso tem a ver com a participação, esse cara tem direito a falar, a ser escutado... Dá muito trabalho. A gente que trabalhou em escola em que ninguém fala, só faz o que o outro manda, e que os pais não têm direito a nada, "não quer, vai para outra", é bem mais simples. As complexidades são outras. A participação dá trabalho. (*Aristeo – Diretor Oga Mitá*)

E a gente confia na decisão da escola. Essa é a questão. A gente confia porque ela deu mais do que provas de que funciona. E isso não nos impede de chegar às vezes, ser mais duro. (*Gustavo – Pai de alunas e membro da Comissão de Planejamento Oga Mitá*)

É uma opção política, ética... Acho que mais ética do que política. Como você vai fazer uma escola e não gosta de escutar as pessoas? E mais, assim... Em nossa pedagogia a gente tem consciência que as pessoas têm uma relação de confiança muito grande. (*Aristeo – Diretor Oga Mitá*)

Mesmo se abrindo espaço para a participação, existem certos aspectos em que os pais poderão contribuir, opinar e decidir, e outros em que não lhes caberá tal poder. Sobre isso, destaco alguns trechos de falas de membros da Comissão de Planejamento da Oga Mitá.

Há uma clareza de todo mundo que participa, não importando aí se você participa todo mês, se você vem de vez em quando... Há uma clareza em todo mundo que participa, que há decisões. E sempre haverá decisões que serão tomadas pela escola, ponto. Por mais que a gente discuta, por mais que a gente trate, há certas linhas que a gente, como Comissão, mesmo muito participativo, muito envolvido, a gente nunca vai conseguir cruzar. Porque são decisões da escola, ponto. A escola pode até nos ouvir, pode até acatar a nossa sugestão, mas são decisões que são da escola. (...) Há decisões em relação a calendário, a decisões pedagógicas que, é claro, a gente se mete muito menos porque a gente tem muito menos competência para isso. Mas a abertura da escola para as coisas que a gente traz é muito grande. (*Gustavo – Pai de alunas e membro da Comissão de Planejamento da Oga Mitá*)

A gente tem um cuidado muito grande de não interferir nesse processo pedagógico. A gente tem um cuidado de pensar nisso quando a gente propõe as coisas, de saber que... "Eu queria muito que uma coisa acontecesse", mas que existe um projeto a ser seguido, e quem vai saber se é o momento ou não de fazer aquilo é a escola. (*Flávia – Mãe de aluna e membra da Comissão de Planejamento da Oga Mitá*)

Na Querência, como a gestão é toda feita por comissões, observa-se que as muitas vezes às vezes também podem gerar certas confusões, conforme pode ser visto no trecho a seguir.

Zaira: O que eu vejo ali é o seguinte: é que às vezes o pedagógico, a Conferência Interna é que decide, por exemplo, número de horas que cada professor vai trabalhar, os especializados. E aí, às vezes isso não fica bem claro com a Cátia [Auxiliar Administrativo]. Para trazer ali pra Cátia para fazer a folha de pagamento da pessoa, ou acertar. Isso é o que eu apurei ao longo desse tempo, que às vezes não fica bem claro. Às vezes elas acertam uma coisa lá e não se dão conta que tem um reflexo aqui na financeira, de pagamento... Ou que isso vai ser muito diferente da outra, daí a gente já não pode entrar na questão de pagar salários diferentes pelo mesmo trabalho, ou coisa assim. Esse tipo, que às vezes o pedagógico acerta lá e que aqui na financeira não dá. Por exemplo, dão, quando foi no início desse ano, a alimentação, o lanche, para os professores de classe, auxiliares... Até então, professores pagavam todo o seu lanche. Aí, o ano passado, veio a demanda que a escola tem que pagar os lanches das professoras de classe, do 1º até o 4º ano.

Alexandre: Porque a alimentação faz parte do pedagógico.

Zaira: A professora tem que ficar lá, e tá... resumindo: resolvemos pagar. Só que aí, agora, esse ano quiseram estender para os professores auxiliares.

Alexandre: É, porque o auxiliar ficava olhando lá, babando, com vontade de comer... Aí isso aí deu um conflito. E uma outra coisa também de conflito, mas acho que não é pedagógico, é que a gente separou um valor simbólico para formação dos professores. E o pessoal "ah, mas por que tão pouco?", na votação da assembleia do orçamento. Aí a gente falou: olha, nós precisamos fechar o orçamento. Ninguém do corpo de professores, do colegiado, veio brigar, argumentar, a gente cortou onde achou que tinha que cortar. Aí o pessoal já sabe que no ano que vem eles vão vir discutir mais isso aí.

(*Zaira – Mãe de aluna Querência e Alexandre – Pai de alunos Querência – ambos membros da Comissão de Finanças*)

Em um outro momento, Gustavo, que participa da Comissão de Planejamento da Oga Mitá, traz uma preocupação similar, mostrando que o fato de se querer acolher muitas vezes e se abrir à participação pode trazer dificuldades ao se deliberar sobre determinados assuntos.

A gente vai voltar naquela história de que as vezes falta um dono da bola para algumas situações, aí tudo se perpetua, e a gente não tem solução para nada... Essa escola é uma escola que de fato é uma escola de educadores. Então, fazer pedagógico, não há o que falar. Há problemas, sempre haverá, não adianta. Há reclamações, sempre haverá. Como há muitos elogios. (*Gustavo – Pai de alunas e membro da Comissão de Planejamento da Oga Mitá*)

Um outro aspecto que surgiu durante as entrevistas foi que, por vezes, a participação nas decisões demanda um maior tempo para os processos e que isso pode levar a certos atropelos.

Na diretoria pedagógica eu estive um tempo, quase todo o tempo da escola. Não tinha eleição sociocrática, então eu comecei a fazer parte dessa diretoria pedagógica, que é a Conferência Interna, quando eu cuidava da gestão da escola, lá atrás, como mãe, na fundação, antes de assumir como professora. Então eram duas professoras que tinham na época e duas mães que faziam a gestão. Eu e mais uma. Depois a gente começou a ver que era importante manter esse modelo de um representante da diretoria da mantenedora permanecer na diretoria pedagógica, por questões de praticidade, inclusive de diretrizes, de encaminhamento das coisas. Porque, às vezes, se só os professores tomam as decisões, às vezes chega na hora do financeiro ou da gestão, aí "bate na trave". Então se perde muito tempo e os processos já são demorados em geral. Então, via de regra, quando se tem demandas ou uma questão que precisa ser encaminhada para a conferência Interna, elas têm reunião uma vez por semana. Então, se acontecer o encaminhamento da questão e, no dia seguinte, a reunião, em tese, tem que esperar até a próxima reunião para depois haver ainda um retorno... então os processos por si só já são mais lentos e a gente viu que cuidar que ao menos esses âmbitos chaves da escola e da mantenedora tenham representatividade de outros facilita um pouco o processo. Mas não evita que às vezes demore, enfim. (*Stella – Professora Querência*)

[A relação entre administração e pedagogia é] Atropelada ((risos)). Porque a gente tem reuniões, a coordenação acontece quinzenalmente, e a gente tem algumas reuniões ali, e algumas decisões, e às vezes essas decisões não são trocadas com o Setor Administrativo, então fica no papel um a um, de cada coordenador ir lá, entender, falar, e isso às vezes, pela correria do dia a dia, não acontece, então fica atropelado, às vezes a gente... Não é nem por maldade, mas acaba passando uma informação ou uma orientação, ou a gente autoriza algo que não deveria ser autorizado, porque primeiro precisava passar pelo Setor Administrativo, pra a gente entender um pouco lá, e lá bater o martelo e depois autorizar, então fica meio atropelado isso, "poxa, minha coordenadora autorizou, chego lá, fui barrada?", então aí acaba gerando um mal-estar. (*Claudiana – Coordenadora Casa Escola*)

Tem reunião de direção e coordenação, só tinha coordenação pedagógica. Agora ela [Claudia] vai. Tem um espaço para escutar, para falar... Depois teve todo um processo dela conhecer a pedagogia. Da coordenadora, da pessoa, não é do cargo. Eu acho que agora, eu até proibi de dizer "ainda não sei, porque não é da minha área", "não tem área, você é da escola". (*Aristeo – Diretor Oga Mitá*)

Para solucionar essa questão do tempo, cada escola vai buscando estratégias e subterfúgios para contornar essas situações e agilizar a comunicação entre os diferentes setores da escola. Na Querência, definiu-se que um dos membros da direção da Mantenedora deve participar dos encontros da Conferência Interna, assim como um membro da direção da Mantenedora também estará na Comissão de Finanças; na Oga Mitá, uma vez por mês a coordenadora da administração participa das reuniões da coordenação pedagógica; na Casa Escola, o administrativo é recrutado para participar em momentos específicos em reuniões de coordenação pedagógica, assim como alguns coordenadores pedagógicos são demandados na discussão de certos temas tratados em reuniões administrativas.

Outro ponto que surgiu em algumas entrevistas, principalmente da Oga Mitá, foi em relação à direção da escola ser formada por educadores e não por administradores de empresas e que isso favoreceria o projeto pedagógico da escola.

É aquilo que eu falei, é uma escola de educadores. Não é um grupo de empresários que, na hora de abrir um negócio, escolheu abrir uma escola, e aí contratou diretor, coordenador e um monte de professor. Não, é uma escola de educadores. (*Gustavo – Pai de alunas e membro da Comissão de Planejamento da Oga Mitá*)

A gente tem uma vantagem, de certa maneira, que o Aristeo esteve muitos anos antes voltado para parte pedagógica. E depois ele foi migrando muito para parte administrativa, e ficou lá. Então, tendo o Aristeo aí nessa integração é o que favorece bastante. Fora o Aristeo, eu não vejo tanta conexão entre a parte administrativa e pedagógica. (*Roni – Professor Oga Mitá*)

As pessoas falavam: "Abre outra casa!" "Não vou, não vamos abrir". Eu sempre votei contra expandir. Eu, a Claudia volta e meia fala isso, "se dependesse dele só teria a Sá Viana com 104 alunos. Ele não tem cabeça de gestor". Não tenho, não tenho mesmo. (*Aristeo – Diretor Oga Mitá*)

Discute-se muito nestas escolas o processo democrático, a importância da participação e envolvimento de toda a comunidade escolar na criação e manutenção de um espaço coletivo e com um objetivo comum. No entanto, os esforços por vezes não parecem conseguir atingir a todos como se gostaria. Por mais que se fale em pouca hierarquia, ela ainda existe e apareceu durante as conversas que tive por ali e destaco nos seguintes trechos de entrevistas dentro da Oga Mitá.

Mas tem muita coisa que às vezes você quer falar mas não pode, porque a escola já tem a organização dela. Tem o pessoal que organiza as coisas. Então, quando você está lá embaixo, suas palavras são pequenas, perante as pessoas que, na carteira, eles pensam que são grandes, mas a grandeza é o dia-a-dia, o que faz a grandeza é você no dia-a-dia. Você tem a sua posição, mas se você exerce ela porque quer receber dinheiro é uma coisa, mas se você exerce ela com o coração na mão, com o coração na frente, é outra coisa, você tem o olhar diferente. Mas como a sua carteira

profissional é assalariada, você quase não tem alguém para te ouvir. (**Paulo – Porteiro Oga Mitá**)

Acho que a escola tem um encontro anual que estimula o encontro dessas equipes todas. É muito melhor do que nada, óbvio. Mas acho que não é o suficiente. Uma outra forma de integração, talvez, é que a escola está trazendo desde o ano passado, que estamos ampliando a discussão entre os profissionais, que é a relação entre gênero e a sexualidade. Então é uma discussão que a gente tem feito em alguns encontros semestrais, acho que desde o ano passado, e você contar com toda a equipe, acho que é bacana. Porque você extrapola além daqueles que são responsáveis de estar diretamente com os estudantes. Então todos os funcionários da escola estão se capacitando, não sei se é esse termo, estão se formando. Então nesse sentido, esses momentos que acontecem os encontros semestrais seja um elo de integração dessas equipes. Mas, ao meu ver, eu não acho tão conectado agora, administração e pedagogia. Pode ser que eu não esteja enxergando. (**Roni – Professor Oga Mitá**)

Eu falei pra Célia [Coordenadora da Educação Infantil], esse negócio não vai dar certo, por que elas me veem como patrão. Professor me vê com dupla inserção. Esse cara é meu patrão mas ele é pedagógico, ele é professor. Mas funcionário não. Eu sou o patrão. Eu acho que elas ficaram mais à vontade com a Célia e tal e a Ana [Dinamizadora da biblioteca]. A gente tem buscado essas estratégias sempre procurando usar as pedagogias que a gente usa com as crianças, para ter uma coerência. E esse é outro desafio. Como é que você faz uma gestão administrativa, coerente com os valores, com os princípios, com a missão dessa pedagogia. Não tem sido fácil isso. (**Aristeo – Diretor Oga Mitá**)

No entanto, retomando a questão das dimensões escolares, quando pensamos a escola em todas as suas dimensões, não simplesmente a administração em termos pedagógicos, ou a pedagogia em termos administrativos, observamos em diversas entrevistas que se menciona que não se pode pensar a escola como setores específicos, pois esta é uma divisão muito tênue, que a escola é um projeto único. Destaco aqui alguns fragmentos destas conversas.

E a escola pode simplesmente falar “Eu não tenho dinheiro agora. Ah! Eu só tenho isso de verba...”, mas ela [Claudia] não. Ela, na medida do possível, ela vai conversar comigo, vai me atender ou não, mas há uma conversa, um diálogo. Então, eu acho que, hoje, eu posso dizer que mantém... Tenta fazer uma escola única, que todas essas repartições que existem sejam bem estreitas. Tanto que a Cláudia participa da nossa reunião da coordenação, uma vez por mês, ela faz parte também. Porque está tudo misturado “né”, não adianta a gente querer, igual ao médico, que separa tudo, mas é um corpo só. Então, a gente tenta, na medida do possível, fazer isso acontecer bem estreitamente. (**Ana Ribeiro – Dinamizadora da biblioteca Oga Mitá**)

Até tem uma frase que diz assim "isso não é do meu setor", eu me lembro uma vez que veio uma pessoa conversar e disse assim, "cara, quem está na escola, tudo é setor de todo mundo. Não vai dizer isso para uma pessoa, isso não é... Você pode dizer o seguinte: espera aí, eu vou dar uma pesquisada aqui e já te ligo..." Você pode dar uma sensação que as coisas são muito distantes, você não tem uma unidade. Então eu considero que a escola tem, todas as coisas que a gente está dizendo... (**Angela – Coordenadora Oga Mitá**)

Também não existe isso de uma coisa só pedagógica. Como uma coisa só administrativa. É administrativo para um professor usar, então é pedagógico. Ah, é para educar criança, então não é produto de limpeza. É um produto pedagógico, vai educar ele a lavar a mão? Então vai comprar sabonete sólido ou líquido? Por que tem

que ser assim ou o outro? É pedagógico e administrativo ao mesmo tempo. Isso a gente tem que avançar muito... Agora, por outro lado, você tem pessoas que trabalham na administração da escola que são altamente pedagógicas. (*Aristeo – Diretor Oga Mitá*)

A inserção na pesquisa empírica, principalmente no espaço da Oga Mitá, corroborou com a minha compreensão da importância de se pensar e discutir a administração escolar e a pedagogia como dimensões indissociáveis e de como é possível que haja alinhamento entre as práticas pedagógicas e de gestão escolar – mesmo que se demande mais trabalho e um esforço coletivo permanente para tal. Ou, como muito bem exprime a Angela, Coordenadora Geral da Oga Mitá,

aqui não é uma escola só para as crianças, é uma escola para todos nós. Têm muitas histórias que mostram esse caminho. Quando você pensa cooperativamente, quando você pensa numa gestão... Não sei nem se a palavra é essa, porque gestão você pensa logo numa empresa, mas aqui é uma escola. (*Angela – Coordenadora Oga Mitá*)

TRADICIONAL X ALTERNATIVO

Primeiramente creio que é relevante mencionar que me incomodo quando se fala em ensino alternativo. Falo isso com frequência, me contorço para buscar um termo alternativo, mas no fim acabo caindo nesse termo novamente. Incomodo-me porque acho que ele recebe um caráter menor, um tanto marginalizado frente ao tradicional que está ao centro. Por outro lado, não podemos deixar de pensar que o tradicional só existe e assim se define pela existência dos alternativos.

Por mais que eu fizesse um esforço para não reforçar esse termo durante a redação do Projeto e da Tese, no momento das entrevistas ele às vezes surgia novamente, assim como também se expressava o esforço das pessoas para encontrar palavras que caracterizassem melhor aquele espaço ali que se sabia não tradicional – diferente, construtivista, aberto, “com projeto bem definido”.

Em conversa com o Aristeo, diretor da Oga Mitá, ele me colocou que gosta de pensar a Oga não como uma escola de pedagogia alternativa, mas como uma alternativa de escola.

A gente aprendeu, nesses anos todos, nessas quase quatro décadas com a experiência de fazer um Ensino, eu diria... Eu também implico com "alternativo", mas eu acho que a Oga Mitá é uma alternativa de escola, não uma escola alternativa. Parece um jogo de palavras, mas não é, dá um sentido. É uma alternativa. "Quer botar seu filho aqui?", "quer trabalhar aqui?", é uma alternativa, de pedagogia, de escola, de relação

patrão e empregado, de convivência no trabalho... A gente preza isso, a gente gosta disso, a gente valoriza isso... (*Aristeo – Diretor Oga Mitá*)

Se por um lado temos bastante claro o que é a escola tradicional. Aquela escola de abordagem predominante aqui no país, pela qual a maioria de nós passou em algum momento da vida escolar (ou universitária) ou até em toda ela. Uma escola onde o professor é figura central no processo, aquele que detém o conhecimento e repassa aos alunos; onde o estudante tem metas a cumprir dentro de determinados prazos, que são verificadas por meio de avaliações periódicas e que o aluno que não conquista a nota mínima necessária após todas as avaliações do ano cursado é reprovado – retido para repetir a mesma série e ver de novo, da mesma forma, o mesmo conteúdo que não conseguiu absorver minimamente. Estas escolas costumam adotar livros didáticos, apostilas e cartilhas, que estabelecem o quanto a criança deve aprender em cada ano. A pedagogia tradicional valoriza a quantidade de conteúdo ensinada e o preparo do aluno para o sucesso nas provas como o Enem. As demais pedagogias no Brasil, as não tradicionais, são principalmente as Montessoriana, Waldorf ou, as bem mais difundidas, construtivistas. Na prática, o que vemos é que existem as escolas tradicionais, as não tradicionais e as tradicionais que se dizem não tradicionais por que em algum momento aparentemente se tornou moda se dizer construtivista.

É que você escuta muito assim, "ah tem a Oga Mitá, mas lá é construtivista, se ele sair de lá vai ficar perdido depois". É assim que escuta. (...) Inclusive o Marista se intitula assim, de construtivista. Ele se intitula assim, mas eu não vi nada assim lá não. Eles queriam reprovar ele [aluno] com 5 anos. (*Mãe de aluno do 2º ano da Oga Mitá em reunião de pais novatos*)

No caso da Querência, por mais que a pedagogia Waldorf seja pouco usual no Brasil por não ser ainda tão amplamente difundida, sua proposta é muito clara e bem delimitada. Já no caso da Casa Escola e da Oga Mitá, que têm em sua proposta certos princípios construtivistas, mas não se rotulam como construtivistas, percebe-se muitas vezes a dificuldade de se explicar em uma ou poucas palavras no que consiste a sua proposta afinal. Assim, veem-se muitas vezes fazendo uma “pedagogia da negação”, onde conseguem claramente dizer o que não são e o que não fazem, mas têm dificuldade de explicar o que fazem sem usar como referência aquilo que certamente não fazem.

Porque a gente uma vez fez uma pesquisa insipiente com quem tinha chegado naquele ano. Ela disse "na minha chegada aqui, o que eu mais escutei é que aqui não era assim", porque a gente faz uma pedagogia da negação da escola tradicional. "Não, aqui a gente não faz isso". Então, tanto o pessoal administrativo quanto professores que estavam entrando naquele ano que a gente fez uma... Entrevista, para ver como

eles estavam se sentindo. Diziam assim "o que eu mais percebo é o que não faz. Não sei o que é para fazer, mas eu sei que isso não faz". Não faz isso, não faz isso, não faz isso... Isso é muito ruim, eu acho, como formação. Você trabalha pelo negativo. "Aqui a gente faz assim", "não, olha, isso a gente não faz"... A parte pedagógica então, por exemplo, com as turmas dos menores é muito forte. "A gente não grita com as crianças", "a gente não bota de castigo", "a gente não faz isso, a gente não faz isso, a gente não faz isso"... É uma lista de "não", extensa. É uma negação de um outro modelo de escola, de uma outra alternativa de escola, que é a tradicional, que não deixa de ser uma alternativa. (*Aristeo – Diretor Oga Mitá*)

Existe uma crença difundida de que o ensino tradicional é um ensino que traz resultados, que é forte, que é severo, que exige mais, que dá mais conteúdo e, assim, extrai os melhores resultados. E é baseando-se nisso que muitos pais que valorizam as pedagogias “não tradicionais” para seus filhos acabam buscando as escolas tradicionais como uma maior chance de sucesso para os seus “pequenos investimentos”.

Flávia: Tem pais aqui dentro que também acham que a escola é muito diferente. (...) Uma série de pessoas que falam "olha, para Educação Infantil, tudo bem, mas no Fundamental, a gente vai botar em outra escola, porque aí é muito diferente"... Eles querem o diferente, mas têm a resistência...

Gustavo: “Termina a Educação Infantil, vai para uma escola forte”.

Flávia: “Tradicional, né?!”

Gustavo: “Tradicional. Com nota, cobrança...”

Flávia: “É que é muito esquisito, esse negócio...”

Gustavo: “Muito esquisito esse negócio de (...). Não tem um trabalho de casa, não tem dever de casa...”

(*Gustavo – Pai de alunas da Oga Mitá e Flávia – Mãe de aluna da Oga Mitá – Ambos membros da Comissão de Planejamento*)

Quando mencionam o “tradicional” referem-se não somente ao ensino tradicional, mas também às grandes escolas que têm tradição – muitos anos de existência e muitas aprovações em vestibulares e Enems passados.

A gente formou há dois anos atrás a primeira turma do terceiro ano, que se não me engano é o Ensino Médio. É uma turma pequena, lógico, o processo era todo novo, então nove ou dez alunos que terminaram o terceiro ano, a primeira turma do 3º. Hoje a turma já está com um número de alunos normal. E o resultado dessa primeira turma, para mim, foi muito impressionante. Todos os alunos da primeira turma do 3º ano da Oga Mitá, você pega lá o Enem, você não vê a Oga Mitá, não está lá. O resultado é absurdo. Ridículo, digamos assim, absurdo de ridículo. Mas, e aí? Todos os alunos estão cursando o curso que querem. (*Gustavo – Pai de alunas e membro da Comissão de Planejamento da Oga Mitá*)

O que é curioso notar é que mesmo fugindo ao “rigor” do ensino tradicional, essas escolas também têm seus alunos aprovados nos “grandes exames da vida” e também se orgulham muito disso. Lembro-me de um episódio que creio ter acontecido em 2008 em que atendi um telefonema na Casa Escola. Na ocasião, uma pessoa interessada em matricular seu

filho na Escola me fazia diversas perguntas. Acerca da metodologia, valores e, curiosamente, me questionou como era o nosso índice de aprovação no vestibular. Respondi que não era esse o nosso foco e que nem tínhamos o Ensino Médio, mas que às vezes os nossos alunos tentavam a prova para ingresso na escola técnica – IFRN (CEFET à época). Essa foi a deixa perfeita para a pergunta seguinte: “e como foi a aprovação de vocês esse ano?” A pergunta me constrangeu um pouco. Justamente no ano de 2007, após uma grande evasão, tínhamos tido uma turma de 9º ano com apenas quatro alunas. Destas quatro alunas, apenas três quiseram fazer a prova para o IF. As três passaram. “Tivemos 100% de aprovação, senhora”.

É possível perceber uma compreensão entre alguns pais que o que é esperado pelo mundo externo à escola – faculdade, mundo profissional – é melhor proporcionado pelo ensino tradicional – e talvez até seja. É uma visão conteudista da educação, que exige do aluno a adaptação a um meio competitivo, funcional e objetivo, que muitas vezes suprime a individualidade e alguns aspectos substantivos da formação do aluno. A adaptação à sociedade de mercado, onde o indivíduo é avaliado e julgado pela sua função.

É interessante observar que o ensino tradicional está muito arraigado na sociedade, porque é associado a uma maneira mais rígida para se obter bons resultados. No entanto, por mais que se discuta muito sobre outras formas de ensinar e aprender, valorizar a cooperação, dar espaço ao erro e o estímulo à criatividade – e esse é inclusive um discurso incorporado por muitas escolas e até por diversas empresas – na vida real isso não é bem assim.

A Casa Escola é uma escola que forma, universidade não tem esse poder. A universidade ela reza essa cartilha da escola aberta, mas ela mesma é muito fechada, é muito antiga, e os professores que são formados na universidade, hoje, eles ainda são antigos, e os professores novos vêm ainda com essa herança... Além da inexperiência da sala de aula, vêm também com uma carência de repertório de possibilidades, que eles acabam aprendendo aqui. (*Jorge – Coordenador Casa Escola*)

Esse esforço para a formação da equipe é algo que surge em diversas falas nas três escolas estudadas. Na Oga Mitá e na Casa Escola inclusive se menciona que é muito rico para um professor ter em seu currículo que já trabalhou nessas escolas, pois são escolas já conhecidas pela forte ênfase nos estudos e formação.

A gente era amigo, diretores de escola que foram construindo uma amizade em função de serem escolas todas com um projeto pedagógico definido, como eu gosto de dizer. Porque tem escola que não tem projeto pedagógico. Tem escola que tem projeto pedagógico que a gente chama de tradicional. Essas escolas têm projetos. Sá Pereira, EDEN... Que existem até hoje, o CEAT e a gente. Que têm muitas semelhanças. São escolas que entendem que o conhecimento tem que ser construído, que o professor

precisa ser valorizado, que o aluno tem que ter voz e vez, coisas básicas de uma concepção que permeia os nossos projetos político-pedagógicos. E aí a gente foi conversando, conversando, e... Fizemos alguns eventos juntos, de formação dos nossos professores, e aí falamos "não, vamos partir para formar professores". (*Aristeo – Diretor Oga Mitá*)

A formação dos professores nestas escolas é um trabalho permanente, de troca de conhecimento, de estudos, de pensar e repensar suas práticas. Para quem chega de fora, com uma formação tradicional, entender como funcionam essas escolas às vezes é um verdadeiro exercício de desconstrução. É abrir-se a conhecer outras possibilidades e outras formas de aprender e construir conhecimento.

Porque eu vim de uma formação do Pedro II. Então quase que uma coisa militar, né? Então quando eu cheguei aqui... Foi de desconstruir, mesmo, a educação. Porque eu só tinha a vivência enquanto, eu, estudante. E eu chego aqui e me abre um mundo, né, de possibilidades dentro de uma escola.... (*Patrícia – Professora Oga Mitá*)

Quando esses professores chegam, esses professores das áreas específicas, a dificuldade é maior se ele já trabalhou na escola tradicional. Então ele vai trazer toda aquela gama de resistência, de conceitos, de fé, de acreditar (...) Então eles não acreditam muito que a escola aberta tenha aprendido, que pode dar certo... Essa abertura assusta. Essa abertura ao diálogo assusta. E a Casa Escola forma essas pessoas. Então o nó maior é esse período de formação. Um ano, dois, até que esse professor começa a ter essa cultura da Casa Escola. E é muito legal, professores que estão na Casa Escola, que dão aula em outras escolas, eles trazem relatos do quanto é diferente. É cultura mesmo, não é um departamento, não é Fundamental I, Fundamental II, não é o professor... É uma cultura. Você entra na escola, você já sente na parede, você já vê a diferença na parede. (*Jorge – Coordenador Casa Escola*)

O fato destas pedagogias serem menos conhecidas, gera ainda certas inseguranças, desconfiança e até mesmo preconceito.

Gustavo: Tem muita gente que tem preconceito também, é um fato. Tenho amigos que me acompanham desde que eu estou na escola e nunca botaram o pé aqui para conhecer a escola, porque "não, é muito diferente", "é muito moderno", tem isso também. Mas em relação à qualidade, não há dúvida.

Flávia: Tenho um casal de amigos que vieram conhecer a escola... "É legal, mas é muito diferente, né, não sei se meu filho vai se adaptar", porque ele não se adaptaria, aí não sabe se o filho vai se adaptar... "Eu prefiro uma coisa mais tradicional, mais normal"...

Gustavo: a gente teve uma geração que massivamente foi educada em escolas tradicionais. E quando você é educado assim, você... (...) "não, é muito diferente do (...) tradicional", é o pai que não sabe... Porque a gente foi criado assim, a gente foi criado pra não se adaptar ao que é diferente... (...)

Flávia: Na verdade, o meu pai não é nem preconceito. Meu pai às vezes é um olhar de, meio de...

Gustavo: Desconfiança...

Flávia: ...incredulidade, "não é possível isso acontecer"... Na verdade, na cabeça do meu pai, isso é como deveria ser uma escola, mas ele nunca acreditou ser possível isso acontecer. Quer dizer, a escola não ter uma disciplina rígida e ainda assim as crianças serem, por exemplo, disciplinadas, e funcionar, e as coisas funcionarem, e as crianças aprenderem... Porque ele olha pra neta dele, e ele vê o desenvolvimento dela. Então,

é um olhar de incredulidade assim, "é, estou começando a achar que isso, de fato, é possível...", porque a gente também faz questão de contar tudo o que acontece. "Nossa, que legal, isso!", "jura? A escola deixou vocês fazerem isso? Caramba!" (...)

Gustavo: Existe muito preconceito. É diferente... Talvez não seja tão diferente quanto poderia ser, e isso é um caminho que vem sendo traçado, vem sendo trilhado, um dia talvez chegue lá... E isso causa estranheza, quando não preconceito. No mínimo, estranheza causa.

(Gustavo – Pai de alunas da Oga Mitá e Flávia – Mãe de aluna da Oga Mitá – Ambos membros da Comissão de Planejamento)

Eu saí de lá porque na época, meus pais sempre tiveram assim uma preocupação muito grande. A educação dos meus pais foi mais cartesiana. Então a preocupação deles sempre foi com o vestibular, de defasagem de aprendizado. (...) E isso gerou uma preocupação enorme dos meus pais, porque eles achavam que eu não estava aprendendo nada em algumas matérias. Daí eles queriam que eu fosse para uma escola com um ensino mais normal, não normal, mas tradicional. Para poder não ter essa defasagem do vestibular. E para mim foi horrível. Ter saído da Oga Mitá foi a coisa mais triste da minha vida. *(Felipe – ex-aluno Oga Mitá)*

Esta sensação de estranhamento é causada pelo contato superficial com algo que à primeira vista se mostra diferente daquilo que se está acostumado. Mas as pessoas que estão nessas escolas às vezes acham que o diferente ali nem é tão diferente assim, que ainda se pode mudar muitas coisas, o que as deixaria ainda mais diferentes. No entanto, apesar de diferente, em termos de construção de conhecimento, essas escolas buscam se assemelhar muito mais com a forma de cognição e aquisição do conhecimento ao modo que se dá no cotidiano. Como pode ser visto nos trechos das entrevistas que se seguem.

No cotidiano, eles primeiro internalizam o conceito, para depois eles formularem o conceito. Eles fazem mil problemas que envolvem a multiplicação antes de saber o que é multiplicação. Isso eu achei legal, perguntar o que é ciência, porque eles trabalham com ciência desde pequenos aqui. Aí eles vão para o 6º ano e vão pensar "o que é ciência?", esse conceito vem por último, nos livros didáticos vem primeiro. *(Angela – Coordenadora Oga Mitá)*

A matemática não é aquele livro que vem um método indutivo, que faz aquelas explicações iniciais, e depois o aluno tem que resolver os problemas, fazer os cálculos. Uma matemática que está a serviço da solução de problemas, mais voltada para vida, para vida como ela é... Então... os pais não estão acostumados com isso. Então a gente tem que cuidar. Tem que cuidar, porque também o pai começa a ensinar do jeito como ele... "Vai um, tira isso, reserva", e vai de encontro com o que a escola faz, de uma construção de conhecimento, de compreensão, dizendo "a gente reserva porque está lidando com a unidade, com a dezena", então mostra lá porque que "vai um". E a gente brinca com esse "vai um", também, com canudo, com... Sei lá, pega-vareta, um monte de recursos para que o aluno se sinta confortável dentro desse saber, e não seja um papagaio. Na verdade as famílias querem repetir, aí o pai, ele tem... A gente está falando de uma escola onde a maioria dos pais tem formação acadêmica, eles têm... Então, "eu consegui, eu cheguei lá, mas eu aprendi daquele jeito", então muitas vezes eles querem trazer aquele jeito com o qual ele aprendeu, que a gente sabe que o jeito com o qual ele aprendeu é um jeito que parou no tempo. Parou no tempo, assim, se a gente pode, na história do Brasil, trazer esse tempo, então a gente pode dizer, sim, parou no tempo desde a época dos jesuítas. *(Priscila – Diretora Casa Escola)*

Neste último recorte, Priscila, diretora da Casa Escola ainda menciona como o ensino tradicional às vezes parece ter parado no tempo e esse comentário é corroborado pela Angela, coordenadora da Oga Mitá. Vejo as escolas de ensino tradicional se atualizando em termos de tecnologias, tablets que substituem livros, lousas eletrônicas que substituem quadros negros, mas a forma que as aulas são ministradas não se alterara.

Então, a mudança... Você imagina, muda estruturalmente, valores... A escola tem que mudar, porque senão não seria... Não acompanharia... Porque acho que as outras escolas mais tradicionais não estão nem aí... (*Angela – Coordenadora Oga Mitá*)

Quando falamos sobre o processo de ensino-aprendizagem, nas três escolas pesquisadas se mencionou o respeito ao indivíduo como ponto central. Compreendem assim que cada criança ou jovem tem interesses diferentes, desperta a curiosidade de maneira diferente, tem o seu jeito próprio de aprender e que a escola deve saber lidar com isso para conseguir instigar e desafiar todos os alunos da turma. E isso apareceu na fala de várias pessoas.

Assim, de olhar para o outro com um cuidado maior, de entender as questões do outro, a gente entende, a gente fala vinte anos aquela coisa toda, mas efetivamente de cuidar do outro, de olhar o outro, de ver a sociedade, pensar para essa sociedade de uma forma diferente, foi a partir do Oga. Foi uma mudança acho assim que drástica. Eu vim de um estilo de ensino muito tradicional, de tudo, eu acho que eu não pensava era quase que um soldadinho, saia cumprindo ordens. E aqui abre um leque. Essa coisa do cuidado que a gente tem que ter com o outro, o respeito, respeitar as individualidades, as diferenças, e esse trabalho todo que tem de a gente olhar a sociedade para entender o passado, futuro, presente, vai tudo ficando muito misturado aqui no Oga. Acho que essa questão da aprendizagem como a gente passa para as crianças, como a gente faz elas pensarem também faz a gente pensar. (*Patrícia – Professora Oga*)

Eu acho que o singular mesmo da escola é a questão da diversidade, você respeitar o outro na condição que o outro tem. Não é aquele formato em que todo mundo tem que aprender do mesmo jeito, da mesma forma, não é o formato em que o professor é o detentor do saber, ele vai transmitir o conhecimento, porque não existe isso de transmitir, a gente acredita que há uma troca, entre os alunos com eles mesmos, os alunos com os professores e os professores com os alunos. E dentro dessa interação social, os conhecimentos são ampliados. Então a gente considera bastante esses conhecimentos prévios, então isso me encantou já de cara, eu acho que é um diferencial bem presente na proposta da Casa Escola. Quando eu falo em diversidade, eu coloco a inclusão também, é uma escola que tem algumas crianças com algumas limitações, outras com necessidades especiais diagnosticadas com laudo, e se faz todo um trabalho também, para cá, colocando essas crianças aí, incluir mesmo, não estar à margem de uma proposta, de uma aula ou de um conteúdo... (*Claudiana – Coordenadora Casa Escola*)

O que você está com medo foi o que eu sofri lá no Marista, que ele não tinha maturidade, que ele só queria brincar. E ele veio de creche, então ele sentiu um baque muito grande. Ficava muito tempo sentado na sala, na cadeira, e tinha que fazer um monte de texto e ele não sabia nem escrever ainda. E tinha um monte de criança na sala que já sabia escrever, já estavam começando a ler e ele, com 5 anos, ele fez 7 agora, ele também é de janeiro. Era uma pressão muito grande. A professora chegava

a levar o caderno de um aluno que já sabia escrever e ler para comparar com o dele que era um monte de rabiscado. Exatamente assim, exatamente assim. (...) Mas eu tenho uma amiga que entrou aqui outro ano e é só elogios. Os filhos dela estão adorando e é completamente diferente. (*Mãe de aluno novato do 2º ano da Oga Mitá em reunião*)

Não acho que o Oga seja perfeito, isso não existe, mas eu não consigo imaginar uma outra forma de educar que não seja essa. E aí, quando eu digo essa, não estou dizendo, de novo, que o Oga é perfeito, mas eu acho que se acerta muito mais. Eu acho que se tem um olhar mais individualizado que é importante, você entender que nem todo mundo aprende do mesmo jeito, nem todas as crianças de cinco anos vão saber exatamente as mesmas coisas sempre, de respeitar... O respeito ao tempo da criança para mim é a coisa mais importante que existe aqui, o que não existe em outros lugares. (*Flávia – Mãe de aluna da Oga Mitá*)

Esse respeito ao indivíduo é também um respeito ao tempo daquele aluno, que às vezes precisa de mais tempo para amadurecer em certos aspectos, ou para entender alguns conceitos e isso não precisa obrigatoriamente refletir em uma reprovação escolar.

Em primeiro lugar o professor acompanha seus alunos do primeiro ao oitavo ano; deu para ver que existe uma continuidade implícita, inclusive uma tranquilidade também, porque às vezes algum aluno, em determinada matéria, ele precisa ficar só mais um pouquinho. Se fosse na escola tradicional ele roda, mas como a gente sabe que vai ter aquele aluno aqui dentro muitas vezes, aquela maturidade que não existia naquele momento vai existir mais adiante, e o professor, sabendo disso, vai ter um cuidado especial com aquela dificuldade, sem perder o passo, porque o que ele tem que viver é com seus pares, aquilo que naquela faixa etária ele precisa receber, não é porque passou ou rodou. (*Ana – Professora Querência em palestra*)

Porque eu aprendi a estudar sozinha, sabe, e foi uma coisa que foi boa para mim o resto da minha vida escolar. Uma coisa de ter o meu ritmo, de ter dia em que eu não estava produtiva, e realmente não produzir muito, mas ter dia em que eu estava produtiva e adiantar tudo o que eu não fiz antes, entendeu? E de "agora eu quero fazer isso", "mas eu estou atrasada nisso", e eu aprender a me organizar, sabe, isso eu acho que me ajudou por muito tempo. (*Gabriela – ex-aluna Casa Escola*)

Uma das coisas que possibilita essas escolas a terem certa flexibilidade na condução dos conteúdos é devido à forma como estas escolas se propõem a construir o conhecimento – sem seguir uma apostila ou livro didático – com a participação dos professores, alunos e até mesmo os pais nesse processo, e com uma intervenção bem próxima do coordenador, no caso da Oga Mitá e da Casa Escola.

Angela: Essa coisa da formação continuada é um respeito mesmo.

Selma: É um respeito ao profissional.

Angela: Ele ser autor, ser protagonista... É muito comum as pessoas... Eu trabalhava numa escola, eu recebi planejamento... Prontinho lá, o primeiro planejamento, uma vez que eu abri, que era da lagarta que virava borboleta... Selma, que pena que eu não guardei... Tinha o diálogo, por exemplo: se a criança perguntasse "mas por que o casulo não tem...", e tinha a resposta que eu tinha que dar.

(*Angela - Coordenadora Oga Mitá e Selma – Dinamizadora da biblioteca Oga Mitá*)

Da outra instituição que eu vim, o projeto vinha todo pronto. E aqui, não. Aqui a gente vai construir com a criança, a gente vai partir... Então isso, pra mim, foi uma novidade, e foi um desafio que eu fui aprendendo. (*Rafaela – Professora Casa Escola*)

Não precisa ser uma escola em que os alunos aprendem para fazer prova, para ter nota. Eles estão lá para aprender. Agora, as metodologias que são desenvolvidas, ali os professores também têm que usar a criatividade deles, não tem aquela coisa pronta, fechada, mas tem uma ordem, tem ali o planejamento, que tem que ser feito semanalmente, tem a intervenção do coordenador de turma... Cada coordenador tem quatro turmas, na Educação Infantil são cinco, mas são... Assim, dá possibilidade de pensar detalhes em relação a como é que vai abordar a disciplina, como é que vai desenvolver o assunto, que ganchos podem ser realizados... (*Priscila – Diretora Casa Escola*)

Na Querência, diferente da Casa Escola e da Oga Mitá onde se trabalha com projetos, o ensino se dá por épocas e, para isso, o livro didático não é adotado para os alunos justamente para não limitar o conhecimento ou tirar a autonomia do professor. Nas escolas Waldorf inclusive se trabalha com o conceito de autoeducação para os adultos (pais e professores/profissionais da escola), acreditando-se que os adultos precisam se trabalhar constantemente para serem bons modelos e servirem como inspiração para as crianças e jovens com quem têm contato.

Os planos de aula são todos autorais, não existe livro didático. Claro que o professor pode se utilizar dos livros para exercícios, ter modelos, e textos, mas a criança não tem livro didático, nem tampouco o professor vai usar do livro didático uma a base da sua aula, eles poderiam não ter, o professor tem o seu, e ele dá aula daquele livro didático. Primeira coisa: o livro didático foi feito por uma pessoa, se é por uma pessoa, tem uma visão parcial da pessoa, ela vai colocar questões históricas, um pouco de acordo com sua perspectiva política, ou se for português, uns que dão uma prioridade enorme para as questões de ortografia, para textos modernos, outro autor vai querer textos mais clássicos, entende? Então, é uma coisa meio aleatória, entende... (*Ana – Professora Querência*)

A criança se envolve de forma diferente, e eu usar do recurso de alguém que escreveu um livro, eu estou eliminando a minha liberdade, a minha condição de ser livre, pra dar essa aula... Quer dizer que agora eu vou pensar oba-oba, eu sou livre, não e isso, é uma liberdade, como a gente sabe, baseada em estudos daquilo que a gente se propõe como meta de vida, que no nosso caso é a Pedagogia Waldorf, então dentro desse estudo eu sei o que é mais indicado ou não, então pego o currículo do MEC, mais ou menos (...) e eu crio as histórias, eu crio tudo o que vou dar naquela aula, o desenho que vai surgir na lousa, que as crianças vão fazer nos cadernos, a cada evento, por exemplo, da história da geografia eles fazem desenhos, eles nunca recebem mapas prontos, eles fazem seu próprio mapa, a partir do mapa que o professor deu na lousa, então a aula é construída contemplando esse pensar, sentir, querer, então na verdade é uma aula autoral, ou seja, por isso que o professor Waldorf trabalha muito. E ele tem que ter essa vontade de trabalhar, a pessoa que quer tudo prontinho é um mero intermediário, ele é quase um EAD, porque o professor só está presencial, mas ele se utiliza o tempo todo do bendito livro para dar aula, para fazer os exercícios, fazer a tarefa de casa, só pelo livro, e eu estou aqui fazendo o quê? As crianças nem sabem quem sou eu, já começa por aí, então, esse é o diferencial. (*Ana – Professora Querência em palestra*)

Independente de que forma se constrói e se transmite o conhecimento em cada uma destas escolas, o intuito é que o aprender tenha sentido, desperte curiosidade e desejo e tenha relação real com a vida dos estudantes.

A gente não trabalha de uma forma como outras escolas, ditas tradicionais, trabalham, "agora a gente vai trabalhar isso", da ortografia, da gramática, a gente não trabalha dessa forma, eu acredito que do jeito como a gente faz, contextualizado, com o perfil da turma, dentro de um projeto da turma também, acho que isso acaba facilitando a compreensão. (*Claudiana – Coordenadora Casa Escola*)

Eu acho que a gente trabalhar com esse desejo, o desejo do professor, o desejo das crianças, o desejo das famílias... É o nosso desejo. Então eu acho que é isso, você sempre estar motivada, com energia para. Eu acho que aqui, a escola, a sua essência é essa, entendeu? A essência da Casa Escola, quem faz Casa Escola tem esse perfil. E aí alimenta, quem entra aqui... Todo mundo que entra aqui diz "é um outro ar", não é só fazer "abre o livro na página...", não é isso. (*Eleide – Coordenadora Casa Escola*)

Essa sensação inclusive pôde ser observada através de alguns relatos, onde profissionais das escolas estudadas dizem ter encontrado no trabalho certas semelhanças com experiências escolares anteriores que tiveram e que estar trabalhando nestes ambientes lhes despertou uma boa memória e o desejo de poder passar para outros as suas experiências positivas.

Eu fui do CAP [Colégio de Aplicação] da UERJ, sabe, e era um colégio forte. Um colégio que era, numa certa maneira... Ele tinha algumas práticas que eram fora da linha do tradicional, porque eram professores que saíam da universidade e aplicavam aquelas coisas ali, estavam ali muito próximos, mas era uma escola muito exigente, que o conhecimento era levado muito a sério. E isso me marcou... Então a gente não desliga, eu falo de novo, a gente não desliga as nossas experiências anteriores... Então... Eu gostaria que, enquanto estudantes, as crianças também tivessem a oportunidade que eu tive de lidar com o conhecimento da forma como eu lidei no Aplicação. E eu acho que a gente vai num caminho assim. Sem ter o peso que era, porque ali (...), o sentido do que eu aprendia estava todo ali. Isso era uma coisa muito bacana. Eu aprendi tudo com sentido. Não decorei nada, a minha História, a minha Geografia, não foi assim, a minha Ciências não foi assim, a minha Língua Portuguesa foi maravilhosa... A questão da leitura, da gramática, então... Isso também é uma coisa que eu também acho importante na Oga Mitá, sabe?! (*Teca – Coordenadora Oga Mitá*)

No interior eu estudei numa escola muito tradicional, com professores muito tradicionais, a ponto de você deixar cair alguma coisa no chão, você era retirado de sala, era tido como uma afronta... Mas eu tive a chance, por outro lado, isso no mesmo estado, de vivenciar uma escola aberta, uma escola pública aberta, em que os professores tinham abertura ao diálogo. E foi o momento que eu passei por essa escola, eu passei a gostar de estudar, que antes era uma coisa muito maçante, tinha de estudar. Depois eu vi sentido no estudar. Quando eu vim para a Casa Escola, eu me reconheci como estudante, eu também percebi que aqui era uma escola que dava esse significado, logo nas primeiras aulas, nas primeiras reuniões que eu tive com a minha coordenadora, ela já trazia isso, essa possibilidade de você utilizar o erro do aluno como aprendizado, como replanejar... (*Jorge – Coordenador Casa Escola*)

Assim como nas experiências da Oga Mitá e da Casa Escola, relatadas por seus coordenadores, na Querência também se deixa bastante clara, desde seus documentos oficiais, como que acontece o aprender ali. Desta forma, no Estrela Guia (QUERÊNCIA, 2016, p. 48), que é um documento entregue aos pais novatos anualmente, diz-se que “se pudéssemos resumir em uma frase a diferença da escola Waldorf para a tradicional, seria: A Pedagogia Waldorf forma, a tradicional informa”. Em complemento, ainda enfatizam que:

Uma concepção errônea e comum em nosso tempo é a de que o ensino é meramente a transferência de informações. Do ponto de vista Waldorf, o verdadeiro ensino envolve também o despertar de capacidades – a habilidade de pensar de forma clara e crítica, de vivenciar e entender os fenômenos universais de uma forma empática, de distinguir o que é bonito, bom e verdadeiro. O professor de classe trilha um caminho de descobertas com as crianças e as conduz a um entendimento do mundo de significados, e não de um mundo só de causas e efeitos. (QUERÊNCIA, 2016, p. 54)

Em adição, trago a seguir alguns trechos de falas da Professora Ana e da ex-aluna Luísa que corroboram as ideias expressas nos documentos institucionais e reforçam esta questão do processo de ensino-aprendizagem como algo vivo.

E quando ela [a criança] vivencia, ela saudavelmente vive uma situação de equilíbrio íntimo, ou seja, quando eu tenho condições de externar aquilo que eu estou fazendo, eu sinto muito mais vontade de estar presente, eu coloco ali todo meu impulso de fazer, eu me engajo naquilo, eu não fico distante, só recebendo, recebendo, saio da aula, entrei vazio, saí vazio, e outro dia... (...) esse ensino, tal como está posto, ele é um desrespeito à criança, e toda criança saudável vem para escola, e ela necessita de alimento, agora alimento anímico, que vem através das disciplinas, então as disciplinas não são coisas mortas, elas têm uma enorme vida, mas quem traz a vida para isso? Somos nós, professores. (*Ana – Professora Querência em palestra*)

Porque o método de ensino é com certeza diferente, aqui a gente fez uma viagem, para aprender sobre botânica, e a gente saía para caminhar e ela [Professora Ana] mostrava, isso aqui é uma pteridófita, isso é uma gimnosperma, tudo mais, e a gente aprendeu pela experiência, de ver, de tocar, de sentir, desenhar, e daí esse ano eu tive botânica de novo e tinha que sair da sala e achar uma planta, tinha que ser uma pteridófita, eu saí, olhei, “isso aí é uma pteridófita porque...” (...) e perguntaram “como você sabe?” Porque eu aprendi na 5ª série, eu viajei e tive a experiência de trabalhar e tocar e vivenciar uma pteridófita, escrever sobre isso, ter minha conclusão e desenhar, (...) então eu nunca mais esqueci, eu já tinha esquecido pela decoreba, e depois já esqueceu, então, tudo que tu aprende vivenciando, pela experiência, vai te marcar e te pegar para vida, você não esquece mais, e aquela decoreba que tu estuda pra prova, tem que passar na prova, tu depende dessa nota, não, aqui tu aprende porque tu quer aprender, porque é interessante a experiência, é legal isso aí (...) e tu vai se envolvendo com o conteúdo... (...) aqui tu aprende por experiências, histórias, enfim e daí fica uma coisa pra ti, tu não esquece mais. (*Luísa – Ex-aluna, da primeira turma, da Querência*)

O papel da escola é realmente fazer com que as crianças e os jovens e mais tarde esses adultos possam encontrar significado para sua vida, ou seja, a vida não é qualquer coisa, ela não é banal, passageira, tudo que eu construir aqui, por onde eu passar, deixo rastro, depende se as migalhinhas do Joãozinho e da Mariazinha, ou se eu abri um caminho cheio de flores, o que eu fiz na minha jornada, então o papel do professor é

construir o mundo de tal forma a mostrar às crianças que elas possam perceber que vale a pena estar no mundo e que elas têm um papel no mundo, esse é o significado maior do ser humano, sair da escola e fazer assim, o que o mundo agora tem pra me dar? Cheio dos diplomas, canudos, eu quero um emprego... Não é pecado ganhar bem, mas a vida não se resume a só isso, ou então eu fazer aquela pergunta: “o que eu posso agora oferecer pro mundo?” Então é essa nossa trajetória... (*Ana – Professora Querência em palestra*)

Esta forma de se trabalhar buscando dar sentido ao conhecimento acaba abrindo espaço para outros trabalhos, outras disciplinas que não são do currículo padrão e que deixam fortes marcas nas pessoas ali envolvidas.

Acho que tudo isso mudou totalmente minha visão de mundo. E essas oficinas também. De teatro, a aula de música, são coisas que o colégio tradicional no Brasil não tem. (*Felipe – ex-aluno Oga Mitá*)

O desafio era você poder fazer uma coisa que fosse para as crianças, que elas realmente estivessem botando a mão na massa. Então, era muito diferente do que você via como ensino de arte na maioria das escolas, aquelas folhinhas mimeografadas para as crianças colorirem, ou para completar, ou para... A gente levava materiais... Trabalhava com eles com madeiras e pregos, com as crianças no C.A. [antigo 1º ano] e eles batiam as coisas, construía coisas... Era uma outra... É tão interessante, que a gente mesmo fala, hoje em dia talvez eu não tivesse coragem, com essas crianças de agora, de trabalhar com prego e madeira, sabe... Mas ali tinha espaço, era muito viva a situação. A gente saía muito da sala de aula, a gente construía as coisas e depois a gente brincava com as coisas que a gente construía, e fazia teatro, e fazia um circo... Era muito legal, era muito legal. (*Teca – Coordenadora Oga Mitá*)

E nessas várias afirmações e constatações sobre as efetivas diferenças entre as diversas alternativas de escolas e formas de ensino, surge um aspecto que preocupa muitas vezes os pais de alunos e não parece refletir muito consenso: e quando um aluno sai de um sistema de ensino tradicional para uma outra forma de ensino e vice-versa?

É uma curiosidade e uma pergunta na verdade: como que essas crianças de 1º, 2º ano que vêm de escolas - abre aspas - "tradicionais", com tudo enfileiradinho ou um lanche com tema, um aniversário com tema... como é trabalhada essa nova realidade, né, de forma que não frustre essa criança? (...) Então como que essas crianças se adaptam, demoram para se adaptar, se adaptam de uma forma tranquila, como que é feita essa adaptação inicial desses meninos que chegam agora em uma realidade tão diferente? (*Mãe de aluno novato do 1º ano da Oga Mitá em reunião*)

A experiência mostra que as crianças saem daqui e vão pra escolas extremamente tradicionais e têm pouquíssimos problemas de adaptação. Mas o inverso não é verdadeiro. As crianças que saem de escolas muito rígidas, por exemplo, vão lá para a Conde do Bonfim [Ensino Fundamental II e Médio]... estudou a vida toda num Colégio Militar, (...) ele fica completamente perdido. Que a relação não é heterônoma, como ele teve a vida toda. Não tem um chefe, não tem quem mande, ele não vai preso se ele descumprir a regra. Ele pensa que ele pode fazer tudo... Ele fica perdidinho. E a gente tem que fazer um acompanhamento muito de perto, porque a gente vê que é muito difícil para ele entender que tem regra e que ele é responsável. Que é a questão da autonomia, quer dizer, ele sai de um esquema extremamente heterônomo e vem

para um espaço onde você tem que ser autônomo. Você pode tudo, só não deve um monte de coisa. Tem de descobrir isso... Ele pensa que pode tudo. (*Aristeo – Diretor Oga Mitá*)

[A adaptação à Oga Mitá] Foi muito rápida, na verdade. Eu lembro que nos meus primeiros dias de colégio eu estava sem saber o que fazer. Estava acostumado com uma escola tradicional, e quando entrei lá achei que tinha um monte de doido. Engraçado, eu não lembro do meu período de adaptação como uma coisa traumatizante. Foi tudo muito tranquilo. Acho que os professores sempre tiveram um respeito muito grande, cada um com o seu tempo. (...) Minha recordação da Oga Mitá foi tão vasta, que três anos parecem dez. [Já a adaptação à escola seguinte] Foi terrível. Foi sofrida, eu diria assim, porque eu gostava muito da Oga Mitá. (...) Então assim, quando eu entrei no colégio tradicional que era um programa certinho, eu me dei mal. Eu deveria já saber aquilo... Eu sabia coisas que eles não sabiam, mas não sabia coisas que deveria saber. Então eu tive que correr atrás. (*Felipe – ex-aluno Oga Mitá*)

De liberdade, não sei nem explicar, mas assim, de não ser uma coisa tão "você vai chegar aqui, você vai estudar Matemática, Inglês, você vai copiar, amanhã vai ser uma prova", assim, de não ter... De a gente conseguir de uma forma mais dinâmica, aprender mesmo. Eu não sei explicar... Não dá pra entender... Mas eu saí da Casa Escola, Escola Viva, pra o Henrique Castriciano, e foi um super choque, pra mim e pra minha mãe. Estudei um ano lá, porque era uma diferença enorme do modo como a gente estudava aqui. (*Nara – ex-aluna e mãe Casa Escola*)

A questão da avaliação é um outro aspecto que se evidenciou bastante quando se discutiam essas diferenças entre o ensino tradicional e o ensino das outras escolas estudadas. Este assunto surgiu em tantas falas, em tantos momentos, que talvez até merecesse uma sessão à parte. No entanto, creio que essa questão da avaliação só veio à tona em tantos momentos porque há uma supervalorização das ferramentas avaliativas e elas estão extremamente associadas à ideia que temos das provas feitas nas escolas de ensino tradicional e nos exames de seleção.

O tema da avaliação incita por si só algumas questões. Há a avaliação das disciplinas, que costuma tradicionalmente ser feita na forma de prova, onde o aluno é avaliado – posto à prova – em um momento específico sobre um assunto específico; quando falamos em avaliação, também nos remetemos à imagem do boletim, onde estão todas as notas de todas as provas de todas as disciplinas do período; há também a avaliação do ensino; ou, ainda, a avaliação da escola. Ou seja, com uma mesma palavra podemos estar falando de diversas coisas, assim como também se podem fazer avaliações de diversas maneiras.

O sistema de avaliação tradicional já é algo tão arraigado que se torna pouco questionado em termos de sua lógica. Na Querência, que se propõe a ter um sistema pedagógico escolar para a formação humana, crê-se relevante avaliar a personalidade, em vez de apenas medir o rendimento do estudante. Assim, avaliam-se os resultados alcançados pela criança, comparando-os com a sua própria potencialidade.

O “julgamento” que ocorre nas Escolas Waldorf leva em conta o esforço real que o aluno faz (ou não faz) para alcançar os resultados: a participação nas aulas, seu comportamento, as relações sociais estabelecidas, pontualidade, assiduidade, tarefas realizadas em sala e em casa, cadernos de época, pesquisas, trabalhos individuais e em grupo, são realizadas, a partir do 5º ano, avaliações orais e escritas, etc. (QUERÊNCIA, 2016, p. 56)

Já o registro das avaliações se dá de forma qualitativa, através de um relatório descritivo, assim “a avaliação não se resume somente ao resultado final, mas também ao caminho percorrido para alcançá-lo” (QUERÊNCIA, 2016, p. 56). As Notas, de 0 a 10, só vão aparecer a partir do 9º ano, mas sem que se perca o parecer qualitativo. Para isto, o acompanhamento dos alunos se dá de forma constante, contando inclusive com a participação dos pais e dos próprios alunos. Este momento de troca possibilita se questionar e discutir a prática e viabiliza adequações ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim como a gente olha para criança no seu todo, o método de avaliação também não inclui só a questão da corretiva, então é um parecer descritivo, não é quantitativo, a criança não recebe nota, e não tem semana de provas, a qualquer momento o professor pode fazer uma avaliação. E tanto se faz isso que eles querem dia de prova. Lá por volta do 8º, 9º, a gente já faz avaliação de conteúdos, mas assim, não é a nota que define quem é a Luísa, quem é o Pedro ou João, entende, a nota é mais uma possibilidade de avaliar a criança no seu aspecto corretivo, mas por exemplo, se ele entra em aula, me dá bom dia e nem olha nos meus olhos, e não é um dia, é sempre, “opa, a criança nunca olha nos meus olhos? O que tem por trás, o que tá acontecendo?” Se ele está sempre mal-humorado, ou se ele é maravilhoso na matemática, mas ele não gosta de cantar, quando os outros cantam ele canta pouquinho, ele não se envolve, ou seja, essa avaliação é integral, todos os aspectos, tudo o que é feito numa sala o professor está sempre olhando. (...) Então esse parecer é escrito com muito cuidado. (Ana – Professora Querência em palestra)

Na Casa Escola também não se fala em provas. Apesar de existirem fichas avaliativas, que não deixam de ser provas, tenta-se retirar a conotação severa e todo o peso incutido socialmente nessa palavra. Além das fichas avaliativas, que surgem a partir do 2º ano, os alunos são avaliados durante todas as atividades e interações escolares.

Isso não quer dizer que não tenha avaliações, que não tenha... A gente chama de fichas, mas não deixam de ser provas... Mas os meninos não têm essa necessidade de colar, de saber a partir do outro... Talvez até crie uma certa ingenuidade social, mas eles vão recuperar essa sabedoria mais tarde, se for necessário, mas eles têm a opção também de saber estudar melhor, se relacionar com o conhecimento de uma maneira mais amigável, mais amorosa, do que ter que tirar vantagem, pegar conhecimento do outro pra poder passar, pra poder tirar nota. Isso a gente também repara nas nossas crianças, que eles não criam essa malícia, porque não têm necessidade. (Priscila – Diretora Casa Escola)

Na Casa Escola as notas surgem como uma exigência da Secretaria de Educação e aparecem ao final de um texto descritivo “que relata como se sucedeu o trabalho e o desempenho do aluno e do seu respectivo grupo durante o trimestre com o intuito de registrar e comunicar à família do aluno o que se considera importante” (IECE, 2010, p.109). Junto a este parecer, há ainda uma tabela com os objetivos de cada trimestre onde o professor irá apontar se o objetivo foi trabalhado, se o aluno já o conquistou, se não conquistou ou se precisa de ajuda ali. No Ensino Fundamental II, como existem professores diferentes para cada disciplina, “cabe ao tutor reunir breves comentários dos professores das respectivas disciplinas sobre cada aluno de seu grupo de tutoria e acrescentar a sua apreciação” (IECE, 2010, p.111). No relatório do Fundamental II há ainda a autoavaliação do aluno, que deve refletir sobre suas aprendizagens de forma autêntica, enquanto proposta de construção da autonomia.

Então como a escola se encontra num contexto que todos os alunos fazem provas, fazem recuperação, os alunos se sentem às vezes diferentes quando essas palavras não aparecem dentro da escola. Então a gente procura trazer a prova como ficha, a recuperação como retomada, as provas têm autoavaliação logo abaixo, para que seja possível retomar, e tudo muito no âmbito da autenticidade. A gente repara que dependendo da atitude do professor em relação às questões que vão pra autoavaliação, se ele participou também em grupo na formação dessa autoavaliação, as respostas serão mais aprofundadas e esse documento todo será um diagnóstico para as próximas medidas, para os próximos planejamentos, e essas fichas, os meninos estão bem preparados para elas. (*Priscila – Diretora Casa Escola*)

Na Oga Mitá, acredita-se que a avaliação deve estar direcionada ao que os alunos produzem, demonstram e expressam em seus diferentes momentos na escola. Assim, utilizam-se de alguns instrumentos que servem para demonstrar aos professores o resultado do seu trabalho e aos estudantes o que conseguiram aprender (OGA MITÁ, 2016/2017). Entende-se, portanto, o processo de ensino-aprendizagem como uma via de mão dupla onde o professor está sempre acompanhando e o estudante está sempre se autoavaliando. A autoavaliação do estudante é um mecanismo de regulação de aprendizagem em que estudante e professor assumem conjuntamente a responsabilidade pela construção do conhecimento e pela compreensão do processo de aprendizagem do aluno. Esse processo desenvolve uma relação verdadeira, de transparência e de amizade, além de ser um exercício de desenvolvimento de autonomia (OGA MITÁ, 2017).

As crianças são estimuladas a viver, também, a prática diária da avaliação. No final de cada dia, a turma se reúne para conversar sobre as atividades desenvolvidas naquele dia e, através de perguntas como: *o que foi bom? O que não foi bom? Qual a melhor atividade? O que não deu tempo de fazer? Por quê?*, vai avaliando, apontando soluções para os problemas que surgem, sugerindo novas atividades, se

comprometendo com o trabalho. Os resultados dessas avaliações diárias são registrados no Livro da Vida de cada turma, que assim vai construindo sua história. As crianças também começam a viver o processo de autoavaliação, ao observarem o resultado de suas produções individuais, compará-las com as anteriores e tecer comentários sobre elas. (OGA MITÁ, 2017)

As provas na Oga Mitá só começam a surgir a partir do 5º ano, ainda na forma de atividades avaliativas, preparando os alunos para as provas propriamente ditas que aparecem efetivamente a partir do 6º ano. Mas mesmo com as notas das provas, a avaliação busca olhar o aluno de maneira mais ampla e não apenas no recorte daquele momento específico.

Nossos registros de avaliação vão desde os relatórios trimestrais, em que o professor de turma redige o trabalho desenvolvido ao longo do trimestre, especificando como o aluno tem realizado suas aprendizagens; passa pelo gráfico por objetivos (Alto Bonfim), referente a cada componente curricular, onde o estudante avalia sua interação com os conteúdos trabalhados e cada professor avalia a conquista feita pelo aluno, para depois chegarem a um consenso. (Aristeo – Diretor Oga Mitá)

Observa-se nas três escolas estudadas que a avaliação é tema de reflexão e sua relevância é assumida. A avaliação é vista, no entanto, como um processo contínuo e não apenas como uma série de provas. Sobre isso, o coordenador do Fundamental II da Casa Escola tece uma colocação interessante.

Nós estudamos avaliação, e estudamos um autor, um professor da Universidade Federal da Bahia, Luckesi, Cipriano Luckesi, e ele trabalha com avaliação, e ele tem um livro, que fala "avaliação: um ato amoroso", mas ele começa esse livro dizendo que esse ato amoroso não significa passar a mão na cabeça do aluno, e ele traz essa avaliação definindo o que é realmente avaliar. E ele diferencia que avaliar é diferente de examinar. Examinar é pontual, é fazer uma prova, pontual, o aluno sabe aquilo naquele momento. Se ele entregou a prova e virou as costas, se ele se lembrar e voltar para pedir a prova para o professor, o professor já não deixa mais ele fazer isso. Por que o professor não deixa mais ele fazer isso? Mas ele nem saiu da aula, ele ainda está dentro... Mas o exame não permite isso, o exame é um recorte. A gente examina? Sim, nós examinamos, mas o processo avaliativo não pode se resumir a uma prova. Então aí a gente começa a enxertar várias outras coisas para fazer que isso faça com que o exame se dilua dentro de um processo avaliativo. Então hoje tudo o que o aluno faz diariamente, semanalmente, ele é avaliado. (...) Por que a prova hoje ainda persiste nas escolas? Infelizmente, porque lá fora os exames ainda persistem. O problema dos exames é que eles excluem, eles não incluem. (...) A avaliação tem que ser inclusiva. Então quando a gente traz, lá, desde os pequenininhos, o menino não terminou a avaliação, o menino não terminou a avaliação na hora, ele é retirado de sala, ele continua fazendo... Isso, pra alguns pais, é o cúmulo, porque está fora, porque o pai só acredita no exame. Ele não quer saber se o menino sabe. Aí tem que estar apressando... Não, a gente quer saber se o menino realmente aprendeu. E para saber se ele realmente aprendeu, só o exame não dá conta. (Jorge – Coordenador Casa Escola)

Ler novamente esta fala me remeteu a um episódio da minha adolescência, quando eu estava na 8ª série ou 1º ano que, em uma prova de história, tive dúvidas na hora de marcar um

x entre duas das cinco opções que me foram dadas. A questão que eu não marquei (e que era a correta) continha a afirmação: “Todos os cidadãos atenienses tinham direito ao voto”. Mesmo não me sentindo segura para marcar isso, coloquei por escrito que se considerando que, à época, mulheres e escravos não eram tidos como cidadãos aquela questão poderia ser verdadeira. Recebi a prova com a indicação de que não estava certa. Fui conversar com o professor que me disse simplesmente: “você foi muito burra. Mesmo sabendo a resposta conseguiu marcar errado”. Quase vinte anos depois, me deparo com um documento da Oga Mitá que diz que “o objetivo do professor não é ‘pegar’ o aluno no erro”; ele quer comemorar e estimular os acertos deste” (OGA MITÁ, 2017, p. 7).

O que percebo em comum às três escolas, e que o processo de avaliação serve como grande evidência, é a recusa em resumir o valor do aluno e a análise de seu desenvolvimento a um conjunto de números, tradição das escolas tradicionais. Não é o boletim com o desenvolvimento do aluno quantificado e objetivado que resume o que o aluno é, o que ele fez até ali, quais são suas dificuldades e quais são seus pontos de brilhantismo. Há muito mais em cada aluno da Querência, da Oga Mitá ou da Casa Escola que um número de 0-100, 0-10, ou letra entre F-A poderia exprimir. Todo o cuidado em redigir relatórios, preparar reuniões e registrar o desenvolvimento do aluno surge do interesse de analisar a trajetória de cada um entendendo que cada indivíduo é repleto de particularidades.

PRÁTICAS E SEUS EFEITOS

“Comunidade Escolar” é um termo que circula muito no meio da educação. Contudo, é difícil assumir uma existência comum de comunidades escolares. Escolas raramente formam uma comunidade: possuem pais, alunos, professores e equipe, sim, mas que não chegam a formar uma comunidade, mas sim pessoas diretamente relacionadas a uma organização prestadora de serviços, neste caso, educacionais.

Contudo, nas escolas aqui estudadas, não temo dizer que há, ali, a existência de uma comunidade. As partes se relacionam e se envolvem entre si, não apenas através da troca de informações ou trocas monetárias. Os pais não apenas cobram resultado e a escola não apenas cobra mensalidade; a equipe e professores se envolvem além do que o estipulado na carteira de trabalho; alunos e pais entendem os projetos da escola de forma diferente. As práticas

inovadoras destas escolas atingem e afetam a todas estas partes que formam, efetivamente, uma Comunidade Escolar.

Durante as sessões anteriores, diversas práticas pedagógicas e administrativas foram mencionadas e/ou explicadas. Algumas que, muitas vezes, fogem ao que estamos acostumados a ver em escolas, outras já bastante familiares. Estas práticas se associam de modo a definir a forma de atuar e a proposta destas escolas. Ao mesmo tempo que o Projeto Político Pedagógico das escolas determina as suas práticas, servindo de fio condutor, as práticas também definem o Projeto.

Algumas práticas existem desde o início destas escolas, outras emergiram com o tempo e muitas outras já deixaram também de existir ou serem adotadas – pelos mais diversos motivos. Essas práticas que são características de um fazer próprio dessas escolas têm reflexos e impactos nos integrantes da comunidade escolar, sejam estes professores, alunos, ex-alunos, pais ou funcionários. De certa forma, estas práticas, que acabam atraindo pessoas que se identificam com os valores, princípios e propostas destas escolas, definem também as pessoas que se envolvem com estas organizações escolares.

Então eu acho que a Casa Escola, com o fazer, com o jeito da Casa Escola fazer as coisas, que já existia bem antes de Eleide, pegou na minha essência, e eu acho que complementou. (*Eleide – Coordenadora Casa Escola*)

Para a equipe de professores e funcionários, é relatado um grande crescimento pessoal e profissional. Através das entrevistas com professores, percebo em comum o sentimento de reconhecimento e valorização por fazerem e serem parte destas escolas/projetos de educação. A equipe menciona, ainda, que as práticas desenvolvidas ali os modifica e transforma, fazendo com que sua postura mude, inclusive em outros ambientes de trabalho e familiar. Isso pode ser visto em diversos trechos de entrevistas, como na fala da Professora Rafaela, da Casa Escola a seguir.

Eu fui participar de um concurso, e era de análise curricular, e quando foram analisar meu currículo, disseram "ah, você é professora da Casa Escola?", então, assim, você vê que não é só para quem está na Educação que conhece o trabalho da Casa Escola, outras pessoas, de outras áreas, foi da Força Militar, então, assim, outras pessoas acabam conhecendo o trabalho que é feito na Casa Escola. Então isso surpreende, (...) Realmente eu cresci muito como profissional, pelas oportunidades que eu tive aqui, pelo reconhecimento de todo o trabalho, e isso aumenta a minha autoestima, e sempre é muito bom, então todo mundo ao meu redor sabe o quanto eu sou feliz ao trabalhar aqui, ao fazer parte dessa equipe, entendeu? (*Rafaela – Professora Casa Escola*)

Alguns profissionais enfatizam, também, que estar nesses ambientes, em contato com estas práticas, altera o seu modo de olhar e cuidar os outros. A afetividade existente no ambiente os ensina a ouvir e ver melhor os demais, ser sensível aos que estão ao seu entorno. Para alguns funcionários administrativos, um novo jeito de realizar atividades suavizou a prática burocrática que conheciam de sua experiência prévia, enxergando maior significado em sua prática – sua atividade como impactante em relação aos alunos, ao processo educacional. Para os professores, uma forma de enxergar e executar sua profissão distinta de outras escolas.

Cara, eu costumo conversar muito com as pessoas que estão fora da escola que a Oga Mitá ela mais do que me formar como profissional, ele me formou como pessoa. Eu acho que eu sou uma pessoa totalmente diferente depois que eu entrei nessa escola. Assim, de olhar para o outro com um cuidado maior, de entender as questões do outro, a gente entende, a gente fala 20 anos aquela coisa tudo, mas efetivamente de cuidar do outro, de olhar o outro, de ver sociedade, pensar para essa sociedade de uma forma diferente, foi a partir da Oga. (*Patrícia – Professora Oga Mitá*)

Eu acho que esse ouvir eu aprendi aqui, ouvindo as crianças. Entendeu? Então eu acho que o legado maior que eu levo na minha trajetória, e quem passa por aqui teria a obrigação de saber. Perdeu uma grande oportunidade quem passou por aqui e não aprendeu. É saber de fato ouvir as crianças. Eu acho que esse legado não é de nenhum outro lugar que eu passei e passo. É daqui. Eu aprendi aqui e eu levo para onde eu vou. (*Eleide – Coordenadora Casa Escola*)

Eu mudei muito o meu olhar, a minha forma de ser, é... eu deixei de ter aquela frieza administrativa, aquela coisa tão, tão irredutível, tão inflexível (...). Mas ao mesmo tempo te muda, te leva para um formato diferente, te leva pra uma forma de ser diferente. Te deixa mais atenta para as pessoas, para as coisas que acontecem, te deixa menos fria, te deixa mais condescendente, te deixa mais... sei lá, de forma... me trouxe um novo formato em termos profissionais. Em termos humanos também. Me trouxe um olhar diferente para tudo. Me mudou muito. (*Claudia – Coordenadora Administrativa Oga Mitá*)

Demais membros da equipe também apontam outros impactos pessoais, com origem em seu trabalho nas escolas. É possível perceber um sentimento maior de liberdade para criar e propor ideias, um acolhimento que as difere de outras instituições de ensino. O trabalho, conforme realizado, abre-se a estas pessoas e as acolhe. O trabalho, assim, é reconhecido como dotado de maior significado e as repercussões do cotidiano na escola se espalham mesmo para a esfera pessoal.

A Oga Mitá me dá esse espaço, para todos os trabalhadores, de você poder arriscar ser você, desde que esteja trabalhando em prol do coletivo, em prol da operação eticamente. Exercitar através do trabalho do Teatro do Oprimido, o trabalho na escola me faz uma pessoa diferente. Perceber o quanto a gente é capaz verdadeiramente de transformar. (...) Eu me sinto sim mudado, e cada vez mais engajado nessa luta por um mundo melhor. (*Roni – Professor de Teatro do Oprimido da Oga Mitá*)

Tudo isso eu fui aprendendo com a minha prática, e vejo que isso refletiu, que eu acabo também trazendo muito do que é discutido aqui dentro da escola para minha

vida diária, com meus filhos, do que eu penso, do que é melhor, do que é importante, de tratar sobre a sustentabilidade, de tratar sobre a diversidade, são assuntos que normalmente, talvez, se eu não estivesse na Casa Escola, eu não trataria, mas eu acho que por eu estar aqui, vivenciar isso aqui dentro, eu acabo levando pra outros ambientes, minha família... Outros espaços. (*Claudiana – Coordenadora Casa Escola*)

E essa escola, assim, mudou a minha vida, porque é difícil até eu separar o que é vida, o que é trabalho. Não tem essa separação. Meu marido, às vezes, eu estou em casa lendo “Você não para de trabalhar!” e eu “Mas eu não estou trabalhando! Estou lendo.”. É muito engraçado isso. E a escola ela tem isso: muitas pessoas... tem muitos depoimentos em relação a isso: a ser valorizado enquanto pessoa. Muito bonito! (*Ana Ribeiro – Dinamizadora da Biblioteca da Oga Mitá*)

A dinamizadora Ana Ribeiro também compartilhou, em sua entrevista, o fato da escola ter ajudado a vencer a timidez e perceber que as suas ideias e criatividade poderiam ser muito bem-vindas no mundo.

Eu quando entrei aqui, eu tinha muita dificuldade de falar, sabe?! Principalmente em público, porque... Por inúmeras razões. Eu fui uma pessoa muito reprimida, tanto pela família, pela escola, mas eu sempre fui uma pessoa de muitas ideias, criativa. Eu brincava muito, eu acho que minha infância foi a minha estrutura. Isso me fez assim... Mas tudo muito guardado, muito interno. Então, essas ideias que os livros colocam na cabeça da gente, esses sentimentos ficavam todos aqui, me sufocando e a escola me proporcionou isso: trocar, poder dialogar isso com outras pessoas. (*Ana Ribeiro – Dinamizadora da Biblioteca da Oga Mitá*)

Este fato, da escola ajudar a vencer a timidez, é também compartilhado com alguns ex-alunos. Há algo que permite, mesmo aos mais tímidos, se sentir em um ambiente seguro para compartilhar suas ideias, se expor, debater, discutir. Há uma sensação de segurança que vai sendo construída aos poucos e, aparentemente, para sempre.

Eu fui protagonista de uma peça [na Casa Escola]... e eu nem lembro como isso aconteceu, porque eu era bem tímido naquela época, mas eu lembro que aconteceu, e que eu adorei, e foi bem marcante para mim, tanto que eu fiz parte um tempo do grupo de teatro do CEFET [atual IFRN] depois também. (...) Era um grupo de teatro bem dedicado, tinha pouca gente, eles faziam umas peças bem legais, a galera com muito talento para ser ator mesmo, gente que queria ser ator, então... para eu ter esse conforto de chegar naquele grupo e me meter lá, sendo quem eu sou, é porque eu tinha passado por essas peças na Casa Escola antes. (*Mateus – ex-aluno Casa Escola*)

Eu acho que a Oga Mitá me mudou completamente nesse sentido. Eu deixei de ser tímido. Eu comecei a ser uma criança que acreditava em mim mesmo. Eu achava que não era capaz de muita coisa, e a Oga Mitá abriu o mundo para mim. Aprendi a fazer amigos facilmente. Aprendi a ver o mundo completamente diferente. E até hoje isso reflete muito na minha vida. (*Felipe – ex-aluno Oga Mitá*)

Para os alunos, que estão ali dentro, permeados por essas práticas, há tantos efeitos significativos que dizem inclusive que estes espaços formam pessoas diferentes, com uma

identidade própria. Os alunos que por ali passam se relacionam de uma maneira mais ética, com respeito aos outros, se tornam pessoas mais sensíveis, autônomas e críticas. Isso se evidencia em diversas falas durante a pesquisa.

Gustavo: (...) Você não conhece ninguém, você pega qualquer criança dessa escola, pega uma outra criança de qualquer outra escola, da mesma idade, e coloca uma ao lado da outra. A postura corporal diante do mundo já é diferente. É assustador. Assustador bom.

Flávia: É quase um selo de qualidade. Uma certificação. O aluno sai com um carimbinho "estuda onde"... E todo mundo pergunta... Isso a gente vê... "Sua filha estuda onde?", "na Oga Mitá".

(Gustavo – Pai de alunas da Oga Mitá e Flávia – Mãe de aluna da Oga Mitá – Ambos membros da Comissão de Planejamento)

Outra coisa interessante que ela [Luísa] notou antes também, que eles são vistos na escola [João XXIII, onde Luísa cursava a 3ª série do Ensino Médio em 2016], porque tem outros meninos, outros colegas lá, como "Os Waldorf", porque eles têm uma questão da socialização, ela vai sendo construída com respeito, existe aquela autoridade amorosa do professor, depois no convívio, quando ficam mais velhos, a gente vai por trás, a gente já não tá lá na frente, Ensino Médio, a pessoa já vai dando assim, no 9º ano, vai dando mais autonomia, mas eles criam uma relação de respeito, principalmente com os adultos, não tem o deboche, não tem a zombaria. (*Ana – Professora Querência em palestra*)

Os próprios alunos da Casa Escola são diferentes dos outros. A sensação... Eu tenho sobrinhos em outras escolas, os meninos têm amigos em outras escolas, e é bem... Eles são característicos, eles têm um respeito, uma... Eles têm mais cabeça, eles... Como vou explicar... Você consegue diferenciar os meninos da Casa Escola... Não é pelo comportamento, assim, "com licença, por favor, obrigado", não, mas é o cuidado com o outro, é o poder de falar, de argumentar... Eu digo que a melhor coisa e a pior coisa que a Casa Escola ensina é o tal do argumento, porque, pra mãe, é um caos... (*Cristina – mãe de alunos Casa Escola*)

A gente acaba se reconhecendo, "tem cara de Casa Escola", "eu sabia que você era da Casa Escola", porque a gente vê a diferença. (*Mateus – ex-aluno Casa Escola*)

Hoje em dia os alunos estão com uns trinta anos, nessa faixa, dos trinta, e eles trazem esse depoimento, que se unem que se reúnem, e que se reconhecem, que existe uma identidade, a identidade Casa Escola. (*Priscila – Diretora Casa Escola*)

Quanto aos pais, é possível perceber uma relação intensa entre eles e a comunidade escolar de seus filhos. Conforme já dito, esta relação ultrapassa a mera contratação de um serviço educacional, havendo um maior envolvimento dos pais no cotidiano da organização, uma aproximação entre os pais e o processo educacional de seus filhos.

No caso particular da Querência, uma organização cuja iniciativa parte dos próprios pais, eles vivenciam e experimentam o cotidiano da escola como literalmente os responsáveis por sua existência. Certamente, diferentes pais possuem diferentes níveis de envolvimento, o

que não significa que mesmo os pais mais afastados não precisem estar atentos às decisões mais relevantes da instituição.

Contudo, para as três escolas, esta vivência da comunidade escolar cria laços duradouros entre os pais, que convivem mais, trocam mais experiências e se aproximam entre si. Através dos depoimentos, percebo que muitos acreditam que a experiência junto à escola influencia em sua maneira de pensar, transformando a forma como enxergam o mundo.

Eu acredito que as mudanças que aconteceram e que vão continuar acontecendo em mim são para melhor, porque senão, eu não estava aqui. A gente não sabe ainda, não sei se é bom. Mas até de paciência com os outros. (...) tolerância, alarga muitos horizontes mesmo, porque a escola meio que incentiva essa relação entre pais fora da escola. A escola incentiva nisso, que os pais estejam juntos. Então não é só a participação aqui dentro, é participação mesmo, viver junto, viver em comunidade, de verdade, coisas boas assim... "Ah, minha filha está no 3º ano, a sua vai para o 2º... Eu tenho um livro aqui, você quer?". É uma bobagem, mas tudo é uma prática, porque os pais não se relacionam em outras escolas. Quando muito ali, naquela turminha, porque tem os aniversários da turminha, então eles se conhecem. A gente se relaciona. As pessoas se falam... (...) Experiências que eu vivi e que eu sei que outros já viveram, de trabalho, de vida fora, do profissional, de um pai arrumar trabalho para o outro, trabalhar junto, virar sócio. Tem pai que se conheceu aqui na porta da escola e virou sócio, porque... Esse relacionamento foi incentivado. Então isso muda muito a gente, muda muito a gente. Não tem como não mudar. *(Gustavo – Pai de alunas e membro da Comissão de Planejamento Oga Mitá)*

O impacto das práticas que afetam a comunidade escolar, entretanto, é pouco sentido na comunidade em que as escolas estão inseridas – em sua rua, bairro e cidade. Isso não quer dizer que as escolas não possuam projetos que, de alguma forma, ultrapassem seus muros. A Oga Mitá, por exemplo, já teve projetos de educação junto à comunidade do Borel, com pessoas carentes e de baixa instrução. Atualmente, possui uma iniciativa de tornar livros disponíveis para a comunidade; a Casa Escola, através de uma pesquisa dos alunos, conseguiu que colocassem um sinal de trânsito em um cruzamento perigoso e, ano passado, esteve com um grupo de alunos de 8 anos na Câmara dos Vereadores reivindicando espaços públicos – como praças – para brincar. Anualmente, a escola ainda mobiliza o bairro em um baile de carnaval nas ruas de seu entorno; o processo de alimentação da Querência envolve organizações alternativas de produção de alimento – orgânicas e familiares – em uma feira semanal. Estes são alguns exemplos marcantes, mas que não possuem uma contundência que possa ser observada. Sempre que se questionava acerca do alcance das práticas escolares, surgiam alguns relatos, mas estes vinham acompanhados de um “se faz, mas não o suficiente”, “poderia se fazer mais”, “a gente tinha mais propostas assim, mas hoje parece que não há mais tempo para isso”.

Assim, a comunidade escolar é afetada pelas práticas, tendo como limite as partes diretamente relacionadas ao cotidiano da organização. Seria injusto cobrar destas instituições que suas ações afetassem a comunidade exterior? Em tempos em que “Responsabilidade Social Corporativa” se torna uma expressão obrigatória no cotidiano das organizações – e em alguns casos, recheada de hipocrisia –, talvez não. Mas ao mesmo tempo, as práticas de educação e gestão das três escolas afetam a vida de seus envolvidos diretos, fazendo com que seus conceitos e princípios se disseminem além de seus muros.

COMPREENSÃO DE ESCOLA

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. (Paulo Freire)

A concepção de escola como um mal necessário que açoitava adolescentes e até crianças desde a tenra idade predomina no imaginário coletivo. Ninguém julga as escolas como algo negativo, muito menos questionam sua importância. Contudo, para seus principais frequentadores – crianças e adolescentes – a escola transparece na melhor das hipóteses como um mal necessário e na pior, como um castigo. É, de toda forma, um espaço limitante e limitado, onde estão sujeitos a regras de conduta, julgamentos e restrições acerca de como fazer uso de seu tempo e do seu cotidiano.

Isso acontece porque a escola que a grande maioria de nós precisou frequentar era, e ainda é, um lugar que em muitos aspectos lembra uma academia militar. Ordem: cadeiras devem estar voltadas para a frente, com devido espaço entre os alunos. Uniforme é obrigatório – sem uniforme, volta para casa. Ir ao banheiro, apenas com autorização de um superior. Não fale sem autorização. Prova marcada para quinta-feira. *Pode ser na outra semana?* Não. Hoje todo mundo para a quadra para hastear a bandeira e cantar o hino nacional (*porque!?!?*). Escreva uma redação sobre as suas férias. Tema (dever/lição) de casa: ler Dom Casmurro e escrever uma resenha. *Posso fazer de “Crime e Castigo” que já estou lendo?* Não (*Ahhhhhhh...*), todos precisam ler a mesma coisa.

Todos precisam ler a mesma coisa, fazer os mesmos exercícios, os mesmos trabalhos, os mesmos temas. Todos precisam aprender ao mesmo tempo, seguir o mesmo conteúdo, escrever dentro do mesmo formato. Chegar e sair ao mesmo horário. E se preparar para, no

futuro, fazer a mesma prova que 9,2 milhões de pessoas também farão, para cursar uma graduação que, infelizmente, ainda possui muito do DNA desta mesma escola.

A escola hoje ainda possui muito de sua versão pós-Revolução Industrial, de educação em massa. É uma organização fundamental, e de grande interesse social. E que também é marcada pela profunda insatisfação dos alunos.

Eu só queria dizer que tenho a esperança que meu filho vai gostar da escola. Porque quando eu falei para ele toda animada "meu filho, na segunda-feira começa aula" "ah não, começa a tortura, tudo de novo", "não, não, meu filho, a escola é outra, é diferente". E ele já falou quantos feriados tem no ano... (*Mãe de aluno novato do Ensino Fundamental I em reunião de pais da Oga Mitá*)

Este excerto, extraído da transcrição de uma das reuniões de pais novatos da Oga Mitá, é um bom ponto de partida para iniciar a discussão sobre como nestas três escolas, as ideias negativas e a concepção negativa mudaram. Não apenas isso, mas também sobre como a escola passa a ser enxergada por toda a comunidade escolar, como o significado de escola pode ser bem mais amplo.

Em um momento da entrevista com o Mateus e a Gabriela, eles relatam que nunca vivenciaram essa escola limitada que todos tanto falam. Os dois, com trajetória escolar similar, estudaram no colégio de aplicação da UFRN (NEI), depois na Casa Escola, IFRN e UFRN nesta ordem. Assim, quando o tema das conversas era escolas, Gabriela sempre tinha sua opinião posta de escanteio: "você vivia em outro mundo".

Eu acho que depois que eu saí, e depois que a gente foi crescendo e fui conhecendo amigos de outras escolas, que eu fui percebendo "nossa, não é assim na minha escola!", sabe, aquela coisa de "ah, eu tenho que... não posso sair pra beber água", vamos dizer, tinha gente que falava assim... (...) Conversando com amigos hoje em dia, eu vejo que eles falam de escola completamente diferente do que eu pensava, que era assim, "nossa, era horrível", "queria me excluir de todo mundo", "eu odiava os coordenadores", era assim, tudo era ruim, a relação com a escola era ruim, "ah, a escola queria controlar a minha vida", "as pessoas faziam bullying", era tudo assim, e pra gente acho que nunca foi assim, eu ficava "nossa, nunca passei por isso". (*Gabriela – ex-aluna Casa Escola*)

A gente cresceu acostumado com a Casa Escola e depois foi entender o que era o comum. Então, eu acho que não mudou, nesse sentido, porque eu cresci acostumado... Mas abriu minha cabeça para essa percepção do que é a escola, porque depois eu fui entendendo como funciona o sistema de ensino, vestibular, faculdade, não sei o quê, e aí eu, fazendo amigos, que vieram de outras escolas, e que vieram na Casa Escola também, sempre percebendo "nossa, eu dei sorte, porque eu estou vendo que não é sempre assim", e eu gostei muito de ter tido essa experiência porque justamente me deu essa compreensão, o sistema de ensino funciona de um jeito, mas ele pode funcionar de um jeito mais bacana também, mais flexível, mais pessoal, mais rico, enfim, e me trouxe essa abrangência. (*Mateus – ex-aluno Casa Escola*)

Durante o período de pesquisa empírica, foi possível observar como a relação das pessoas envolvidas com a escola – pais, alunos, professores e funcionários – aos poucos os fornece um entendimento diferente do que é escola. A imagem da escola que tinham, baseada em experiências anteriores, vai se modificando conforme se submergem na cultura daquele espaço. A compreensão normalmente é que aqueles espaços é que são diferentes, algo mais amplo do que uma “simples escola” – que ensina conteúdos e prepara para o futuro.

A ideia de escola como um lugar que formata bons cidadãos, cumpridores de regras, que incentiva a boa disciplina e repreende ou até castiga os que “fogem” às normas de boa conduta, não parece fazer muito sentido nas escolas visitadas. Crianças bem disciplinadas, cumpridoras de regras, são crianças que suprimem seus sentimentos e emoções. De repente, os envolvidos com estas escolas encontram um lugar onde as emoções têm sim espaço e são inclusive estimuladas. Isso os faz repensar essa imagem do que é escola.

Porque é aquela coisa que eu falei, às vezes os sentimentos são muito proibidos na escola... (Angela – Coordenadora Oga Mitá)

Ali, o respeito ao indivíduo, o respeito ao tempo de cada aluno, a abertura ao diálogo e até o incentivo à manifestação das emoções surpreende àqueles que vêm de uma escola que não era assim. Onde essas coisas não tinham espaço. “Menino, engole esse choro!”. Estar em contato com um ambiente escolar diferente, amplia o significado do que pode ser escola.

A escola que classifica por níveis e espera que todos os alunos aprendam a mesma coisa, da mesma forma, ao mesmo tempo também vai se perdendo para as pessoas que têm contato mais profundo com essas escolas. Sobre isso, diversos depoimentos enfatizaram como a escola tem respeito à individualidade de cada criança, no sentido de considerar cada aluno como único e como os seres que já o são – pessoas com opinião, gostos, interesses.

Mas a questão é: aqui, cada criança é tratada como cada criança. É como ela [Flávia – mãe de aluna] falou: "a criança tem quatro anos, tem que saber todas as coisas que crianças de quatro anos tem que saber". Não, não existe, porque é único. E a outra coisa é a percepção: "A criança não será, a criança já é". (Gustavo – Pai de alunas e membro da Comissão de Planejamento da Oga Mitá)

Mas eu acho que essa escola aqui é muito atenciosa com as crianças, ela sabe respeitar o cada um de cada criança. E isso é difícil você ver por aí, porque as escolas querem caminhar junto com os pensamentos das crianças, quer que todo mundo saiba a mesma coisa. E aqui, no meu modo de pensar, eles sabem respeitar esse que sabe menos e o outro que sabe mais e o outro que não sabe, e é assim. (Paulo – Porteiro Oga Mitá)

Um outro aspecto que foi recorrente quando se falava acerca no entendimento que se tinha de escola, refere-se ao acolhimento – de alunos, pais e professores – dentro do ambiente escolar. De se entender aquele espaço como uma segunda casa, onde as relações se assemelham a relações familiares diante da proximidade e carinho – algo que não existiria em uma compreensão tradicional de escola.

De sentir que era meio uma segunda casa mesmo, de ter vontade de ir para escola... Não ser um fardo, "ah, não, tem que ir pra aula"... (*Gabriela – ex-aluna Casa Escola*)

Então ao chegar aqui, fui olhando o ambiente, realmente uma casa, que essa casa traz esse aconchego, que os meninos, meus alunos que já foram do 2º ano, e agora no 4º ano, eles costumam dizer "professora, mas a gente está em casa", que a gente se sente à vontade. Se sente bem. (*Rafaela – Professora Casa Escola*)

Ressalta-se, ainda, que essa escola, diferente da ideia original que se tinha de escola, pode ser um espaço de estudantes felizes – mais um sentimento, veja só! Os alunos ali encontram um local onde podem se expressar, criar, pensar e sentir, sendo eles mesmos. Embora estejam dentro de um ambiente institucional composto, sim, de regras, há espaço nestas regras para a expressão da individualidade e para uma relação de conforto com o meio. Professores perdem a figura de opressão e parecem tornar-se mais próximos de guias de conhecimento, coordenadores não são seres amedrontadores que distribuem castigos e punições, mas sim orientadores e os diretores não são bruxos com verrugas peludas na ponta do nariz, mas pessoas envolvidas nas atividades dos alunos e com quem eles sabem que podem contar. E o espaço de aprendizado perde o viés de obrigação e torna-se um lugar de descobertas.

Mãe de aluno do 7º ano: Ele é novo, mas ele entrou no meio do ano passado. Veio ser feliz. Eu entrei na coordenação e só chorava. Foi em setembro. Eu vim buscando escola para 2017.

Coordenadora Beth: Ela chegou aqui atrás de escola para o ano que vem e eu disse "você vai esperar 3 meses para ser feliz?" Vai ser feliz agora!

(*Em reunião de pais novatos do Ensino Fundamental II e Médio – Oga Mitá*)

Não tive nenhum problema na escola anterior, mas acho que a palavra principal que rodou aqui, que é a felicidade, eu via que o meu filho não estava muito feliz, não estava entusiasmado com a escola, estava fazendo aquilo por obrigação. Então a gente pensou bem e ele está gostando muito. Ele tinha muita dificuldade de acordar para a outra escola e agora ele está acordando mais cedo e bem, e falou da escola mais em uma semana aqui que no ano todo lá. Acho que é um bom sinal. (**Pai de aluno do 7º ano em reunião de pais novatos do Ensino Fundamental II e Médio – Oga Mitá**)

Nessa escola onde os alunos são felizes, têm sentimentos, têm suas individualidades e seu tempo de aprendizado respeitado, não há espaço para o professor como uma autoridade autoritária dentro da sala de aula, que espera obediência cega e disciplina dos alunos. Os alunos

devem respeitar regras (não simplesmente cumprir regras), mas regras construídas em conjunto, explicadas, refletidas, questionadas. E se o professor espera uma sala de aula similar a um quartel militar, também não vai encontrar. Diferente de um quartel militar, ali as pessoas têm liberdade e, sabendo da liberdade que têm, ousam falar, se expressar, indagar, criticar sem o pudor e recato que se espera do aluno daquela escola que conheciam o com a qual se acostumaram.

Então, minha impressão foi, bagunça demais e com os estudantes com mais liberdade para falarem o que queriam. Sem muito pudor. Não estou dizendo que era falta de respeito, mas a forma deles colocarem... Na minha opinião, muito atrevidos. Porque eu não imaginava que um estudante podia dessa forma se relacionar. Quando tu percebes que não tem nada demais. Porque tu estas com aquela cabeça de que o professor é uma autoridade em sala. Ele que tem aquele poder, o que está dito está dito. (...) Eu acho que eu fiquei um professor sem-vergonha, no sentido de que, tem tanta coisa que o pudor impede a gente de atuar, de ser, porque “Ah, isso não tem cara de escola” Não tem cara de escola porque a gente tem na cabeça aquela escola do século 18, século 19. Uma escola careta pra caramba. (**Roni – Professor Oga Mitá**)

Estas escolas, que mudam o nosso entendimento do que é escola, não se restringem a uma relação comercial/empresarial/empregatícia. Ali a compreensão de comunidade escolar sugere um envolvimento de todos com a educação de todos. A ideia da escola que presta um serviço de ensinar as crianças em troca de uma mensalidade que o pai paga torna-se um tanto mais profunda quando os pais também se envolvem, junto com a escola nesse processo de educar, e, assim, se repensam e se educam também. E isso acontece com todos que se envolvem neste projeto. A escola deixa de ser, assim, um “simples projeto escolaresco para ser um projeto de vida”.

Eu acho assim, vocês estão trazendo muitos exemplos de escola. E assim, a gente tem um projeto político e pedagógico que vai para além da escola. É um projeto de vida. A gente tem um desejo muito forte, a gente quer transformar o mundo. A gente costuma dizer que a gente não está satisfeito com o mundo que a gente tem. (**Ana Ribeiro – Dinamizadora da Biblioteca Oga Mitá em reunião de pais novatos do Ensino Fundamental I**)

A escola é uma parte fundamental da vida de todos nós, então a gente quer que ela seja leve, um espaço de descoberta e de prazer para todas as pessoas que estão aqui. (...) A gente quer que vocês entendam que essa pedagogia não é só para os filhos de vocês, é para vocês também, é na forma como a gente vai começando, que vocês perceberam, a gente quer ouvir, a gente quer falar. E com a equipe também, com a equipe de funcionários. Então é um projeto de educação mesmo, um projeto de vida. (**Teca – Coordenadora Oga Mitá em reunião de pais novatos do Ensino Fundamental I**)

Aqui, lembro da discussão de Cooper (1986) acerca das fronteiras. Essas alterações na compreensão do que é escola, como algo mais amplo, um lugar de aprendizagem e conteúdo,

mas também de relações, sentimentos, valores, democracia, individualidades, nos conduzem a pensar em um movimento nas fronteiras do que tradicionalmente é concebido enquanto escola.

Pois há uma concepção corrente de escola, que aqui nos referimos como “tradicional”. A escola fruto da Revolução Industrial, a escola que hoje privilegia a ordem e organização e que estimula os alunos a se preparar para provas e não seu desenvolvimento pessoal. São as escolas que observamos em *outdoors* e propagandas na televisão, anunciando o número de alunos que tiveram boas notas no Enem, como um demonstrativo de suas virtudes e qualidades. É a escola que muitos educadores observam como medíocre, mas lucrativa; que os alunos observam como uma obrigação e um fardo; que pais enxergam como um serviço pago para ajudar os filhos a entrarem em uma boa universidade e ter uma boa carreira.

A escola que os entrevistados conhecem hoje se transforma em relação ao significado estrito que tinha antes. Conforme enfatiza Cooper (1986), entendemos o mundo em função das diferenças significativas: compreendemos e definimos coisas a partir do que está dentro de uma moldura, ignorando tudo que há externo a ela. Esta moldura, na realidade, são fronteiras, que dividem conceitos, mas também formam estruturas que as unem em suas definições – o que elas são, mas também o que elas não são.

Assim, o que uma escola, em uma concepção anterior, não é – um local de sentimento, de criatividade, de envolvimento familiar, de envolvimento da comunidade – perde sentido ao observarmos que novas características passam para dentro da moldura. Aos entrevistados, o quadro limítrofe que compunha sua concepção de escola é preenchido por todas essas novas características. A fronteira, desta forma, se move, trazendo para dentro novas ideias, ações e práticas que, assim, transformam o conceito de escola.

A escola dessas pessoas é mais rica do que a concepção de outras que não tiveram a chance de conhecer esse universo de possibilidades.

CAPÍTULO V

O CAMPO ABERTO

- Gato, qual o caminho correto?
- Depende Alice, para onde você quer ir?
- Não sei, estou perdida.
- Para quem não sabe onde quer ir, então qualquer caminho serve!
(Lewis Carroll - Alice no País das Maravilhas)

Em meio a uma série de práticas diferenciadas de educação e de gestão escolar, algumas destas se destacaram na fala dos entrevistados como sendo bastante peculiares e específicas à sua escola. Assim, decidimos que estas seriam as práticas sobre as quais nos debruçaríamos e tentaríamos aplicar as lentes cooperianas a partir da proposta do Campo Aberto, com suas inúmeras minúcias, para um exercício empírico de olhar a emergência do novo dentro do ambiente escolar.

Assim, cada uma das práticas observadas terá sua história reescrita, evidenciando-se os momentos de estrutura (estabilidade e conservação) assim como os momentos de processo (mudanças e transformações) que permitiram a criação do novo, enquanto exceção necessária para o desenvolvimento destas práticas até a sua configuração atual.

A ALIMENTAÇÃO NA QUERÊNCIA

Não era exatamente uma feira de frutas e legumes, mas era quase isso. Às quartas-feiras, um produtor local fornece sete itens variados de frutas/legumes orgânicos. Ele entrega os caixotes ali ao final da manhã e os 27 associados (entre pais e professores), que pagam uma taxa mensal de cento e poucos reais vêm com suas sacolas de feira para pegar seus produtos. Uma mãe, voluntária, fica ali por perto orientando quanto cada um tem direito a pegar. Logo em frente, na cantina, crianças e adultos – alunos, pais e professores – almoçam juntos. Comida caseira, arroz, feijão, carne magra, salada. “Você prefere arroz branco ou integral?” Pratos sendo limpos até o fim. Crianças temperando sua salada com azeite e vinagre. “Vou repetir mais desse repolho”, dizia um aluno de aparentemente oito anos de idade. Uma cena de dar orgulho a qualquer “jewish mama”.

Observar a alimentação dos alunos da Querência é algo que nos preenche de esperança acerca do futuro da humanidade. Alimentos orgânicos, insumos integrais, produtos frescos, baixa dependência de industrializados, com crianças dispostas realmente a experimentar na comida – algo raro –, tudo acompanhado por uma nutricionista. Em meio a uma epidemia de obesidade infantil, em que órgãos reguladores tentam controlar a oferta de comida industrializada recheada de açúcar e gordura, o que a Querência faz de diferente?

Em primeiro lugar, é interessante frisar que a alimentação infantil da Querência não é algo pronto e definitivo. Em 2017, está em seu quarto momento e, embora possua alguns princípios bem definidos baseados na filosofia antroposófica, não parece algo final ainda. Mas o processo de como chegaram até aqui, é uma história que nos ajuda a enxergar a criação do novo – com todas as questões envolvidas no processo.

Até 2007 não havia um programa de alimentação. Com poucas turmas, a alimentação na escola era independente, cabendo aos alunos levarem sua comida de casa. Foi em 2008 que surgiu o primeiro impulso para a criação de um sistema de fornecimento de lanches na escola. Ali abriu-se à possibilidade de criação de algo novo. A convite da direção, o Jairo – que era pai e monitor de pátio na escola – assumiu a iniciativa. Jairo já tinha um restaurante macrobiótico no Bonfim e, portanto, experiência na área de alimentação. Assim, ao invés de precisarem trazer o lanche de casa, as quatro turminhas da Querência passaram a poder consumir o alimento que era produzido pelo Jairo e por sua esposa ali na cozinha emprestada da Arco-Íris. Essa força inicial para tornar literal algo que existia apenas no mundo das ideias mobilizou algumas pessoas que investiram sua energia para transformar aquele projeto em construção, em algo concreto, mesmo que ainda em sua primeira forma. Esta forma, inacabada, aos poucos iria se alterar, tomar nova forma, assim como o seu conteúdo.

Jairo é bastante criterioso com a sua alimentação e fazia questão de passar os seus princípios à alimentação que preparava e servia. Esta primeira “estrutura” de fornecimento de lanches foi bastante inspirada nas premissas de alimentação mais natural e vegana adotada pessoalmente por Jairo.

Era uma alimentação natural, uma alimentação integral. Nós não servíamos alimentos assim industrializados ou refinados. Não tinha isso daí. Nós trabalhávamos com farinha integral, com sucos de fruta, com frutas orgânicas... porque eu tinha, eu sempre tive uma relação aqui com a feira³³, porque durante muito tempo, essa é uma coisa que eu não falei ainda, eu tinha um espaço aqui na feira. Então eu trazia tudo daqui para lá para cantina. (*Jairo – primeiro fornecedor de lanches da Querência*)

³³ A entrevista com o Jairo ocorreu em uma manhã de sábado na tradicional feira orgânica do Bonfim.

Não havia um projeto escrito ou uma proposta bem definida. Assim, por não haver uma rigidez no projeto inicial, havia espaço para um desenrolar processual criativo a partir de uma intenção inicial: queremos opções de alimentação saudável para os nossos filhos no espaço escolar.

É preciso lembrar que as pessoas que propuseram a inserção do lanche na Querência eram pessoas sem uma formação específica em alimentação. Eram pais, membros da diretoria da Associação Mantenedora da escola. Jairo e sua esposa, que assumiriam a cantina, apesar de terem bastante contato nesse mundo da alimentação natural também não tinham formação em nutrição ou a experiência com alimentação infantil ou escolar.

Como ainda não tinham um espaço físico próprio, ou que pudessem utilizar durante o dia inteiro para a produção dos lanches, muitos preparos eram feitos por Jairo e a esposa em sua residência mesmo.

E na produção em casa, obviamente, que a gente fazia as geleias, fazia as pizzas e as coisas, montava. Então chegava ali e usava a cozinha basicamente para louça e para montar, para aquecer tal tal e pra servir nas salas. (*Jairo – primeiro fornecedor de lanches da Querência*)

O primeiro passo dado para inserção de uma alimentação dentro da Querência foi essa proposta da diretoria abraçada pelo Jairo e sua esposa. Em 2010, foi construído o espaço físico da cantina da Querência. Uma estrutura construída e montada com doações de pais e professores. Essa era uma das exigências impostas pela Secretaria de Educação para a autorização da escola concedida no ano anterior. Na ocasião, a Querência recebia uma professora de Euritímia vinda de São Paulo para assumir a disciplina específica das escolas Waldorf. Ao esposo dessa professora, que chegaria a Porto Alegre sem um emprego, foi oferecida a cantina.

Este novo momento da cantina propunha uma alimentação menos rígida quanto à aceitação dos derivados animais. Mesmo mantendo uma proposta de fornecimento de alimentos mais naturais, orgânicos, que respeitassem a sazonalidade e integrais, a nova cantina agora tinha um espaço físico, uma nova pessoa assumindo sua condução, forneceria almoços conforme a necessidade e era vegetariana, mas não mais vegana.

Para o Jairo, essa decisão não o incluiu. Foi uma decisão que veio de um grupo específico da escola, mas ele sentiu que poderia ter sido consultado antes e não apenas

comunicado da decisão. Provavelmente, ao saber da nova proposta de alimentação, mais flexível, Jairo não estaria disposto a ceder e abriria mão daquele espaço de qualquer forma.

As pessoas acharam que poderia ser uma coisa um pouquinho mais aberta. Acharam que a gente não teria esse perfil para fazer uma coisa mais aberta. Na verdade, eu não sei se... Acho que não foi só isso, foram outras questões. Estava vindo um casal para cá de São Paulo. Ela era professora de Eúritmia e ele não tinha uma atividade, entendeu?! Aí na época pensaram em oferecer para eles, ou para o marido dessa moça a cantina. Ia ser no lugar onde é a cantina hoje em dia. A gente também já não estava mais com vontade de ter aquela cantina naquele formato. Porque a gente tinha saído de um restaurante, então a gente se via voltando para coisa que a gente já tinha largado. Só que na época não houve uma comunicação, assim. Digamos "oh, vai existir esse projeto aqui, vai ter uma cantina para servir almoço e tal tal" "Não, a gente não tem interesse porque a gente já saiu de um processo assim, a gente quer ir por um outro caminho, pode liberar!". Mas não, não houve essa pergunta. (*Jairo – primeiro fornecedor de lanches da Querência*)

Assim, seguindo um modelo aberto de mudança planejada, a alimentação da Querência toma um novo curso. Esse parece ter sido o caminho que à época encontraram para alterar uma estrutura que, de alguma forma, não estava funcionando a contento na escola. Novamente não havia um plano rígido estruturado com soluções muito amarradas, mas havia o desejo de mudança.

Mas nessa mudança aí não houve, foi um "vamos pôr esse que está vindo para cá, que precisa e parece mais adequado". Mas nem se examinou... tanto que não foi. Por divergência, falta de um projeto mesmo, de saber que tipo de trabalho ele ia fazer. (*Jairo – primeiro fornecedor de lanches da Querência*)

Durante os dois anos seguintes – 2010 e 2011 – a cantina foi conduzida por este rapaz de São Paulo. O que naquele momento, em 2010, pareceu ser uma solução para a alimentação da Querência, aos poucos, em um movimento natural, da projeção à construção, foi tomando novamente uma forma que ainda parecia rígida para muitos. Assim, o lanche que deveria ser adquirido por todos os alunos da escola como uma maneira de corroborar com a proposta pedagógica, não obtinha a adesão desejada.

Porque nós tínhamos um cantineiro que era um pouco radical na alimentação. (*Débora – Cantina Querência*³⁴)

Tanto que essa coisa no fim deu super errado na cantina. (*Jairo – primeiro fornecedor de lanches da Querência*)

Até que, ao final de 2011, esse rapaz que era responsável pela cantina resolveu sair.

Mudou, foi embora. Ele era esposo da professora de eúritmia que foi pra Florianópolis. Eles se separaram e ele foi embora. (*Stella – Professora Querência*)

³⁴ À época da pesquisa de campo (2016), Débora e Tiago eram responsáveis pela alimentação da Querência, onde arrendavam o espaço da cantina.

E aí, surgiu no final de 2011, o cantineiro daqui pediu para sair. E aí foi aberta uma licitação para cantina. *(Tiago – Cantina Querência)*

Este momento de acaso permitiu repensar a estrutura que se estava tomando, possibilitou abrir-se para a criação de algo novo. Dessa vez, de maneira diferente, abriram uma licitação para selecionar um novo projeto de cantina para ocupar aquele espaço. Dos quatro projetos submetidos, o que se destacou, da Débora e do Tiago, se propunha a fornecer o lanche para todas as crianças da escola, dando preferência a produtos orgânicos, com sucos e frutas, além de fornecer almoço para alunos e professores que ficam para o turno da tarde na escola.

Eu entrei aqui e as crianças estavam reclamando muito. Criança é criança, eles querem comer o que eles gostam. Então eu entrei e eles tinham queixas absurdas, mas a gente sabe que era uma alimentação boa. Uma alimentação integral. Servia arroz integral na parte da manhã, então eles ficavam rebeldes, pois o arroz integral não cabia na cabecinha deles. E eu percebo assim. Eu tenho um contato com as crianças que é muito lindo. Eu sei cada uma que tem aqui dentro, eu sei quem é, eu sei o nome, o que que gosta, quem tem uma intolerância, qual é a preferência. O bolo, que tem uns que gostam mais do bolo de cenoura, outros do de laranja, outros do de banana. Então, eu conheço cada serzinho aqui dentro, como se fosse minha filha. *(Débora – Cantina Querência)*

Diante desta nova circunstância, Débora e Tiago foram aos poucos transformando aquele espaço da cantina. Ao mesmo tempo que iam criando um novo projeto de alimentação para a escola, também iam se modificando. A busca deles era por fornecer uma alimentação saudável, mas que atendesse ao paladar infanto-juvenil de seu público. A cantina da Querência tem algumas características que a difere de outras cantinas escolares. Além da alimentação mais natural e integral, com menos industrializados, tem o desafio de servir lanche para todos os alunos da escola que, hoje em dia (2016), consiste em cerca de 110 alunos.

Eu tenho desde as famílias que são radicais na alimentação, que só comem grãos, que não toleram nenhum pão integral comprado em supermercado, até aquelas famílias que não comem pão integral. *(Débora – Cantina Querência)*

Para incentivar os alunos, que pagam uma taxa mensal de 150 reais, a escola adquire, a esse mesmo valor, o lanche para os professores de cada turma também. O valor, pago à cantina terceirizada da escola, inclui diariamente fruta, suco e algum sólido – sanduíche, pão de queijo, bolo, torta salgada etc – que podem ser repetidos livremente conforme o apetite de cada um. Enquanto os alunos do 1º ao 4º ano lancham no espaço da sua própria sala de aula, os alunos a partir do 5º ano utilizam o espaço da cantina e são servidos ali pela própria Débora e sua auxiliar

Janine. À tarde, como não há aulas na Querência, Tiago assume a cantina e vende lanches, café, suco conforme a demanda de pais ou professores que estão por ali em estudos ou reuniões.

Conversando com a Débora e com o Tiago, eles me explicaram que não existe uma alimentação específica para escolas Waldorf, ou um cardápio que deve ser seguido à risca, mas que Rudolf Steiner discutia sobre os grãos, sobre alimentação, sobre o que é bom para o corpo humano e que horários do dia são mais favoráveis para a melhor digestão e absorção de cada tipo de alimento.

Existe um conceito assim: trabalhar com os alimentos da época, trabalhar com o mínimo de industrializados. E aí Rudolf Steiner tem um conceito de alimentação pelo ritmo do seu corpo. Existem períodos de funcionamento do nosso organismo. Existe o pico de funcionamento do fígado, o pico de funcionamento do baço, e isso te sugere que tem determinados alimentos, ou a maior parte deles, que vão ser melhor absorvidos pelo seu corpo. (*Tiago – Cantina Querência*)

O cardápio era então pensado pelos dois considerando o estudo que fizeram sobre alimentação para aquele ambiente, levando em conta os custos e o sabor dos alimentos para agradar seu público.

Acompanhando a trajetória da cantina da Querência até o momento atual, é inegável que a alimentação tem forte importância para a escola. Assim, com o intuito de melhorar a qualidade do lanche e almoço fornecido, um grupo de pais e professores da escola resolveu que seria de grande relevância ter uma pessoa com formação acadêmica na área de alimentação atuando dentro da escola. Então, em agosto de 2015 contrataram a nutricionista Mireile e, em paralelo, iniciaram formalmente uma Comissão de Nutrição e Alimentação formada por pais, professores, a nutricionista e os cantineiros.

A ideia desta Comissão era favorecer os relacionamentos intensivos, pensar a alimentação na escola, dialogar com as famílias para compreender melhor como são os seus hábitos alimentares, estudar os preceitos da alimentação biodinâmica que se alinha ao entendimento que se tem de uma alimentação saudável.

A nutricionista chegou fazendo algumas intervenções em um momento que a cantina ia pendendo a uma estrutura já acomodada. Como Mireile não tinha experiência em escolas de pedagogia Waldorf, optou por conhecer o que já era praticado ali e tentar fazer alterações mais pontuais no cardápio que já era utilizado.

Inicialmente me chamaram aqui para conversar um pouquinho com o pessoal da cantina, para ver como estava o andamento do cardápio. E assim, eu sei que aqui sempre teve um cardápio saudável. Se você comparar com a cantina de outras escolas você fica apavorada. E a ideia é essa, manter a cantina nesse aspecto que é manter uma alimentação saudável. Desenvolver hábitos alimentares saudáveis para as crianças, ou seja, aqui dentro da escola eles só vão ter acesso às coisas que são

consideradas saudáveis. Assim, na cantina você não vai encontrar nenhuma pastelina, nenhum biscoito recheado, nenhum refrigerante, e nem suco artificial. Só tem coisas que realmente são produzidas aqui. E tem a própria filosofia da escola que é baseada na Antroposofia. Então a gente está tentando fazer esse vínculo com a alimentação também, e levar em consideração aspectos antroposóficos. Isso é mais na questão dos industrializados. Quanto menos a gente utilizar produtos industrializados, melhor. A gente sabe que dentro do possível a gente vai fazendo isso. Utilizar os produtos industrializados de forma racional e controlada. Alimentos orgânicos, alimentos biodinâmicos, integrais na sua maioria. Quanto menos processado melhor. (*Mireile – Nutricionista Querência*)

Por mais que a cantina da Querência já fosse bastante saudável, sempre há espaço para se repensar certas práticas e deixar a alimentação ainda mais saudável. Assim, Mireile propôs novos sabores de bolos e substituiu o uso das farinhas brancas dos bolos e tortas para farinhas integrais. Nas suas visitas semanais, além de acompanhar o trabalho da cantina e organizar o cardápio, Mireile desenvolve atividades em sala de aula com os alunos conforme a demanda dos professores. Estas atividades podem consistir em uma conversa sobre algum alimento, sobre processo digestivo ou, ainda, uma bela culinária.

Nas reuniões mensais da Comissão de Nutrição e Alimentação, dedica-se um momento para estudos, trocas e abertura a um suceder criativo de eventos. A Comissão é composta predominantemente por mulheres (o grupo só tem um pai, que não estava presente na reunião que eu participei) e estava, ao final de 2016, pensando em formas de conhecer melhor os costumes alimentares das famílias da escola e buscava desenvolver um texto explicando melhor como se dava a alimentação na escola para toda a comunidade querenciana e, principalmente, aos alunos novatos.

A alimentação oferecida, objetiva despertar o organismo em diferentes níveis. E os efeitos podem ser percebidos não somente como uma boa nutrição, mas também num estado de bem-estar geral, mais disposição e vitalidade. Além disso, a nutrição, baseada na antroposofia, sugere que as forças encontradas nos alimentos in natura, biodinâmicos e integrais, produzidos em consonância com as leis da natureza, ao harmonizar os corpos físico e etérico, estimulam também o desenvolvimento anímico-espiritual sadio. (**ALANIZ, 2016, p. 1 – extrato de texto elaborado pela nutricionista da Querência para explicar a alimentação na escola**)

Se em 2015 Débora e Tiago acolheram a ideia de ter uma nutricionista atuando em parceria e de participar junto a outros pais e professores de uma Comissão desenvolvida para pensar a Alimentação na escola, em 2016 o casal já não pensava mais da mesma forma. Para eles, participar da Comissão de Nutrição e Alimentação se tornou algo maçante e exaustivo. Eram muitas pessoas interferindo e querendo mexer em seu trabalho. Eram pessoas que não estavam ali, no dia a dia, propondo novas regras, mudanças e experimentos que para eles não pareceriam dar certo. Observar este incômodo de Tiago e Débora me remeteu à ideia de Cooper

(1976) de que o ser humano não consegue viver em momentos de permanente processo e que é necessário se fixar em certas estruturas como forma de evitar uma exaustão promovida pelos prolongados períodos de caos e incertezas.

Temos uma Comissão de Alimentação. Nós não estamos mais participando porque o propósito acabou se perdendo no meio do caminho. (*Tiago – Cantina Querência*)

Porque daí é aquela coisa, vamos servir arroz integral. Mas esse teste já foi feito. Dois cantineiros já faziam e não deu certo. Mas vamos tentar novamente. Então a gente acabou se desgastando. Então agora deixamos a Comissão decidir ali, eu faço aqui. Se deu, deu. Se não deu, paciência. Eu não posso entrar numa discussão com eles. (...) E tem um lado que assim, eu sou bem chata. Pois eu brigo por eles. Que nem eu falei agora, que essa Comissão pediu, pediu, pediu para que fosse o arroz integral. Daí a nutricionista também achou legal fazer uma experiência com arroz integral. O dia do arroz integral é o lanche lucrativíssimo. Com três quilos de arroz integral eu resolvo cento e dez crianças. 30% das crianças comeu. 70% não comeu. Então para mim, dando lucro é maravilhoso. Só que assim não dá. Olhar para carinha deles. Então eu bati o pé e disse não. Não vai ter arroz integral. (*Débora – Cantina Querência*)

Em 2017, Tiago e Débora não estão mais à frente da Cantina da Querência. Essa mudança, que foi realizada após o encerramento do meu período lá, mostra-se como uma nova evidência do processo de descoberta que é a alimentação na Querência. Isso é algo que podemos observar através desse trecho de diálogo da reunião da Comissão de Alimentação.

Mireile: eu acho que essa coisa da alimentação já é, foi sendo criada assim na escola como algo diferente da tradicional só que não foi muito trabalhada. Agora que está começando.

Mãe da Comissão de Alimentação1: Não tinha nem nutricionista, né?

Mireile: É que é uma coisa para matar a fome os lanches, a ideia é que a criança não passe fome, em geral, dentro da escola. Daí para isso se tornar uma coisa pedagógica, que tem uma construção, que leva até a família, esse é o nosso trabalho, agora que a gente está saindo de uma coisa para passar fome para o funcional do lanche.

Mãe da Comissão de Alimentação2: É, já teve, em outras oportunidades teve o casal que a esposa era... eles faziam tudo integral.

Mãe da Comissão de Alimentação3: Sim, era uma coisa bem construída, com todo o amor, mas se limitava àquele momento que a criança tem que comer alguma coisa. A melhor possível. Mas a gente está ampliando para algo maior. Deixou de ser só um lanche.

A cantina da Querência não é algo pronto, assim como a proposta de alimentação na Escola: desde o impulso inicial de sua criação, encontra-se em processo de transformação ativa, mas desdobrando-se de acordo com novos estímulos, pessoas e ideias que se incorporam à empreitada. Há, usando as palavras de Cooper, uma abertura à mudança, iniciada através de um planejamento aberto. Assim, novos estímulos que foram surgindo – sejam rompimentos, pequenas crises, oportunidades – foram responsáveis pela construção da alimentação como ela é hoje: rica em alternativas saudáveis, sem seguir um caminho estrito e rigoroso demais, mas

sem cair nas armadilhas do complexo industrial contemporâneo. Este é um processo confuso, mas intensamente criativo, em que pessoas que participaram ativamente da construção não conseguiram ver seu fim, mas que novos atores surgem projetando novas ideias e agregando nesta transformação. Tudo isso, em busca de uma estrutura mais estável, que ainda está por vir.

COMISSÃO DE FINANÇAS DA QUERÊNCIA

Em tempos de capitalismo, iniciativas que fogem à lógica empresarial sempre chamam atenção. Como assim não tem lucro? Como assim não tem patrão e empregados? Como assim uma escola onde os pais e professores que administram tudo? Pois é, as escolas Waldorf de todo o mundo funcionam de maneira associativa, o que escapa completamente à lógica mercadológica capitalista. Pratica-se, portanto, a autogestão. Ou seja, a gestão da escola é feita pelos próprios pais e professores que se organizam em comissões.

As Escolas Waldorf fazem parte de uma rede independente e são geridas por associações sem fins lucrativos, formadas por pais, professores e amigos, que não se tornam "donos" da escola, nem mesmo em sistema cooperativo. Isso lhes confere liberdade na definição das prioridades de ensino e insere as famílias no dia-a-dia da escola. Construir uma Escola Waldorf exige uma nova atitude dos pais e de todos que desejam ser partícipes de novos paradigmas. Nesta construção, os envolvidos dão exemplos maravilhosos para as crianças, que podem observar o mundo adulto, admirá-lo e perceber que há formas de fazer sempre novas e que a esperança de um mundo mais belo e solidário é constante. Estes são valores já embutidos na proposta de uma Escola Waldorf, onde todos se sentem responsáveis por tudo. (QUERÊNCIA, 2017)

Entre essas comissões, uma me foi apontada como especial, por sua importância, responsabilidade e por seu caráter permanente. Quando menciono o seu caráter permanente, não quero dizer que ela não se altere – de forma alguma! –, mas que esta comissão nasceu junto com a escola, existe até hoje e, provavelmente, existirá enquanto houver Querência.

A Comissão de Finanças é, portanto, primordial ao funcionamento da escola e surge de uma maneira natural, talvez ainda sem esta denominação específica, se pensarmos que no primeiro ano da Querência a escola tinha apenas uma turma com sete alunos. A Comissão foi aos poucos tomando forma e se transformando no que existe atualmente que, por sua vez, ainda não é a sua estrutura final. De acordo com o quadro anual das comissões (2016), a Comissão de Finanças é oficialmente “responsável pela organização e planejamento financeiro da Escola. É formada por pais, professores, representantes da AMPWRS e pelo administrativo da Escola”.

Este grupo representativo, observado ao longo do tempo, mostra sua dinamicidade e como vai se modificando conforme a escola cresce e se altera.

Em seus primeiros anos, a Comissão de Finanças era formada praticamente por todos os adultos da escola. Aos poucos, duas mães foram assumindo algumas atividades mais técnicas – compras, pagamentos de contas –, mas as decisões e discussões ainda eram feitas por todos. Foi a partir do terceiro ou quarto ano da escola que se decidiu estabelecer oficialmente uma Comissão de Finanças que pudesse representar bem aquele grupo que ia crescendo a cada ano.

Toda organização formal precisa de um órgão financeiro – seja uma única pessoa cuidando da caixinha da associação do bairro ou mil pessoas dentro de um conglomerado multinacional – que existirá de forma a possibilitar sua existência. Neste sentido, a Comissão de Finanças da Querência era algo inevitável, que emergiu e se constituiu em função de um propósito bem estabelecido (organização e planejamento financeiro). Contudo, o que a diferencia e a torna única é que como a busca desse propósito não inibe a criatividade do órgão que se desdobra conforme a comunidade escolar cresce, encontra novos desafios e novas ideias.

Cooper (1976) nos oferece duas possibilidades de se classificar em termos de propósito: instrumental ou expressivo. Ao pensarmos na Comissão de Finanças da Querência, observa-se que apesar do seu propósito claramente instrumental, com objetivos a si, sua natureza e configuração a proferem características de um propósito expressivo, considerando que seu crescimento se dá de forma contingencial e não linear. Por que afirmar isso?

Em sua essência, a Comissão de Finanças é um órgão burocrático. Há um propósito externo, bem definido, que guia suas funções e área de atuação. No entanto, o modo como foi criado e se constitui demonstra-se muito mais característico do que Cooper (1976) chama de desenvolvimento contingente: qualquer contingência é uma oportunidade de crescimento, em que estruturas prévias – uma evolução do conhecido para o conhecido – dão lugar a um mosaico de possibilidades que se atualizam de acordo com o acaso, chances e novas oportunidades. Seu crescimento é, como encontramos em Cooper, algo multiforme que se desdobra de acordo com novas aventuras e novas descobertas (1976).

Não que o órgão tenha sido criado sem imagens prévias. Para a consolidação desta comissão, contou-se com a participação de Manoel Agostinho Vieira, que já tinha experiência em administração em outras escolas de pedagogia Waldorf, como a Rudolf Steiner em São Paulo e a Anabá em Florianópolis. A primeira visita de Manoel Agostinho à Querência foi em 2001, ou seja, nos tempos em que a Querência começava a manifestar as suas primeiras centelhas de uma possível existência futura. À ocasião, Manoel ministrou uma palestra (a

primeira de um ciclo de palestras anual) a um grupo de interessados em pedagogia Waldorf que em mais alguns anos formariam a AMPWRS. Desde então, Manoel seguiu acompanhando o grupo e a escola, como tutor, orientando-os para a estruturação e formalização da Querência. Além de compartilhar a sua experiência, enviava materiais que versavam sobre administrar aos preceitos antroposóficos para o grupo portoalegrense estudar.

Observa-se, assim, que a Comissão de Finanças cresce de forma epigenética, desenvolvendo-se e se expandindo através de certas estruturas já conhecidas e contidos em sua construção. Isso não significa dizer que todas as Comissões Financeiras funcionarão da mesma forma, nem mesmo dizer que todas as Comissões Financeiras de escolas Waldorf serão iguais. No entanto, para a consolidação daquele grupo, foram usados certos mapas, ferramentas e direcionamentos para que, a partir dali, a Comissão pudesse se desenvolver à sua maneira e construir os seus próprios mapas.

A Querência, como um todo, surge de uma proposta “replicada” ao redor do mundo, o que confere a influência de experiências anteriores. No entanto, a escola não recebeu um órgão financeiro pronto, ou instruções claras e objetivas para a sua constituição. Cada escola Waldorf nasce de um impulso, de um grupo de pais e professores que sentem a necessidade daquilo. E tudo que surge nestas escolas tem origem nesses impulsos, que são particulares, em uma força que guia a existência do projeto. Assim, por mais que algo as una, ainda celebram suas diferenças.

A Comissão possui iniciativas e propostas únicas, que não se materializaram da noite para o dia, ou foram ensinadas, mas aprimoradas e desdobradas ao longo dos anos. Há um processo de construção permanente, conforme a escola se estrutura e cresce, conforme as demandas e necessidades da escola vão se alterando, a Comissão também vai se transformando e reagindo às demandas. E foi para suprir uma dessas demandas da escola que, em 2009, contratou-se um assistente administrativo. Até então, todos os cargos da Comissão de Finanças eram voluntários – orçamentos, planilhas, pagamento de contas, eram todas feitas por estas pessoas. Mas foi ali, em 2009, quando Stella resolveu ser professora da Querência, que perceberam que era hora de começar a dar mais uns passos entre o que eles ali chamam de “fase pioneira para a fase mais profissional”.

Isso, por exemplo, mudou, desde quando eu entrei aqui. Quando eu entrei era o Renée, que era mais do departamento financeiro, digamos assim, depois passou pela Cris, e depois entrou a Cátia; a Cátia já está aí há uns três anos. Mas nesses seis anos que eu estou aqui já passaram três pessoas que trabalhavam ali, no administrativo mesmo da

escola. Então, essas pessoas. Mas a ideia é que esse administrativo não é uma opção, digamos assim. (*Zaira – Comissão Financeira Querência*)

Essa transição para uma fase mais profissional se constitui na realidade no estabelecimento de um núcleo burocrático – contratado, estável, executando atividades rotineiras – mas que funciona ainda dentro de uma lógica particular à Querência. Em 2017, é dado um novo passo neste mesmo sentido. Stella, que agora já havia concluído um ciclo de 8 anos com seus alunos, deixa a função de professora da escola para ser administradora – ou Gestora de Processos. Mesmo tendo pessoas contratadas e com certos deveres a cumprir, os funcionários são membros da Comissão, tendo poder de voz nas decisões. Os pais e professores, voluntários, permanecem trazendo suas opiniões e realizando um papel preponderante na tomada de decisão. Tal guinada profissional apenas acrescenta uma nova camada e se mostra em um novo desdobramento no desenvolvimento da Comissão.

Entre as atividades deste grupo, uma que se faz bastante presente a cada ano, e que estava efervescendo no período da coleta de dados desta pesquisa, é a distribuição de bolsas/descontos. Para entender a relevância deste processo, é importante compreender que, sob a óptica antroposófica, a economia se pretende fraterna. Assim, há a possibilidade de um equilíbrio entre pessoas que desejam e podem pagar um valor de anuidade integral ou até superior, assim como terão alguns que não conseguem, ou não estão momentaneamente podendo pagar o valor de anuidade estipulado.

Então, como é a questão do tradicional e uma gestão numa escola Waldorf? É uma briga, né? É uma conversa. Você quer trazer elementos do mundo externo para cá e aqui a gente tem um olhar diferente aqui até para o dinheiro. A questão da fraternidade no econômico, isso é uma aberração para algumas pessoas. "Isso tem que ter um preço, um preço... como assim? Que um professor vai ter um salário diferente do outro? Não pode, por lei". Numa escola Waldorf seria totalmente legítimo. (*Stella – Professora Querência*)

Vários exemplos foram encontrados durante conversas e entrevistas por ali que ilustram bem tais situações. Por um lado, diversos prédios foram conseguidos com o auxílio de doações de pais e parceiros do projeto. O terreno da nova sede foi comprado graças à colaboração de pais que realizaram o pagamento antecipado de toda a vida escolar dos filhos. Há inclusive um documento formal disponível durante o período de matrícula, pelo qual o pai pode indicar um valor adicional além do estipulado, como forma de contribuição ao projeto.

Por outro lado, assim como muitas escolas, existe a prática de descontos na anuidade escolar – o que acontece principalmente de duas formas. A forma mais básica e já instituída é

o desconto dado ao segundo filho matriculado. Caso o pai questione (apenas se tiver a iniciativa para tal) um desconto para um segundo filho, este recebe automaticamente como resposta o direito a 10% a menos nesta anuidade adicional. Ou ainda no caso de professores e funcionários de escolas Waldorf da cidade, que têm já estabelecido um desconto que pode ser de até 90%, de acordo com a sua carga horária na instituição.

Uma segunda forma existe, mais complexa, é um retrato da forma dinâmica de como a Comissão trabalha – em um desenvolvimento contínuo. Inicialmente, não havia uma regra estabelecida, sendo que a situação de bolsas era deliberada internamente à Comissão. Em 2011, foi instituída uma dinâmica sociocrática – para decidir acerca dos descontos para 2012 – inspirada na técnica utilizada para a eleição da Direção da Associação. A ideia consistia nos próprios requisitantes a bolsa poderem deliberar e distribuir entre si um valor disponível. Assim, em grupo, decidiriam quanto cada família poderia receber de auxílio até um limite atribuído em função do orçamento. Ou seja, os próprios interessados em bolsa eram responsáveis pela sua alocação, a partir da análise anônima das condições financeiras de todos os pleiteantes.

Mesmo observando que era uma dinâmica interessante e alinhada com sua proposta e princípios, no ano seguinte já não funcionou mais assim, quando se retornou a prerrogativa da Comissão de julgar a distribuição de bolsas, ainda de acordo com um orçamento. Para tanto, a Comissão deveria receber das famílias solicitantes uma série de documentos comprobatórios de sua situação financeira e a Comissão avaliaria cada caso, podendo conceder até 20% de desconto – teto estabelecido após uma dificuldade financeira no ano de 2012. Descontos superiores a esse percentual seriam encaminhados para a Diretoria da Associação para uma avaliação mais cuidadosa.

No entanto, ter a responsabilidade de julgar e definir algo tão determinante ali estava gerando incômodos àquele grupo da Comissão. Assim, em 2016, resolveu-se retomar a dinâmica sociocrática, que aconteceu da seguinte maneira:

Eu [Zaira] e o Alexandre chegamos mais cedo, houve uma preparação, a gente fez um lanche, preparou um café, doação do Alexandre, muito legal, as pessoas gostaram muito. Depois a gente fez um ritmo, fizemos um círculo ali fora, eu conduzi essa parte. Tinham pessoas que não se conheciam, nem todos se conheciam, teve uma breve apresentação, a gente cantou o "servir uns aos outros" e "o meu nome é Zé", para quebrar aquele gelo. Depois fizemos o verso, as pessoas entraram e fizemos o verso "No pensar lucidez" e aí o Alexandre entrou com a apresentação audiovisual dele (...) Cada pessoa, a gente já tinha pré-definido quem eram os grupos, então a gente, as pessoas se localizaram e ocuparam suas mesas e aí a gente distribuiu as fichas e foram para análise. (*Zaira – Comissão Financeira Querência*)

A gente colocou, eram 15 interessados em bolsa. A gente colocou em grupos de quatro, a gente colocou quatro ou cinco situações financeiras diferentes das que eles estavam analisando, diferente, eles não podiam analisar a sua própria situação. E sem

nome, sem de maneira nenhuma identificar. Apenas as situações econômicas dessas pessoas. (*Alexandre – Comissão Financeira Querência*)

Assim, analisando fichas que continham as informações financeiras das pessoas ali do grupo, cada pequeno grupo analisava e discutia como que a distribuição deveria ser feita para que todos fossem contemplados (ou não) de forma justa.

Vou te dar o resumo da ópera. Eram 17 alunos, 15 famílias, dos 17, 9 tiveram seu pedido diminuído (um daqui não ganhou nada), um teve seu pedido aumentado e 7 ganharam o que pediram. Então dá para dizer que 50% teve o seu pedido atendido. (*Alexandre – Comissão Financeira Querência*)

A dinâmica funcionou bem, mas ao final o grupo não conseguiu fechar dentro do valor orçado, sendo necessária uma intervenção da Comissão para uma avaliação final em um momento posterior.

E depois, no final da primeira rodada é que tinha uma diferença, porque eles concederam mais bolsas do que eles poderiam conceder. E aí, naquele momento é que eu senti que houve um meio que... uma certa tensão, algum desconforto, porque alguns, teve um pai que sugeriu que a escola abraçasse todos aqueles pedidos de bolsa, e não que nós nos restringíssemos apenas ao orçamento. (...) Porque fizemos uma votação também, eles poderiam ter ido para uma segunda rodada para cada um ver se podia adequar melhor aquilo ali. Mas eles optaram por, fizemos uma votação e ganhou que eles não queriam fazer uma segunda rodada e que deixasse por conta da Comissão Financeira. (*Zaira – Comissão Financeira Querência*)

Mesmo com esse momento de impasse, os próprios pais envolvidos na dinâmica levantaram algumas possibilidades para tentar solucionar a questão, de modo que, ao fim, se avaliou o momento como bastante positivo.

E aí surgiu um momento que eu tinha previsto para o final uma avaliação, mas aí nesse momento que aconteceu a avaliação, aí começaram a dar ideias de como podia resgatar, as pessoas poderiam, enfim, compor aquele valor que estava faltando, aí foi muito legal. (...) Enfim, foi bem interessante. Então, eu fiquei super satisfeita com o resultado, principalmente por isso, porque o entendimento das famílias que avaliaram as fichas socioeconômicas e que a única coisa que elas não sabiam era quem eram aquelas pessoas, foi assim super adequado, super... tá me fugindo o texto... mas assim, super parecido com a nossa avaliação aqui. Porque inclusive a gente, no projeto inicial e na outra vez que a gente fez isso, tinha uma tabela em que a Comissão Financeira sugeria um percentual para aquele caso específico, para aquela família, mas a gente tirou essa coluna. A gente deixou que eles fizessem. E para nossa surpresa foi bastante semelhante com o que a gente iria aplicar aqui. Então eu acho que só por isso já é um dado assim bem positivo. (*Zaira – Comissão Financeira Querência*)

Mas nem tudo pôde ser resolvido naquele momento de sábado durante a dinâmica. Como nem todos os solicitantes receberam o desconto necessário para conseguirem se manter na escola, algumas famílias foram buscar acolhimento junto a uma outra comissão, a Comissão de Assuntos Sociais. Esse grupo abriu-se à escuta e em busca de mais um momento de relacionamento intensivo, marcou um horário com a Comissão de Finanças para compreender

melhor como foi o momento da dinâmica, como se deu a distribuição dos descontos, quantas famílias não puderam ser contempladas conforme o desejado e pensar alguns caminhos viáveis, abrir espaço a um suceder criativo, para resolver aquela questão.

Para a definição dos descontos para 2018 – *spoilers* –, a dinâmica sociocrática será mantida aos moldes do ano anterior, mas com uma pequena revisão. Neste ano, além dos pleiteantes a bolsa, a dinâmica também irá contar com outros pais da escola, que poderão auxiliar na avaliação sem conhecer quem são os solicitantes que estão em pauta.

Um outro momento determinante da Comissão – e da escola – durante sua trajetória, remete-se a 2012. À ocasião, por enfrentar dificuldades financeiras para poder fazer regularizações necessárias, o grupo precisou convocar uma Chamada Extra, aprovada em Assembleia, para aumentar o valor da anuidade escolar durante o correr do ano letivo. A circunstância surgiu em resposta a um momento de crise, onde se viram sem os meios viáveis para o entendimento do ambiente por nunca terem vivenciado situação similar. A falta temporária de controle levou ao desenvolvimento de ideias em um momento temporário de vácuo de significados que desencadeou em uma solução única, que nunca havia ocorrido antes e, até então, não precisou ser utilizada novamente.

A escola vai crescendo e os compromissos financeiros vão aparecendo. A gente conseguiu regularizar, assinar a carteira de todos os professores, graças a Deus a gente nunca atrasou salário. A gente tinha que adiantar. Chegou décimo terceiro, por exemplo, férias, tinha que antecipar essas mensalidades. As famílias que tinham uma melhor condição financeira aportavam. "Ah, agora dez mil, agora quinze mil". A gente trabalhava assim. Depois a gente começou a fazer esse orçamento, e ficar se resguardando ali, dentro do orçamento, e a situação foi melhorando. Em 2012 teve essa dificuldade, veio essa cobrança do valor suplementar, a chamada extra, que teve dificuldades também... (*Zaira – Comissão Financeira Querência*)

Essa chamada extra foi, de certa forma, um marco na história da Querência, pois transpareceu como um momento em que as pessoas precisaram realizar um esforço adicional à sua manutenção. Como um sacrifício coletivo, a chamada extra foi uma demonstração de comprometimento com o futuro do projeto.

O tamanho da Comissão é outra evidência de seu caráter dinâmico. Em seu início, o espaço era aberto a todos os pais. O grupo, por algum tempo chegou a funcionar com onze pessoas. Mas aos poucos, o órgão foi tomando forma, demandando mais encontros e, assim, menos pais e professores se sentiam motivados ou convocados a participar. Quando o caminho inverso ocorreu e o número de participantes voltou a aumentar... percebeu-se um desconforto. A Comissão, de acordo com os membros, funcionava melhor com um número menor de pais, fazendo com que seu tamanho fosse limitado a cinco membros escolhidos de acordo com o

desejo de se voluntariar, a representatividade do grupo – que precisa incluir a administração da escola, professores, pais e direção da Associação. Assim como quase tudo na Comissão, esse movimento não foi necessariamente consciente – a flutuação no número de pais sendo obra do acaso – mas que levou ao estabelecimento de uma nova característica da organização – um tamanho limitado.

Estes são alguns dos eventos que me levam a entender o desenvolvimento da Comissão como algo contingencial *mesmo que ocorra com base em um objetivo externo a si*. A Comissão não surge com base em um projeto bem estabelecido e limitado, assim como também não se desenvolve com base em novas propostas ou abordagens estruturadas. A Comissão evolui, enquanto se descobre dentro de suas funções em busca de atingir seu objetivo. É um órgão funcional por natureza – um sistema instrumental, na proposta cooperiana – mas que se permite transformar, aprender e flutuar, chegando a novas configurações e novos modos de trabalho que consideram adequado dado o bem-estar da Querência. E, ao que me parece, está sempre longe de dar-se por satisfeita ou estabelecer-se em uma “versão final”.

A BIBLIOTECA DA OGA MITÁ

Na minha primeira entrada na Oga Mitá, enquanto aguardava alguns minutinhos até ser recebida, olhando as paredes me deparei com um comunicado que me chamou atenção. Não pelo comunicado em si, o qual meses depois já nem me recordo mais o conteúdo, mas pela assinatura ao final: Dinamizadoras da Biblioteca. Em toda a minha vivência escolar nunca havia me deparado com aquele termo. Naquele momento ainda não sabia que a biblioteca da Oga Mitá receberia destaque nessa pesquisa, não sabia ainda nem se a Oga Mitá seria de fato um dos meus casos, mas já anotei no canto do meu caderno aquele termo.

Aos poucos, conhecendo mais a escola, fui entendendo o sentido daquela “função” que me chamou atenção. A biblioteca da Oga Mitá atualmente tem três espaços físicos, uma biblioteca em cada unidade da escola. Na unidade da Maxwell, a biblioteca é a primeira sala, na entrada da escola, para dar as boas-vindas a quem chega ali. Mas a biblioteca da Oga vai muito além daquelas três salas físicas e é apontada por muitos ali como o coração da escola. Para que a biblioteca ultrapasse os limites de suas paredes, ela precisava ser “viva, estar viva, tomar parte na vida e ser vivida” (OGA MITÁ, 2017b, p.3). E, para isso, precisava de pessoas que a tornassem, de fato, dinâmica. Assim, a biblioteca da Oga Mitá, diferente de outras

bibliotecas que vemos por aí, não é cuidada apenas por bibliotecários, mas por educadoras, antes de mais nada, encantadas e apaixonadas por literatura.

Aí, quem cuida da biblioteca aqui não é a bibliotecária, é sempre um educador que tem esse encantamento pela literatura. Mas a lei exige uma bibliotecária. Pelo menos uma na instituição. E o que a Selma [dinizadora da biblioteca] faz com a bibliotecária é meio que “literalizar” ela. Porque os cursos de bibliotecários são muito técnicos, mas fazer o outro se apaixonar pela leitura é um exercício constante. (*Angela – Coordenadora Oga Mitá*)

Então, assim, as pessoas que ocupavam esse espaço não eram bibliotecárias, eram ou da área de Letras ou da área de Pedagogia e a ideia era a movimentação do acervo, o que se faz com o acervo. Então, que é diferente, a biblioteconomia tem uma proposta de cuidado, de organização, entendeu? Hoje já se faz necessário uma bibliotecária, pela Lei, toda escola tem que ter uma biblioteca e uma bibliotecária. E nós já temos uma bibliotecária, que aí a gente tem um trabalho muito em conjunto para que ela também entenda essa proposta que a gente faz de dinamização do acervo. (*Ana ribeiro – Dinamizadora da Biblioteca*)

Isso foi só para dar uma primeira ideia do que é a biblioteca da Oga Mitá, mas sinto que pulei algumas etapas dessa história. Para entender realmente esse projeto temos que voltar um pouco no tempo, para o início da escola, quando ter uma biblioteca não passava de um sonho. Ou, talvez, a alguns anos depois, ainda nos anos 80, em uma época em que a biblioteca da Oga se resumia a um pequeno acervo organizado em um banheiro de 6m² (2m x 3m).

O sonho de uma biblioteca aberta aos alunos nasceu quando inauguramos a escola. Primeiro, a biblioteca ocupava o único espaço disponível: um pequeno banheiro transformado para abrigar seu acervo, onde as crianças iam aos pares fazer seus empréstimos. (OGA MITÁ, 2017, p. 6)

Aquele pequeno espaço de um banheiro adaptado já foi um primeiro germen de uma biblioteca. O espaço certamente não era o mais adequado, mas já era uma primeira estrutura. Como se não fosse suficiente o fato do acervo ser ínfimo e o espaço apertado para acolher uma turma, aquele banheiro ficava sob uma caixa d’água que transbordava de vez em quando e molhava os livros. Enquanto o problema não era resolvido, a cada nova inundação, os livros eram cuidadosamente secados e expostos ao sol. Enquanto isso, ano após ano a solicitação para construção de uma biblioteca era levada à pauta da Assembleia e colocada sempre em segundo plano diante de outras prioridades.

A gente usava um banheirinho para biblioteca, porque era o espaço que a gente tinha. Era engraçado porque tinha que entrar de dois em dois, e todo o trabalho de literatura era feito nas salas de aula. Não tinha um espaço destinado. Mas para fazer a biblioteca, tinha um custo, e o único dinheiro que entra é o dos pais. E nunca era aprovado... E a gente estava sempre fazendo lobby, que era para quando chegasse na Assembleia ser aprovada a proposta... (*Angela – Coordenadora Oga Mitá*)

Foi em 1989 que o projeto de ter uma biblioteca – não simplesmente um espaço de banheiro com livros – pôde sair do plano das ideias e se concretizar. O acervo inicial daquele espaço era de exatos 617 livros, mas esse acervo foi rapidamente crescendo a partir de doações e mobilizações da equipe, dos alunos e de seus pais (OGA MITÁ, 2017b). Decidiram também que aquele novo espaço merecia um nome e, para tanto, foi proposto um concurso, democrático, envolvendo toda a comunidade escolar, para escolher o nome que melhor honraria o local. O resultado foi um tanto irônico. O nome da nova biblioteca – Quincas – era uma homenagem ao primeiro funcionário da escola Joaquim da Silva, vulgo Quincas. Apesar do apelido de personagem e obra literária,

ele não sabia ler, mas compreendia a função social da língua escrita. Foi dele a ideia de pendurarmos uma placa “Em breve, escola”, na casa da Rua Sá Viana, onde começou nossa história. Provavelmente a Oga Mitá é a primeira escola cujo nome da biblioteca seja uma homenagem a uma pessoa que nela não entraria. (OGA MITÁ, 1995 apud OGA MITÁ, 2017b, p. 2)

Através do que Cooper (1976) chamou de Modelo Aberto de Mudança Planejada, aquela biblioteca, que se iniciou pequena e um tanto rudimentar, foi ganhando forma e se organizando a partir do desejo de mudar, de ter um espaço com livros, um espaço que estimulasse as crianças e as despertasse para a literatura. Mas mesmo já organizada em uma estrutura, a Biblioteca Quincas não se acomodou. As propostas de projetos a serem desenvolvidos a partir daquele espaço efervesciam. Foi assim que, com cerca de 2 mil livros, a escola precisou mudar o seu computador, o seu sistema de catalogação e chamar um especialista para orientar na catalogação das obras conforme parâmetros internacionais. Perceberam também que seria importante que existissem momentos específicos para os trabalhos na biblioteca e, assim, destinaram a todas as turmas uma aula de 45 minutos exclusiva para os empréstimos de livros. Aos poucos, a biblioteca ia se transformando, assim como as pessoas da Oga também se transformavam.

Aquele se tornou um local de aflorar de criatividade, um espaço em movimento, com momentos de estrutura, mas aberto ao processo e à transformação, à criação do novo que emergia a cada instante. A força aplicada para fazer o projeto de se criar uma biblioteca sair do papel é uma força contínua, daquelas que pode ter maior intensidade em certos momentos – quando o processo se evidencia e alguma nova prática está para nascer – mas mesmo ficando mais atenuada nos momentos que pendem à estrutura, é uma força que não se perde, não se esgota em si, pois a biblioteca é e se quer dinâmica, portanto, não se dá por completa. Para ter

de fato uma biblioteca, muitas pessoas foram necessárias. Muitas pessoas envolvidas naquele projeto de muitos e para muitos.

Em 1999, com uma nova casa e com o segmento do Ensino Fundamental II já em ação, a biblioteca da Oga ganhou um segundo espaço físico. Além da Quincas, agora havia a Conde Quincas – biblioteca que ficava no endereço da Conde do Bonfim. Para o novo espaço, uma nova responsável pela biblioteca foi contratada – a Selma.

Eu cheguei – outro dia até estava lembrando isso – a biblioteca era um espaço com algumas estantes, alguns livros já estavam ali... E não tinha mais nada. Eu cheguei, falei assim "como que a escola pensa", perguntei, "como a escola pensa em organizar isso, esse espaço?", "nós vamos construir juntos, não temos nada pensado. Você vai pensar o que vai ser esse espaço aqui, vai propor, a gente vai fazendo junto". (*Selma – Dinamizadora da Biblioteca Oga Mitá*)

Nesta fala, fica claro o Campo Aberto. Naquele momento, com alguns livros e estantes, a biblioteca ainda não passava de algo físico, literal, ainda sem vida. O que transformaria aquele espaço **na** Biblioteca Conde Quincas era o que ainda estava por vir, o suceder criativo de eventos, a ação parcimoniosa em um campo de relacionamentos intensivos (COOPER, 1976). A ação que se dava a partir daquele momento, daquele acaso, quando se assumia uma ausência de propósito, que se projetaria para criar novas circunstâncias através daquelas pessoas que estavam cheias de força e energia para descarregar naquele campo, para construir aquela biblioteca, juntos. Era ali que as ideias iriam se movimentar e, em uma “dança das coisas”, a Conde Quincas passaria a ser.

E ali eu fui começando a ver os desafios para criar essa biblioteca, num segmento de adolescente, que a relação com a leitura já é bem diferente desse primeiro momento das crianças... E foi um aprendizado. E continua sendo um aprendizado, na verdade. (*Selma – Dinamizadora da Biblioteca Oga Mitá*)

Existe muito mais na biblioteca do que livros e espaços de leitura. Na realidade, a biblioteca é apenas o ponto central de diversos projetos que envolvem toda a comunidade escolar, estimulando a leitura e a criatividade nos alunos, pais e equipe. Projetos que surgiram, desapareceram, retornaram e se modificaram, tornando-se parte essencial da experiência da Oga Mitá.

Entre os projetos fixos da biblioteca, estão o Vai e Vem da Educação Infantil e as Rodas de Leitura do Ensino Fundamental e Médio. Os dois são provavelmente parecidos com o que se tem em outras escolas. O Vai e Vem acontece todos os anos e consiste em cada criança adquirir dois livros – preferencialmente de sua escolha, mas a escola fornece algumas

orientações aos pais para auxiliar – no início do ano letivo. Os livros adquiridos pelos pais permanecem na sala de aula, são um acervo da turma, e ficam em uma caixa de “vai e vem”. Semanalmente os alunos levarão um desses livros para casa e o devolverão na semana seguinte para que outra criança possa lê-lo e, assim, faz-se o troca-troca.

Então, o projeto “Vai e vem”, que é projeto da Educação Infantil, os pais compram dois livros, cria-se um acervo na sala de aula. Eu estruturo o projeto e o professor desenvolve. Então, na sala de aula, é trocado, toda semana, as crianças escolhem um livro e levam para casa, para ler. E isso favorece tanto a formação das crianças quanto a das famílias também. A qualidade do livro, isso é sempre discutido com eles. É... também pra formação dos pais. (*Ana Ribeiro – Dinamizadora da Biblioteca Oga Mitá*)

Já as Rodas de Leitura acontecem de maneira diferente nos dois segmentos do Ensino Fundamental. Para os alunos do Fundamental I ela é um momento semanal. Já com os alunos do Fundamental II e Médio ela era quinzenal, mas a partir desse ano passou a acontecer uma vez ao mês com dois horários (cem minutos) normalmente cedidos pelos professores de língua portuguesa. O projeto é semelhante ao Vai e Vem, mas os livros utilizados não são adquiridos pelos pais diretamente e nem ficam na sala de aula. Os livros levados pelos alunos são do acervo da biblioteca da escola que recebem anualmente um reforço dos pais novatos que devem contribuir com duas obras atuais indicadas através de uma lista com diversas opções de títulos.

Uma vez por semana, cada turma vai à biblioteca e, a partir de uma roda selecionada para essa turma, eles escolhem um livro, passa uma semana lá, e esse livro é para ser lido, explorado, pode ler junto, pode só a criança ler, vocês lerem com ele, vocês conversarem sobre o livro. A participação de vocês é fundamental. Acompanhar mesmo esse processo. E depois de uma semana eles trazem. Quando eles trazem, várias dinâmicas acontecem para que eles revelem o que eles gostaram, o que eles não gostaram também é muito importante dizer se eles não gostaram do livro. E que também, o fato de não gostar não impede que o outro leia, que o outro também pode gostar. Tudo isso vai ser discutido e a gente vai girando naquela roda. (*Ana Ribeiro – Dinamizadora da Biblioteca Oga Mitá – durante reunião com pais novatos do Ensino Fundamental I*)

Aqui a gente vai fazer uma vez no mês, só que no espaço de dois tempos. Para gente ter mais tempo para ficar junto. Mas isso não significa que vocês não possam trocar o livro antes desse novo encontro. Embora a gente só se encontre oficialmente uma vez ao mês, vocês podem ir na biblioteca trocar o livro que pegaram, pegar outro livro. Isso aí é livre para qualquer momento que vocês queiram levar livro para casa. (*Selma – Dinamizadora da Biblioteca Oga Mitá – durante um momento de Roda de Leitura com a Mynky (6º ano)*)

Um outro projeto da biblioteca da Oga Mitá é o Ida e Volta. Esse projeto nasceu em 2008, a partir da sugestão de pais da Comissão de Planejamento, e já teve seus momentos de maior e menor força durante sua existência. O projeto, que ultrapassa os muros da escola,

atingindo a comunidade ao seu entorno, consiste em uma estante que fica exposta na calçada da escola com livros disponíveis para quem por eles se interessar. Não precisa dizer nada ou assinar papel algum. Gostou de algo, leva. Quer doar algo, é sempre bem-vindo. Terminou de ler e está a fim de devolver, a estante estará ali para recebê-lo de volta.

Qualquer pessoa que se interesse por algum livro pode levá-lo para casa, mergulhar em suas páginas e devolvê-lo ao final da leitura. Ida e volta, sem prazos, cadastros e perda de tempo. E quem quiser ainda pode contribuir doando livros! Ficamos muito felizes quando alguns transeuntes interrompem sua caminhada para explorar os livros expostos. E mais ainda de poder contribuir, no que está ao nosso alcance, para o acesso amplo e irrestrito aos livros. (Selma Monteiro e Ana Ribeiro em documento interno – Oga Mitá)

Então, um projeto que eu acho incrível é esse Ida e Volta que é uma estante que fica na calçada da escola e que, qualquer um que passa, pode pegar o livro, levar para casa e ler, e depois devolver sem nenhuma burocracia. As pessoas não precisam anotar nada, só pegar, sentir o desejo de pegar e ler, e levar para casa. Então esse projeto, eu acho assim surpreendente, ele tem tido muito retorno para gente, das pessoas passarem e perguntarem “você não tem livro de filosofia? Você não tem livro de religião?”. Então, a gente não tem critério nenhum de escolha, essa estante ela é mantida por doações das famílias da escola. Então eu recebo várias doações voltadas para adultos, que ficam lá e a gente vai repondo durante a semana. (*Ana Ribeiro – Dinamizadora da Biblioteca Oga Mitá*)

Conforme mencionado, o projeto nasceu através da sugestão dos pais que discutiam como a escola incentiva a leitura das crianças, mas muitas vezes os adultos não têm este hábito. Entre os porquês de não se ler, pensou-se a respeito da dificuldade de acesso a livros e, assim, veio a ideia de uma estante com livros doados na entrada da escola. Em seguida se pensou que a estante poderia estar do outro lado do portão, ficando acessível para toda a comunidade e não apenas restrita aos adultos que circulam pela escola.

Na Assembleia, na Comissão de Planejamento, os pais participam para pensar a escola, um pai falou que ele concordava em dizer que os pais liam pouco, que precisavam ler mais e, na discussão, foi levantado que muitos não liam porque não tinham acesso, não tinham essa prática de comprar livros, não tinham livros em casa. E aí pensou-se nessa troca: dos pais doarem livros e haver essa troca. Aí pensamos na estante e de colocá-la na escola... na porta da escola. Porque, assim, os pais quando vêm trazer a criança ou buscá-la, já está ali no portão é só escolher. E, assim, não só para os pais mas pra comunidade também, quem passasse por ali. A gente gostou muito dessa ideia e logo botou em prática. (*Ana Ribeiro – Dinamizadora da Biblioteca Oga Mitá*)

Figura 19: Projeto Ida e Volta. Estante na porta da Oga Mitá – unidade Maxwell



Fonte: Imagem extraída de vídeo institucional da Oga Mitá, 2017.

Agora a ideia é ampliar este projeto, tê-lo não apenas na unidade da Maxwell, mas também na entrada dos prédios da Conde do Bonfim e dentro do prédio do Alto Bonfim para atingir mais e mais pessoas – leitores e, quem sabe, futuros leitores.

E foi a partir desta percepção de que às vezes os adultos leem pouco, que surgiu um outro projeto da biblioteca voltado, dessa vez, para os professores. O projeto Lendo com Todos os Sentidos nasceu em 2011, mas não se teve força para mantê-lo. Em 2016 ele foi resgatado apenas com os professores da Educação Infantil e segue atuante, agora em 2017, organizando-se para expandir-se para o Ensino Fundamental I também. Este projeto é bastante similar ao Vai e Vem da Educação Infantil, mas direcionado para os professores explorarem o universo literário.

Lendo com Todos os Sentidos, talvez, é um projeto de muita importância e eu seja muito encantada por ele também. Por conta disso: de dar acesso, disponibilizar, de ter tempo para isso... Porque nesse mundo louco que a gente vive, de não ter tempo para nada e uma escola que se abre para isso, “Não, agora é o tempo da gente trocar nossas leituras”. Então, isso para mim é muito encantador. (*Ana Ribeiro – Dinamizadora da Biblioteca Oga Mitá*)

A ideia consiste em dedicar um momento semanal (inicialmente) ou quinzenal (atualmente) para a leitura de uma obra de literatura infantil. Na proposta inicial deste projeto, as professoras pegavam o livro na biblioteca e o devolviam ao final do prazo, quando pegariam um novo livro. Durante esse período, tomam notas, registram suas impressões sobre os escritos,

sobre as ilustrações, dizem o que sentiram e compartilham essas sensações com outros em um momento de reflexões e trocas.

Que a escola sempre, apesar de ter o compromisso de formar leitores, formava não-leitores. Então, muito... e o acesso também, as pessoas não tinham muito acesso. Então, até hoje, chegam professores que não têm contato com esses livros que a gente está falando, desse cunho que a gente está falando. Então, isso faz parte não por culpa dele, mas uma construção histórica mesmo. Então, diante disso, a gente fez esse projeto voltado para formação dos professores em 2011, mas isso dependia de a gente ter encontros juntos para falar sobre a leitura, sobre a opinião do livro. Isso dependia de eu ter o contato contínuo com os professores, um tempo reservado para isso. E eu acho que isso dificultou devido à demanda de reuniões, de tantas coisas para gente fazer. Os professores liam?! Liam! Mas não era essa leitura que a gente desejava. Então, naquele ano, nós fizemos o lançamento do projeto. No ano seguinte, eu não dei conta. Quando foi ano passado, eu retomei esse projeto com a Educação Infantil. (*Ana Ribeiro – Dinamizadora da Biblioteca Oga Mitá*)

Na atual versão desse projeto, os professores adquirem livros, cada um compra dois livros, para irem aos poucos montando um acervo próprio. Se o orçamento está apertado, podem trazer um livro no primeiro semestre e o outro no segundo semestre, mas se chegou à conclusão que era importante que os professores desenvolvessem o hábito de frequentar livrarias, pesquisar os livros, despertar o desejo para ter algum livro específico.

Então, foi um momento superbacana, porque a gente viu a questão do preço, do valor do livro, que é muito fácil a gente exigir dos pais “Ah! Ele só trouxe um, não trouxe dois”. Às vezes traz um, porque não tem condições de comprar naquele mês e no seguinte vai trazer. Então, isso aconteceu no nosso grupo também. Tiveram pessoas que não estavam em condições de comprar dois e nós combinamos, compra um e depois compra o outro, mas é importante que compre. Por quê? Para ampliar o acervo particular da criança... do professor, no caso. Ter essa prática de ir à livraria, isso também faz parte da formação do leitor. Estar a par dos lançamentos, entendeu? (*Ana Ribeiro – Dinamizadora da Biblioteca Oga Mitá*)

Além destes projetos maiores, que envolvem todo um segmento da escola, toda a escola ou até a comunidade ao entorno, existem alguns projetos que são específicos a alguma turma, como o Memorial de Leitura, desenvolvido pelos alunos do 5º ano, onde os alunos vão pensar sobre a sua relação com a literatura e relatar na forma de um memorial.

Meu neto tinha que fazer um memorial literário da vida dele. Num projeto da turma dele lá no 5º ano. E ele escreveu assim: “Eu não me considero um bom leitor, mas eu gostaria muito de ser. Porque quando a gente lê os livros, descobrimos como as pessoas pensam. As diferentes formas das pessoas pensarem. E aí você vai mudando seu próprio pensamento”. (*Angela – Coordenadora Oga Mitá*)

Há ainda o projeto de Biografias, onde os alunos do 8º ano, individualmente, escolhem um brasileiro para pesquisar a respeito e desenvolver um trabalho biográfico daquela personalidade. Este trabalho é apresentado, sempre ao final do ano para os pais, outros alunos e professores.

Eles têm uma relação de brasileiros, só pode ser um personagem brasileiro, que de alguma forma deixou marcas na história do Brasil, na história do povo, na questão cultural. E aí tem uma relação, que todo mundo dá palpite, e eles escolhem dentro daquela lista pessoas para fazer uma biografia. Aí não tem orientador. Eles falam que é um trabalho alternativo. E o resultado final eles apresentam para os alunos, e para os pais à noite. As vezes vem até imprensa, porque é muito emocionante. Eles são muito novinhos e às vezes a gente recebe visita de universidades. (*Angela – Coordenadora Oga Mitá*)

Já no 9º ano, o projeto Monografia, mobiliza os alunos para desenvolver um trabalho monográfico que serve de pré-requisito para conclusão do Ensino Fundamental. Os alunos escolhem um tema que deve ser aprovado pela equipe e são acompanhados durante todo o ano por um orientador que os alunos mesmo escolhem entre os professores da escola. Ao final estas monografias são apresentadas, além de ficarem na biblioteca da escola para servir de material de consulta para novas pesquisas.

A monografia surgiu há uns dezessete anos, eu acho... E é muito interessante, foi uma coisa pioneira na época, não existia essa coisa de estudante de Ensino Fundamental fazer monografia... (...) E surgiu porque na época a gente tinha professor de turma. (...) O nosso projeto era em horário integral (...) E, por conta disso, alguns projetos eram viáveis, porque não tinha só professor de disciplina, então tinha esse professor regente, que ele tinha como elaborar projeto, que ele tinha tempo com os estudantes. (...) Na época, 8ª série... Que acho que era Alessandra, se não me engano, que ela teve essa ideia, começar a propor para esses meninos, "faz uma pesquisa, mas que essa pesquisa seja mais aprofundada, que tenha já algumas exigências de formatação, como uma pesquisa acadêmica, que tenha o orientador, um professor orientador" (...) Primeiro foi assim, "que maluquice, como vai ser isso, esse... Os professores vão se disponibilizar pra ser orientadores também...". Como é que os professores vão se disponibilizar... Porque é mais um trabalho, tempo e tal... Eu sei que a equipe topou, os estudantes também. (...) Existe essa fase inicial, que é da escolha do orientador, do tema, levantamento bibliográfico, até a fase da produção, começar a produzir mesmo os capítulos, então já é um momento que a gente começa a fazer umas apresentações internas. A apresentação interna é para a própria turma e para o 8º ano, que é uma prévia, na verdade não é uma apresentação da monografia, mas a apresentação do que eles estão pesquisando, qual a perspectiva, onde eles querem chegar... Então todo mundo tem uma noção do que cada um vai estar trazendo, e ao mesmo tempo, socializando esse saber, eles também ganham, porque os outros fazem... dão sugestões, "você podia falar disso, incluir isso", então, apesar de ser individual, também é um trabalho cooperativo nesse sentido...

Mas além de todos esses projetos que dão vida à biblioteca, há um grande evento anual, que vem lá da década de 90, que é a Festa Literária. Esta Festa, que um dia já foi Feira (mas

trocou de nome para retirar o caráter comercial), celebra a literatura, convida autores, mobiliza editoras e reúne todas as turmas e as leituras que os afetaram durante o ano letivo para um momento alegre de socialização com toda a comunidade (OGA MITÁ, 2017). Há alguns poucos anos essa Festa – que já aconteceu no espaço da escola, mas também já esteve em praças públicas – se juntou a outro grande evento da escola, o Moitará.

Aquela biblioteca de 6m² que cabia em um pequeno banheiro cresceu tanto que hoje é do tamanho de toda a escola. Desde 2016, com a terceira unidade, essa também Conde Quincas, a biblioteca abriga livros, vídeos, gibis, materiais de pesquisa, revistas, acolhimento para quem quer um espaço para relaxar, ler, pesquisar, pensar. A biblioteca circula de tal forma por toda a escola e conhece tanto os seus alunos e equipe que, atualmente, as dinamizadoras da biblioteca participam inclusive das reuniões semanais de coordenação pedagógica.

A Biblioteca da Oga Mitá é sim um lugar de leitura, de acúmulo de conhecimento e de estudo, como toda biblioteca. Mas é principalmente um local de despertar criativo. Em meio a uma realidade atual em que um volume absurdo de informações está disponível para ser consumido em múltiplas plataformas, conteúdo esse incerto em sua qualidade, há pouco incentivo para colocar a sua perspectiva, despertar a sua criatividade. Ferramentas e espaço de criação existem nessas múltiplas plataformas, mas apenas uma minoria usufrui delas, a maior parte se contenta em consumir vídeos, artigos, etc. Neste cenário, a biblioteca da Oga Mitá se torna um espaço para estimular a criatividade por parte dos alunos, e também de toda a comunidade escolar.

É, de fato, única. Como muitos dos projetos aqui descritos, mesmo que existam bibliotecas parecidas, o conjunto de projetos, pessoas e acasos que levaram a biblioteca da Oga Mitá a ser o que ela é hoje é um exemplo de como o novo pode surgir, mesmo que imagens bem estritas – no caso, do que deve ser uma biblioteca – existam previamente. É um projeto inacabado, sempre se transformando e modificando, com constantes novas circunstâncias emergindo a partir de novas propostas de toda a comunidade escolar. O esforço de todos, termina assim, não por formatar a biblioteca em algo final, mas em sua versão mais atual.

GESTÃO PARTICIPATIVA NA OGA MITÁ

REAJUSTE ZERO. Essa frase, por si só já tem um apelo enorme. Agora coloque essa sentença em um contexto de inflações próximas a 10%, em tempos de crise, em escola privada

para a classe média alta do Rio de Janeiro. Por dois anos consecutivos, para 2016 e 2017, a Oga Mitá conseguiu não reajustar a mensalidade escolar, mas seguiu crescendo, pagando suas contas todas, reajustando o salário dos professores etc. Como conseguiram fazer isso? A resposta é bem fácil. Gestão Participativa. Mas o caminho para isso não é tão simples assim.

A gestão participativa na Oga Mitá nasceu praticamente junto à escola. Frente à primeira greve de professores, em 1979, em plena Ditadura Militar, a Escola, favorável às reivindicações, recrutou os pais para auxiliarem no aumento pleiteado.

A Oga Mitá é de 78. A Comissão de Planejamento e o Processo/Projeto foram criados em 79, no ano seguinte, quando aumentou, e coincide com a primeira greve da rede particular no Rio de Janeiro depois da ditadura. (...) Os professores, já eram cinco ou seis, acho que a gente tinha seis professores. Não eram sindicalizados, a gente era. E a gente fez greve, eu dava aula em outras escolas, a Márcia, que é minha ex-mulher, dava, o Zé Luís já estava na FUNABEM, e elas não queriam fazer greve, "mas aqui está tudo tranquilo", a gente fez uma reunião com todos os pais e com as professoras, e aí elas decidiram, acho que meio pressionadas, hoje eu avalio assim, tinham que fazer greve... Porque a gente, já... Era por causa da gente, a gente era conhecido na área de Educação, no sindicato... Passou a ser uma referência da área. O sindicato tinha, tem até hoje, regionais, então a Oga Mitá passou a ser uma regional, mas eles criticaram... A gente apanhou muito. "Por que é uma escola cara, as meninas recebem bem, vão fazer greve", (...) mas aqui sempre foi um núcleo muito grande de pessoas militantes, do sindicato... Então, por exemplo, a gente fazia Assembleia, aprovava, ia sair, sei lá, 12%, a gente dava 20% de reajuste do salário. Os pais ficavam super tranquilos. No dia seguinte, eles decretaram greve. Assembleia de novo, "covardia", "enganaram a gente", "eu só estou pagando essa mensalidade porque vocês toparam os 20%"... "Mas não posso deixar de fazer greve, eu sou professor, a greve não é da Oga Mitá, a greve é..."... Ih, muitas Assembleias, muita briga, perde aluno, um horror. Sofrimentos, professores choravam... (*Aristeo – Diretor Oga Mitá*)

A entrada dos pais nessa Comissão de Orçamento (que posteriormente se transformaria em Comissão de Planejamento) se deu a partir de uma crise, uma experiência gerada externamente que deixou a gestão da escola sem soluções rápidas para enfrentar a situação. As imagens pré-existentes não eram meios viáveis para a compreensão do ambiente, colocando-os frente a um vácuo de significado, em uma situação de caos que abria espaço à criação de algo novo (COOPER, 1976). Como o foi.

A Comissão surgiu de forma natural, da projeção à construção, não se buscaram imagens prévias para construí-la, ela nasceu frente à necessidade de um momento e foi se vendo importante, necessária, compatível com o Processo/Projeto³⁵ da Escola de ser um ambiente

³⁵ O processo/projeto é como se referem à escola como algo em permanente construção, um processo/projeto aberto ao acolhimento dos anseios e desejos da comunidade escolar de ter e fazer uma escola melhor, com a participação de todos os envolvidos nesse processo/projeto Oga Mitá.

democrático. O nome surgiu depois, a Comissão já existia, já funcionava e precisava se fazer oficial.

O funcionamento desta comissão é simples. Um grupo representativo de pais se reúne periodicamente para discutir as despesas e receitas da escola, elabora orçamentos e constrói a pauta que será levada à Assembleia Geral, aberta a toda a comunidade escolar, onde as coisas são decididas.

Mas a gestão financeira assustava eles [diretores da escola], porque eram muito novinhos. Então, eles se depararam com uma coisa real, e não sabiam fazer uma gerência financeira. E aí convidaram os pais para estarem juntos nesse processo de acompanhamento de receita e despesa. Exatamente o que a gente faz na casa da gente. E aí os pais começaram... Era tudo muito espontâneo, pois a escola era pequenininha... Quem gostava disso, quem era craque nos números, nas contas, se inseria. Depois se oficializou. Criou-se uma comissão chamada “Comissão de Orçamento”, que era um representante de cada turma que fazia a gestão. Igualzinho na casa da gente: luz, gás, telefone, todos os salários. Os pais sabem de todos os salários, inclusive dos donos. *(Angela – Coordenadora Oga Mitá)*

Em um certo momento, o nome Comissão de Orçamento pareceu reducionista para aquele grupo que não tinha como centrar suas discussões apenas ao orçamento da escola, pois não dá para pensar a escola apenas a partir deste viés. E foi com base nesta conclusão que a Comissão recebeu um novo nome: Comissão de Planejamento.

Olha só... A gestão participativa é muito peculiar. A nossa Comissão de... Já foi chamada, durante muitos anos, de Orçamento, hoje é de Planejamento... Que escuta os anseios, os sonhos, vai lá, escuta as pessoas, discute... *(Aristeo – Diretor Oga Mitá)*

E aí aos poucos esse grupo que se chama Comissão de Orçamento, por sugestão dos pais, passou a ser Comissão de Planejamento. E é esse nome até hoje. *(Angela – Coordenadora Oga Mitá)*

Não tem mistério. Os temas que são inerentes à escola... A Comissão mudou de nome antes de eu entrar na escola, mas a abordagem de fato a outros temas que não financeiros aconteceu durante o tempo em que eu estou na escola. Isso foi muito curioso. *(Gustavo – Pai de alunas e membro da Comissão de Planejamento da Oga Mitá)*

Mesmo havendo espaço para os pais discutirem diversos temas referentes à escola, há uma linha que não se deve cruzar. As decisões pedagógicas competem à escola, aos profissionais de escola e, por mais que haja muito espaço aberto à escuta e acolhimento, têm certas decisões que não cabem aos pais.

A equipe de comissão de planejamento não vai interferir nas questões técnicas e pedagógicas. Isso é da alçada de quem é técnico pedagógico. Mas eles vão dar os dados de realidade do que é possível ou não. Número de alunos por turma, (...) os pais

insistiram muito para a gente aumentar o número de alunos por turma, porque o divisor para mensalidade aumenta. E aí o montante é rateado pelo número de pagantes. E aí quanto mais pagantes, menor a mensalidade. E aí esbarra nas questões técnicas e pedagógicas... E nessa comissão sempre tem alguém da coordenação, o Aristeo da direção, e os professores também têm uma representação, que vão lá para dar os seus palpites, suas ideias. *(Angela – Coordenadora Oga Mitá)*

É claro que há decisões... Há decisões em relação a calendário, a decisões pedagógicas que, é claro, a gente se mete muito menos porque a gente tem muito menos competência pra isso. Mas a abertura da escola para as coisas que a gente traz é muito grande. *(Gustavo – Pai de alunas e membro da Comissão de Planejamento da Oga Mitá)*

O problema é que eu acho que eles querem decidir sobre a escola. E eu acho que... Decidir pedagogicamente em alguns aspectos, e isso me assusta. Eu não concordo com isso. Eu acho que podem ter falas, podem ter pontos de vista, podem ter críticas, a gente pode se reformular... *(Teca – Coordenadora Oga Mitá)*

A proposta da Comissão de Planejamento é se reunir mensalmente, com algumas reuniões extras quando necessário, e ter em sua composição ao menos um pai representante de cada turma da escola, assim como membros do corpo docente, coordenadores, pessoal administrativo e direção. No entanto, como em todos os grupos de participação voluntária, nem sempre se consegue o quórum desejado e a Comissão perde sua força, mas vem se mantendo mesmo assim.

Esse é o desejo da escola e de todo mundo que participa, que cada turma da escola, de todos os segmentos, tenha um representante participando da Comissão. Não é isso que acontece, mas ao mesmo tempo a comissão é aberta: vai quem quer. Então os funcionários, os professores, o administrativo, coordenação, a direção, os pais, vai quem quer. Então você tem turma que tem duas, três pessoas, e tem várias turmas que não têm nenhum representante. Hoje... Quando eu comecei a frequentar a Comissão, a primeira assembleia que eu fui tinha umas vinte, vinte e cinco pessoas. No ano seguinte, quando eu vim para Comissão, tinham cinco, seis pessoas na Comissão. E que essas cinco, seis pessoas, variavam, nunca eram as mesmas cinco ou seis. Hoje a gente teve um ano, que foi o ano retrasado, que foi muito forte, muitos temas complexos ao longo do ano, inclusive de mensalidade, que foi o ano do Reajuste Zero. Então a gente teve Comissão com vinte pessoas, vinte e cinco pessoas, e a Assembleia com mais de cem. Hoje a gente tem uma Comissão que, na média, a reunião de Comissão tem dez, doze pessoas de rotina, mas que variam, então a gente tem mais ou menos vinte e cinco, trinta pessoas que participam da Comissão, que vão se alternando de acordo com o dia da semana que acontece a reunião da Comissão. Uns não podem terça, outros não podem quarta, enfim. *(Gustavo – Pai de alunas e membro da Comissão de Planejamento da Oga Mitá)*

Mas eu vejo que houve uma melhora muito grande, houve uma época que a gente praticamente não tinha ninguém participando da Comissão de Planejamento, houve uma época que era uma evasão, sabe, as pessoas não tinham nenhuma vontade, era uma, duas, três pessoas... E hoje em dia, não, você vê as reuniões cheias, e tal... *(Teca – Coordenadora Oga Mitá)*

De acordo com os depoimentos, a Comissão atualmente está bastante forte e atuante na escola, mas já houve momentos em que pouquíssimos tinham vontade de participar. Mas mesmo com a sala cheia, é nítido o aumento da participação quando há temas mais espinhosos indo à discussão e que atingem particularmente as pessoas. Alguns se comprometem mesmo com a Comissão e outros frequentam apenas se a pauta é de seu interesse pessoal. Isso faz com que as reuniões que tratarão do reajuste da mensalidade, nos meses próximos à Assembleia que acontece em agosto ou setembro sejam mais frequentadas pelos pais, já as reuniões que falarão do dissídio coletivo – reajuste de salários – recrutam automaticamente mais funcionários.

Acho que as reuniões de abril, maio, junho, e depois as reuniões de outubro, novembro e dezembro, são as reuniões que mostram de fato quem são as pessoas que estão na Comissão, porque são as pessoas que resistem. Então, a primeira reunião sempre é a reunião da empolgação do ano, todos empolgados, tem sempre um monte de pai novo... (...) Aí aquilo vai dissipando, Aí aqui vai dissipando, aí vai chegando julho, agosto, enche de novo, porque todo mundo quer falar de dinheiro, que aí dói no bolso e todo mundo quer falar. Passou a Assembleia, aí é isso... *(Flávia – Mãe de aluna e membra da Comissão de Planejamento da Oga)*

Assim, em alguns momentos com mais e em outros com menos participações, a Comissão acontece sempre, assim como as Assembleias anuais. Elas são parte da proposta da escola, do que as pessoas da escola acreditam que deve ser o mundo: um ambiente democrático.

Agora, o processo participativo... Eu sou suspeito pra falar. Não é só porque ele é democrático, ele é educativo para quem está nele. E eu acho que a gente... Os alunos, quer dizer, os nossos filhos e estudantes acabam convivendo com esse ambiente, entendeu, democrático. O Freinet diz "a democracia de amanhã tem que ser feita hoje, na escola". Não é preparar para a democracia. Se você não vive democracia hoje, você nunca vai ter democracia na sociedade. E num momento difícil, desses valores, do coletivismo, da participação, muito em baixa. Ao contrário, desvalorizadíssimos. *(Aristeo – Diretor Oga Mitá)*

Isso aqui tem sentido acontecer. A Comissão quase acabou. Poderia até não ter acabado formalmente, mas quando você imagina, a Comissão de uma escola que tem quatrocentas famílias, só tem três pais participando... Foi assim que eu cheguei na Comissão. É assim que a Comissão estava quando eu cheguei, então ela quase acabou, ela existia protocolarmente. Para dizer que tinha. E hoje ela está com uma participação enorme, e subgrupos, e novas subcomissões, e gerando filhote... Mudou muito. Mudou a visão dos pais sobre a Comissão e sobre a escola, e da escola sobre os pais também. *(Gustavo – Pai de alunas e membro da Comissão de Planejamento da Oga Mitá)*

Recentemente foi observado um movimento interessante na Comissão. Diante da extensa pauta de assuntos a serem discutidos, a Comissão se dividiu em alguns subgrupos. Enquanto um grupo tratava sobre as mudanças desejadas para a alimentação, um outro grupo se dedicava a pensar em algumas propostas de ações sustentáveis e outro se debruçava sobre as

contas da escola e em ações para angariar novos alunos, por exemplo. Isso foi acontecendo de forma natural, sem uma determinação, mas frente ao curto tempo que se tem, pareceu uma organização interessante para se dar conta de tudo o que se propunha.

É uma coisa orgânica mesmo. Então, de alguma forma, as pessoas ajustam o funcionamento da Comissão às necessidades do momento. Ano passado a gente teve uma necessidade muito grande não só do número de pessoas, mas de tratar de temas que eram muito importantes, mas que eram coisas específicas, e se a gente ficasse... A gente tem duas horas de reunião, se a gente fosse tratar todo mundo junto daqueles temas, a gente não avançava, que foi o que aconteceu no começo. E aí a gente resolveu experimentar, dividindo esses subgrupos, então a gente tinha um momento de todo mundo junto, de coisas gerais, depois a gente se dividia, e tinha lá uma hora para isso, e aí depois a gente voltava para o grupo, e passava o que tinha sido conversado para todo mundo conversar, mas aí já com propostas, com coisas mais concretas. E funcionou muito bem. Quando, mais para o final do ano, muitos desses assuntos já tinham tomado um caminho, a gente voltou naturalmente ao momento anterior de todo mundo junto numa mesa... (Flávia – Mãe de aluna e membra da Comissão de Planejamento da Oga)

A Comissão de Planejamento nasceu praticamente junto com a Oga. Existe, assim como a escola, há quase quarenta anos. Desde então, o regime político do país já se alterou, já houve um *boom* tecnológico, o sistema econômico já se transformou. A Comissão de Planejamento também teve seus momentos de maior estrutura e seus momentos de mais processo, de se refletir sobre a sua existência, sobre sua forma de atuar. Essa necessidade de criar subgrupos coloca a Comissão frente a uma nova circunstância, onde era preciso focar em certas coisas. Esta experiência circunstancial, que se deu de forma orgânica, mas sem uma lógica linear, mostra como as coisas acontecem de acordo com seu próprio impulso e ação e, ao mesmo tempo, como esta circunstância, criada pelo ser humano também o altera e o cria (COOPER, 1976).

Durante todos esses anos de Comissão, diversas ações desse grupo que impactaram na Escola podem ser trazidas à luz. Desde contribuições mais simples e pontuais até sugestões que realmente mudam o curso do processo/projeto Oga Mitá. Veio através da Comissão de Planejamento a decisão de se mudar de prédio em pleno correr de um ano letivo diante de um aluguel muito alto; o encerramento do período semi-integral do Ensino Fundamental II, que era uma proposta muito onerosa; a captação da água dos ares-condicionados da escola para reaproveitamento; a contratação de uma nutricionista e a troca no fornecimento de lanches; algumas ações para discutir um episódio desagradável de racismo ocorrido na escola; a implantação de um uniforme escolar; assim como a proposta de congelar o valor da mensalidade por três anos.

Esta última ação, especificamente, se iniciou em 2015 como uma proposta da Escola de reajuste de 12% para o ano seguinte. No furor da discussão, um pai da Comissão fez a seguinte

pergunta: “você precisam reajustar em 12% ou aumentar as receitas em 12%?”. Esta pergunta, simples e capciosa, desenrolou uma série de estudos dentro da Comissão para se pensar em formas de aumentar as receitas da escola sem precisar mexer no valor da mensalidade – redução de despesas, recrutamento de novos alunos, preenchimento das vagas ociosas. Ali se mergulhava no Campo Aberto, através de um suceder criativo de eventos, em um campo de relacionamentos intensivos. Foi através da mobilização coletiva que aquela possibilidade existente, mas nunca antes pensada viável se fez possível e literal. No ano seguinte, o pensamento já era diferente: “o que temos que fazer esse ano para conseguir manter o valor da mensalidade?”. Uma vez trazido do latente, tornado real, aquela proposta já era uma imagem construída, não se via mais absurdo naquilo.

A Comissão de Planejamento é, assim, um órgão que aproxima os pais da escola, que fortalece e justifica o conceito de “comunidade escolar”. Há transparência, abertura para novas ideias, opiniões, apoio, cobranças, discussões e toda sorte de participação que envolve os pais da organização que é fundamental para os filhos naquele momento. É algo que surge junto com a escola, em um momento de crise, que cresce e se transforma conforme as mudanças no contexto da escola e conforme novos estímulos, tornando-se uma das práticas únicas e particulares da Oga Mitá.

O TRABALHO COM MEIO AMBIENTE NA CASA ESCOLA

14. Era 14 o número da minha carteirinha de associada. Em 1991, eu e minha turma de 15 alunos do GV (alfabetização), muito preocupados com os cuidados que se deveria ter com o meio ambiente, resolvemos fundar o “Clube dos Amigos da Natureza”. A ideia, que surgiu dos alunos de seis anos de idade, acabou sendo abraçada pela turma e, aos poucos, se expandindo para toda a comunidade escolar. O Clube hoje em dia não passa de uma doce memória de um projeto que teve sua força aplicada para um objetivo específico e depois foi se perdendo.

Figura 20: Carteira de Associados ao Clube dos Amigos da Natureza.



Fonte: Arquivo pessoal, 1991.

Foi nesse mesmo ano de 1991 que se decidiu usar um espaço do quintal da escola para iniciar um projeto, também com foco no meio ambiente, no qual quase trinta anos depois ainda se aplicaria força para fazê-lo acontecer. Para sair do âmbito das ideias e nascer de fato, o Projeto Viveiro contou com a participação de um pai da escola que já tinha experiência de viveiro. O Projeto começou com uma única turma, a turma da 3ª série, e consistia em um espaço para plantio e manuseio da terra, onde as crianças pudessem se envolver e experienciar o processo de cultivo de plantas e hortaliças. Aquele impulso de projetabilidade, levou à construção do viveiro da Casa Escola em sua primeira forma.

Então nós estávamos num espaço lá da Xavier da Silveira, uma casa, com um quintal, e elegemos um canto, e quem iniciou foi o pai de uma aluna que mantinha, um filósofo, que mantinha um Viveiro, num bairro chamado Cidade Satélite, um bairro habitado por muitos bancários, aqui em Natal. E ele vinha duas vezes na semana, nós escolhemos uma turma, que era o 3º ano, e foi uma experiência muito feliz. Pena que ele não pôde dar continuidade, que com a serenidade dele, ele fazia com que as crianças atuassem. Isso era muito bacana. (*Priscila – Diretora Casa Escola*)

A ideia, um tanto original para escolas, inspirava-se em imagens pré-existentes, em experiências anteriores. Em sua vivência no *Kibutz*, Priscila acompanhou o projeto que colocava crianças de 10 anos de idade em um primeiro contato de trabalho com animais e plantas. O intuito era começar a despertar nessas crianças a responsabilidade através da convivência com animais, com a terra, com o cultivo, com os alimentos que são produzidos através destes cuidados.

Eu vivi 14 anos no Kibutz, e que tinha uma proposta muito linda, muito bacana, era um educador formado em História, que ele mantinha um espaço que as crianças, a partir dos 10 anos, iam trabalhar, ordenhar, as cabras, ovelhas, nem me lembro mais. Eram caprinos. Tinham preás [porquinhos da índia], tinham coelhos, tinha um espaço de convivência de animais, então era pato, tartaruga, assim, cercado, e as crianças

tinham, por turnos, tinham que manter e alimentar sob orientação dele, praticamente ele. E as crianças, inclusive, desde muito cedo, usavam já maquinário pesado, e a responsabilidade no trabalho, desde muito cedo. E elas esperavam muito por isso, para que isso acontecesse, e que dia elas chegassem a esse lugar. Então, eu senti muita falta desse lugar, de manuseio de planta, tocar na terra, e da responsabilidade também, de aguar, de não deixar morrer... (*Priscila – Diretora Casa Escola*)

Essa imagem prévia serviu apenas de inspiração, de alento para instigar um entusiasmo criador. O Projeto Viveiro não vinha tentar replicar ou copiar algo, mas emergir como algo novo, desafiador, pensado naquele contexto escolar específico, para aquela turma de alunos. Desde então, por mais que o Projeto Viveiro já tenha tido diversas formas e momentos, a base construída ali, em 1991, foi determinante para ele ser o que é.

Aos poucos o Projeto foi se ampliando e abarcando outras turmas até se instituir enquanto um projeto da escola toda. Da Educação Infantil ao Fundamental, cada turma tinha um momento durante o horário de aula para ir àquele espaço e dedicar-se aos cuidados e cultivos de alguma planta. Preparar a terra, semear, plantar as mudinhas, adubar, aguar, pensar em soluções de irrigação, identificar e arrancar as ervas daninhas, cuidar se não apareciam lagartas ou pragas querendo assumir a plantação, observar o crescimento, a floração, o fruto, colher, preparar algo com aquele alimento. Cada etapa do processo era acompanhada por adultos e desfrutada com preocupação e responsabilidade pelas crianças.

O projeto se caracteriza por ser uma atividade continuada, as crianças preparam o canteiro do grupo, a fim de semear, acompanhar o processo do desenvolvimento da plantação e cuidar efetivamente deste plantio até a hora da colheita. O contato com a terra durante preparo dos canteiros gera a descoberta de inúmeras formas de vida que ali existem, além disso, proporciona o encanto com as sementes que brotam como mágica, a prática diária do cuidado – regar, transplantar, tirar erva daninhas, espantar formigas ou caramujos, o exercício da paciência e perseverança até que a natureza venha brindar o fruto da transformação - a de pequenas sementes virarem verduras e legumes viçosos e coloridos como o esperado. Ao colherem o que cultivaram com tanta dedicação, a alegria maior está em poder levar para casa ou fazer uma deliciosa culinária, já que esse é o momento mais esperado por todos. (IECE, 2010, p.74)

O local, ainda em seus primeiros anos, recebia a visita de alguns profissionais da agricultura, israelenses que vinham a trabalho no interior do RN – em empresas de plantio em terras irrigadas – e aproveitavam para desenvolver alguns projetos específicos por ali, como foi o caso dos melões verticais experimentados naquele espaço, junto com os alunos, ainda durante a década de 90.

Então começamos a estender, então tivemos umas experiências, assim, interessantes, de visitantes que chegaram aqui, ainda relacionados a nossa vida passada, da minha família em Israel, então aí eles vinham, e ajudavam também a plantar alguma coisa,

de forma exótica, melões verticais, a gente plantava girassóis... **(Priscila – Diretora Casa Escola)**

E o projeto viveiro eu lembro quando eu trabalhava na escola na rua da Saudade era completamente diferente, que a gente vê aquelas plantações tudo bonita, quando aquele rapaz que era amigo do teu pai, que era iraquiano, ou israelense, era alguma coisa ele, era de outro país. Eles fizeram uma plantação de melão que eu nunca tinha visto uma coisa daquela. Já vi melão rasteiro, mas eles fizeram assim, pendurado com as estacas e eles penduraram como se fosse uva. **(Robério – Porteiro Casa Escola)**

O espaço era aberto para experimentações que poderiam refletir em novos aprendizados e descobertas para adultos e crianças. Um dos plantios que foi uma descoberta cultural e que se incorporou no projeto, fazendo parte dele até os dias de hoje foi o plantio do milho. O milho é um cultivo de grande importância cultural no Nordeste e o uso desse grão e seus derivados é muito comum na culinária local. Já há alguns anos o milho se tornou projeto dos alunos do 2º ano, mas durante muito tempo era praticamente a única cultura feita no primeiro semestre pelas turmas do Fundamental I (que ficavam na rua da Saudade).

E o milho foi, assim, também, uma grande descoberta, porque aqui é uma região de apreciação de alimentos, tem a questão do plantio do milho, em 19 de março, que é dia de São José, e nós adotamos essa data, já há muito tempo, nos anos 90, a gente planta o milho no dia 19 de março. E sempre cai alguma gota de chuva, não interessa, sejam uns pingos, mas sempre chove. Há algo aí na condensação das nuvens, atribuída a São José, que faz chover nesse dia. Então é muito esperada a colheita do milho... **(Priscila – Diretora Casa Escola)**

Porque o Viveiro, na outra Casa Escola, era plantar o milho. Quando surgiu, lá na rua da Saudade... Eu lembro demais do plantio desse milho... **(Eleide – Coordenadora Casa Escola)**

A continuidade do cultivo do milho segue como uma tradição na Escola, mas isso não a protege de insucessos eventuais. Como toda produção de alimentos, ocasionalmente problemas surgem, levando à perda da “produção”. Isso, na Casa Escola, serve como oportunidade de aprendizado aos alunos, que precisam saber lidar com esses momentos de frustração.

Aí lá vem ela [Instrutora do viveiro], "quero falar com você", aí eu disse "vai falando", (...) [ela] disse "tenho uma péssima notícia", aí eu disse "não acredito! O quê?", "o milho", aí eu disse "o que foi?", "dessa vez não foi a semente, não foi o solo, não foi nada. Matei tudinho", aí eu digo "como é que é a história?", "botei inseticida demais", aí eu digo "agora quem vai morrer é você", peguei a vassoura pra dar nela (risos)... **(Eleide – Coordenadora Casa Escola)**

É um lugar de contato também, com esse viver, morrer, não deu certo... Por exemplo: esse ano, o milho estava com pragas. As crianças foram pulverizar com uma mistura que leva fumo e detergente, e a profissional, hoje em dia uma menina, uma técnica em Paisagismo, que tem essa origem da vida no sítio, ela ainda vive nesse ambiente,

inclusive, ela acrescentou detergente depois, foi dar uma nova pulverizada, porque achou que o que as crianças fizeram não foi o suficiente, colocou detergente demais, e aí o milharal praticamente foi embora. Então, lidar com essa frustração, que é real, do homem do campo, também é bacana. Então a gente não desiste, a gente retoma, a gente faz outra coisa. "O que a gente vai plantar, já que isso não deu certo?", "vamos plantar isso novamente ou vamos fazer outra cultura?", então é um espaço que pode ser super explorado. E trazer contribuições para o trabalho em sala de aula. *(Priscila – Diretora Casa Escola)*

Uma coisa bastante perceptível para quem já acompanhou por um período mais longo o espaço do Viveiro é que a tônica do espaço muitas vezes é dada pelo profissional que o assume. Se é alguém que está bem, o espaço fica lindo, se é alguém que está insatisfeito com algo, o viveiro vai murchando literalmente. Durante todo o tempo de existência do viveiro, desde aquele primeiro momento, com o pai filósofo, muitos rapazes já passaram por aquele espaço – profissionais com formação técnica ou profissionais da limpeza da escola que não tinham formação, mas tinham a vivência do campo, alguns com mais jeito com as plantas, outros com mais tato com as crianças.

Tentamos um técnico, o técnico era técnico demais, aí entendemos que era importante alguém que tivesse realmente a cultura do plantio. E aí fomos colocando pessoas que tinham vivência mesmo, de cana-de-açúcar, milho, macaxeira, o aipim daqui, e com isso, assim, também tendo que passar por muitas dificuldades, porque nem sempre esse profissional tinha linguagem com as crianças. Mas acho que entre insucessos e sucessos, a gente conseguiu manter. *(Priscila – Diretora Casa Escola)*

E nessa busca por um profissional que sustentasse bem o Viveiro, aos poucos se percebeu que só isso não bastava. Era necessário um envolvimento maior dos professores de sala de aula com aquele espaço. Os projetos desenvolvidos ali no Viveiro não poderiam ser simplesmente “projetos do Viveiro”, mas tinham que ser projetos da turma. Assim, aos poucos, foram sendo estabelecidos alguns projetos fixos para cada série. Isso não significava estar preso àquilo sem a liberdade de plantar outras coisas, o espaço para a curiosidade e interesse dos alunos ainda se mantinha, mas foi se percebendo que estabelecer uma certa estrutura ajudaria no desenvolvimento do projeto. Assim, aos poucos, o milho e o girassol se tornaram projetos fixos do 2º ano; o 3º ano estudaria as plantas medicinais; a ornamentação da escola passou a ficar a cargo do 4º ano; e, o 5º ano, as plantas históricas.

Então era a questão de envolver o professor, o professor não mandar a turma e ficar alheio, então passou a fazer parte das atividades, perguntas relativas à vivência dos alunos, lá a partir do Ensino Fundamental I, que esse projeto engloba crianças da Educação Infantil até o 5º ano. Então foram surgindo projetos fixos, mas há questões que aparecem, que, dentro da curiosidade das crianças, que também, se possível, serão abarcadas. *(Priscila – Diretora Casa Escola)*

O Viveiro não caminha só, ele não anda só, então há realmente essa interdisciplinaridade, esse conjunto, essa junção, essa conexão entre as partes. E

também... Eu vejo também que as professoras compram a ideia e se envolvem bastante. Então, todos os projetos que a gente desenvolve no Viveiro, as professoras estão muito por dentro, estão muito... E aí é onde saem outras abordagens de assuntos do Viveiro na sala. Nós estamos tendo uma prática no Viveiro, a professora acompanha e leva para dentro da sala de aula. Acho que isso é um diferencial muito grande. E também não fica na sala de aula. Chega até os pais, e acaba tendo esse link, essa continuidade. (*Larissa – Instrutora Viveiro Casa Escola*)

O Projeto Viveiro é, portanto, hoje, fruto de um contínuo desdobramento das práticas iniciadas ainda nos princípios da Escola, e que, de um projeto inicialmente simples, se tornou um instrumento de aprendizado e desenvolvimento dos alunos que os acompanham por toda a vida escolar. Há uma intenção inicial, isso é claro, que motivou e provocou a existência do Projeto Viveiro. Mas essa intenção não prevê os resultados, ou mesmo os instrumentos; não vem acompanhada de um planejamento factível e estruturado. O Projeto Viveiro se descobriu, e ainda se descobre, conforme a Escola evolui e conforme novas pessoas se envolvem com ele.

Mas nada disso seria possível, sem a força do acaso. Nisso, os muitos prédios onde a Casa Escola se estabeleceu foram fatores que influenciaram, inadvertidamente, no desenvolvimento do Projeto Viveiro. A cada novo prédio, havia a necessidade de realocar também o Viveiro, sendo que o espaço físico era determinante para o grau de liberdade para crescer. O Viveiro não era uma primeira preocupação na escolha de um novo ambiente, adaptando-se conforme o espaço escolhido.

Podemos dizer que a encarnação atual do viveiro, com espaço para os alunos de diferentes turmas desenvolverem projetos de forma paralela, existe em parte graças a um aumento exorbitante no valor do aluguel de um dos prédios, ou graças aos débitos do imóvel seguinte que o levou a um leilão judicial. O projeto viveiro que nasceu na Xavier da Silveira, depois se expandiu na filial na rua da Saudade, precisou se encolher um pouco na Alexandrino de Alencar e foi se reacomodando e se estabelecendo no prédio atual, teve um tanto de sua história moldada pelo espaço físico. Não que a forma tenha definido o conteúdo, mas certamente tem sua contribuição, pois o conteúdo, de alguma forma precisa se adequar ao espaço que o acolhe. Cada mudança de espaço promove uma ruptura, uma quebra autogerada nas estruturas estabelecidas que acabavam tirando o Projeto de sua acomodação, de seu contexto habitual, conhecido e rotineiro e abria espaço para, e até mesmo demandava, novas ações, novas formas e significados. Além das mudanças de espaço físico, o tempo de Projeto proporcionou uma experiência maior nos cultivos, experiência maior também com o trabalho de viveiro para as diferentes idades. E cada diferente profissional que passou ali deixou um

pouco de si naquele local. São diversas variáveis que surgem durante o desenrolar do Projeto e que vão o moldando e o definindo.

Para chegar à estrutura atual, se transformar no que é hoje, muitas práticas já emergiram naquele espaço, muitos experimentos já foram desenvolvidos, muito se fez e se descobriu, assim como diversas ações também deixaram de existir. Além dos diversos cultivos, o espaço já teve minhocário para produção de adubo, já teve também composteira que acolhia os resíduos orgânicos da escola, dentre outros. No entanto, mesmo que essas práticas tenham sido abandonadas, há o desejo e o espaço para retomá-las ou para sugerir novas.

Então nós já tivemos minhocário, aí a dificuldade de manter durante as férias, e aí houve um suicídio geral das minhocas, perdemos, não conseguimos estabelecer um minhocário novamente, e tínhamos um período de aproveitamento de alimentos da cozinha, mas também morreu, vamos, assim... Ficamos numa saudade e numa responsabilidade de retomar essas coisas. Então, somente o ano passado, a gente fez uma pequena composteira, bem caseira, como reiniciando algo que já tinha sido feito. *(Priscila – Diretora Casa Escola)*

Eu disse a ela [Larissa, instrutora do viveiro] para gente trabalhar com algodão... Mesmo que a gente vá ter isso depois, mas não tinha problema. Aí ela "ah, e pode?", eu digo "pode, a gente não tem problema, não". É ver o processo, não precisa ser do mesmo período. As plantas ornamentais, teve um período que a gente visitava viveiros, a gente deixou, ela está resgatando... "Eleide, a gente pode...?", "Pode! A gente não tem feito, mas foi uma prática que a gente já fez e que hoje a gente não tem feito, vamos lá!". *(Eleide – Coordenadora Casa Escola)*

Além do contato com as plantas, o espaço do Viveiro também tem alguns animais domésticos, como porquinhos da índia, galos e galinhas, peixes e coelhos, para que os alunos, que vivem predominantemente no meio urbano, possam ter contato com esses animais que ali habitam, se reproduzem e, em algum momento, morrem. As crianças podem observá-los, alimentá-los, utilizar seus excrementos para adubar plantas e se aproximar um pouco mais da natureza. Os animais na escola são anteriores ao Projeto Viveiro e foram incorporados pelo Projeto aos poucos. Alguns animais foram doados por pais ou funcionários da escola, outros foram resquícios de projetos desenvolvidos, como as galinhas que chegaram ali como pintinhos para serem observados quanto ao seu desenvolvimento fazendo uso de milho ou ração. Assim o espaço para esses animais que iam chegando ali precisava ser criado e, aos poucos, esses cantos dos animais foram se instituindo e se aperfeiçoando.

Enquanto os alunos da Educação Infantil e Fundamental I tinham um horário semanal em sua grade curricular para o Viveiro, os alunos do Fundamental II iam ao espaço conforme os projetos que desenvolviam com os professores das diversas disciplinas. Isso acontecia quando iam observar algum animal, ou quando queriam medir a água das chuvas na cidade, ou

ainda, quando estudavam sobre alimentação saudável. Mas eram sempre projetos isolados. Não satisfeitos com os resultados dessas iniciativas e percebendo que o conhecimento por si só está a um largo passo de gerar ou alterar atitudes, os alunos e equipe pedagógica resolveram aprofundar as medidas direcionadas para cultivar a consciência ecológica em toda a comunidade escolar e fora dela (IECE, 2010). Assim, em 2007, um grupo de alunos, junto ao professor de ciências, fundou um núcleo responsável por ampliar e sedimentar atitudes ecológicas pela escola inteira. Assim surgia o NUMA (Núcleo de Meio Ambiente), um Grupo de Responsabilidade (GR) que se reuniria semanalmente para discutir e pensar ações relacionadas ao meio ambiente, a relação do homem com a natureza, as pequenas mudanças que podem ser feitas já no espaço escolar. Desde aí o grupo já desenvolveu várias ações.

quase que de imediato, foi instituído o valor do reaproveitamento de todos os materiais da escola. Papéis usados viraram blocos de rascunho, potes tornaram recipientes, garrafas pets foram transformadas em depósitos, os restos de lanche dos alunos junto com os detritos orgânicos da cozinha foram encaminhados para a composteira que junto com o excremento dos animais, galinhas e coelhos, começaram a servir de adubo para o plantio das hortaliças cultivadas no viveiro pelos alunos da escola. (IECE, 2010, p. 144)

A presença desse grupo na escola ajudou o viveiro a expandir as suas fronteiras, convocou toda a comunidade escolar a olhar mais para as ações do homem que impactam o ambiente demonstrando o quanto esse contato com o natural auxilia no desenvolvimento de um ser humano preocupado com o meio em que vive. São algumas ações que fazem com que o conhecimento, que muitas vezes parece algo distante e abstrato, possa permear a vida de forma palpável e literal – muito importante para nos fixarmos e produzirmos.

Qualquer pessoa que já viu um jardim crescer e se constituir, poderá entender como o Viveiro da Casa Escola chegou ao que é hoje. Certamente, existem jardins que são muito bem planejados. Esteticamente e tecnicamente, cada flor, cada planta, cada ornamento, muito bem previstos em projetos e executados. Há uma expectativa, um modelo mental anterior e nesses casos, dinheiro, espaço e condições geográficas costumam ser os únicos fatores limitantes para se (re)produzir um jardim dos sonhos.

Muitos jardins, contudo, crescem de forma espontânea. Certamente algum planejamento inicial sempre existe, mas o desenvolvimento costuma ser muito mais exploratório do que estruturado. Novas sementes e mudas são agregadas, conforme são encontradas ou doadas. Experimentos são realizados, plantas “não pegam”, outras se destacam. O espaço muda, os elementos mudam. E o jardim, nunca está pronto. Sempre está sendo.

Tanto o viveiro em si, quanto o Projeto Viveiro (enquanto projeto pedagógico) da Casa Escola parecem se desenvolver dentro desta lógica, existindo e evoluindo em conjunção com o ambiente escolar como um todo, conforme os temas de ensino, conforme novos funcionários e com um fator de acaso. O Projeto Viveiro, assim como o viveiro em si, encontra hoje uma configuração que é atual, mas não é permanente.

Ao pensarmos em termos do Campo Aberto de Cooper, vemos ali uma abertura, um desejo, uma intenção inicial de criar algo que inspirasse a mesma sensação da experiência do *Kibutz*. A existência de uma imagem anterior que inspirou o surgimento de um projeto distinto, único, mas adequado à realidade de uma escola em um espaço eminentemente urbano. Houve, e ainda há, abertura para a mudança.

O Projeto Viveiro se constitui em algo original, pois emerge e se transforma conforme a experiência da própria Casa Escola. Mudou, assim como irá mudar, conforme novas propostas no campo pedagógico surjam, conforme novas sementes oportunamente se tornem disponíveis, conforme novos funcionários agreguem ao viveiro, conforme novas mudanças/reformas transformem o espaço físico, conforme cada acaso, crise, descoberta e imprevisto que possibilitem o Projeto Viveiro se transmutar em algo novo novamente.

O RELATÓRIO DA CASA ESCOLA

Eu lembro eu fazendo meus relatórios na máquina de escrever... Tique-tique-tique-tique... E depois a gente passava para o mimeógrafo... Isso não é da sua época, não é? (*Eleide – Coordenadora Casa Escola*)

Sim, é da minha época. Sim, adorava o cheirinho de álcool das atividades recém-saídas do mimeógrafo. A prática de escrever relatórios avaliativos sobre o desenvolvimento dos alunos ao final de um período letivo – bimestre, trimestre, semestre, ano – não é algo exclusivo da Casa Escola. Por mais que esteja muito longe de ser uma prática predominante entre as escolas, afinal, é muito mais prático atribuir uma simples nota, existem algumas escolas que elaboram relatórios individuais, cada uma com o seu jeito de fazê-lo. Na Casa Escola, o relatório sempre existiu, mas nem sempre teve a mesma estrutura – forma e conteúdo.

Mesmo antes da minha chegada à escola, já havia o Relatório. (*Priscila – Diretora Casa Escola*)

Fazer esse trabalho, que a gente faz, no escrito, como a gente está fazendo agora, esses relatórios que as famílias recebem, trazendo todas as áreas do conhecimento, dizendo

como eles estão em cada área... Isso nenhum documento oficial traz, é uma coisa que a gente cria aqui e que a gente dá conta com muita competência, trazendo o singular do sujeito, dentro do grupo e na sua singularidade, a gente consegue resgatar isso. *(Eleide – Coordenadora Casa Escola)*

A ideia dos relatórios, enquanto uma ferramenta avaliativa, consiste em um texto descritivo relatando o trabalho da turma, os projetos ali desenvolvidos durante o período e como o aluno participou daquelas atividades, como interagiu, de que forma se envolveu com os projetos e com os colegas. Os relatos, feitos pelos professores, são relidos cuidadosamente pelo coordenador de cada turma antes de serem entregues aos pais no dia da reunião. Foi nesse formato que o relatório persistiu por muitos e muitos anos. Mantinha-se assim por se ter consciência da importância do relatório para os pais e responsáveis acompanharem o trabalho desenvolvido na escola e saberem mais como está o aluno durante as atividades escolares. O relatório é relevante também como um documento para os profissionais da escola poderem retornar, sempre que preciso, para avaliar o seu próprio trabalho assim como o desenvolvimento de algum aluno específico. Os relatórios acabam sendo um documento oficial de registro de toda a trajetória escolar do aluno.

Então nós temos esse compromisso, a gente tem bem compreendido que isso é um documento, além de ser essa prestação de contas, é um documento, que nós temos que ter um cuidado de como retratar a situação, o momento que as coisas aconteceram, e como a criança está inserida dentro desse momento, o que ela realizou, o que ela deixou de realizar, como ela está, e como ela se encontra diante das expectativas, de aprendizado, e de socialização. *(Priscila – Diretora Casa Escola)*

Até o ano de 2006 os relatórios eram impressos em duas cópias. Uma era entregue aos pais e uma ficava arquivada na escola. Naquele ano, em parceria com um casal de pais da escola que trabalhavam com digitalização de documentos, todos os relatórios foram escaneados e, a partir dali a cópia da escola passou a ser gravada em versão digital. A partir de 2012 começou-se a questionar aos pais, inicialmente apenas do Fundamental II, antes da impressão do relatório, para saber quem preferiria receber a versão digital e quem preferiria a versão impressa. Atualmente ocorre o oposto. Em todo o Ensino Fundamental, aqueles que desejam ter uma cópia impressa devem se manifestar, os demais receberão o relatório em versão digital antes inclusive do momento da reunião de pais.

Alterou a forma de entrega, que hoje em dia vai por e-mail, para todas as famílias. Então, não circula mais o papel. E as famílias recebem antes em casa, antes de ter a reunião de pais. *(Priscila – Diretora Casa Escola)*

Mesmo cientes de como o relatório é uma incrível ferramenta de avaliação, infinitamente mais compreensiva que uma mera nota, torna-se um tanto controversa quando pensamos que alguns pais não dão a devida importância àquele longo relato e, principalmente, quando vemos o tempo e trabalho que se despende para elaborá-lo. Professores se esgotam escrevendo, coordenadores precisam ler páginas e mais páginas, um revisor interrompe tudo o que tem para fazer para se dedicar integralmente à correção daqueles textos e depois a responsável pelo almoxarifado precisa dar conta de imprimir tudo aquilo, às pressas, para estar pronto para ser entregue no dia e horário da reunião.

A gente trabalhava com o relato do trabalho, e esse relato, a gente saía descrevendo tudo, desde quando foi o primeiro momento, um texto de muitas páginas, que às vezes os pais acabavam nem lendo, pela quantidade. (*Rafaela – Professora Casa Escola*)

Quando nós começamos a questionar o relatório, é algo bem interessante essa questão do relatório, que era algo que nós... Na época eu era professora ainda, reclamávamos, que era algo muito difícil, era muito longo de se fazer, coisa assim... (*Ramona – Coordenadora Casa Escola*)

Se você estiver atento, certamente notou que a equipe pedagógica já se refere ao relatório no tempo passado. No entanto, o relatório não deixou de existir. Ele ainda está presente, mas desde a sua origem, junto ao início da escola, já foi repensado algumas vezes, desconstruído e reconstruído em novas formas, com novas estruturas que emergem após momentos de processo. Após muitos anos utilizando uma mesma estrutura de relatório, experimentando algumas pequenas mudanças, como os relatórios trimestrais e não mais bimestrais, foi decidido que os relatórios dos alunos do Fundamental teriam uma parte com os objetivos para o período e disciplina elencados e a professora apenas marcaria como o aluno tinha conseguido conquistar cada objetivo e se já havia o conquistado. Essa mudança foi significativa. O conteúdo ainda estava ali, mas a forma se adequou para que o relato não ficasse tão extenso, facilitando assim para a equipe e para os pais.

Essa nova estrutura de relatório permaneceu por vários anos. Mas em um certo momento pareceu novamente antiquada. O relato ainda era muito extenso, os professores ainda se desgastavam para escrever às vésperas das reuniões, alguns pais ainda não liam aquele texto todo. Foi esse incômodo que levou a equipe pedagógica a repensar esse formato de relatório novamente. As soluções vieram de formas diferentes e em momentos diferentes para cada segmento escolar: na Educação Infantil surgiu o Portfólio e no Ensino Fundamental I o Blogatório.

Mas como tudo se transforma, o Relatório também vai sofrendo suas modificações. Então eu estou relatando como ele está agora, como relatório, e ele foi ganhando uma modificação. Na Educação Infantil, ele virou o Portfólio, e no Ensino Fundamental I, ele virou o Blogatório, mas só a parte do relato do trabalho. A parte dos objetivos e da apreciação ainda está nessa forma de documento, e não se alterou. (**Priscila – Diretora Casa Escola**)

Para a criação dessas novas formas, foi necessário que houvesse um desprendimento de certas imagens do passado. Esta transformação criativa só teve espaço no momento que se abdicou de uma forma de relatório já estabelecida na organização há muitos anos. Por mais que sejam novas formas para o mesmo, aquele mesmo deixa de sê-lo no momento que precisa ser desconstruído, repensado, recriado.

O Portfólio surge então como um desdobramento da proposta de relatório levando em consideração a busca por instrumentos mais compreensivos de avaliação na Educação Infantil. Embora tenha inspiração em ferramentas similares existentes em outras instituições, a Casa Escola termina por abrir o conceito a propostas e sugestões internas fazendo com que o Portfólio constituído fosse imbuído de características próprias.

Em relação ao Portfólio, foi uma solicitação das coordenadoras de Educação Infantil, principalmente Claudiana, que houvesse essa alteração. E foi acatado, porque foi trazido assim, "ó, Portfólio é um instrumento avaliativo", então vai para família, retorna, vai ter ali um aval, um olhar, um retorno por parte das famílias, a criança também se autoavalia, mas o início dele não foi tão se encaixando dentro dessa proposta. O início foi uma exibição muito forte, muito grande. (**Priscila – Diretora Casa Escola**)

O Portfólio foi um marco, sim, na proposta da Educação Infantil, porque nós passamos dois anos estudando o primeiro Portfólio para poder começar o trabalho com ele. Então a equipe estudou, nós verificamos outros portfólios, de outras instituições, vimos que alguns nem eram Portfólio, que alguns eram álbuns de atividades simplesmente, e as crianças não escolhiam nada daquilo, não tinha esse retorno, não tinha essa avaliação das famílias, era um álbum de atividades que ia para casa na sequência didática e pronto. E não era aquilo que a gente queria, não era interessante praquilo que a gente estava estudando. E aí nós decidimos, depois desses estudos, colocar em prática, e, de lá para cá, já houve várias mudanças também, porque a própria equipe vai se colocando, se mobilizando, expressando... (**Claudiana – Coordenadora Casa Escola**)

O Portfólio surge oficialmente em 2014, após um longo período de estudos e algumas experimentações em anos anteriores. O Portfólio abarca o conteúdo do relatório anterior e inclui atividades dos alunos desenvolvidas no período. Esse material que consta no Portfólio é montado junto com o aluno, que aponta as atividades mais significativas para ele. Os pais e responsáveis também podem avaliar aquele material e dar retorno à equipe pedagógica. O Portfólio é então uma ferramenta avaliativa mais completa que o relatório.

Portfólio, é um documento avaliativo, e ele é cíclico, ele não é da escola para a família, "seu filho está desta forma", é um documento em que a própria criança vai se avaliando dentro do processo da aprendizagem dela, ela vai dizendo aquilo, sinalizando o que não está tão interessante, que aquela atividade não foi tão boa, que aquela atividade foi muito fácil, que aquela foi mais difícil... Ela mesma vai sinalizando isso. Ela é quem escolhe as atividades que são significativas pra ela nas áreas de conhecimento que vão ser contempladas ali no Portfólio, e aí a gente encaminha esse Portfólio pra casa, que tem, na verdade, um olhar da família e há um retorno desse olhar, também a família vai avaliando o que, daquele período, foi interessante e o que também não foi interessante, vão sugerindo outras temáticas, vão sugerindo algumas atividades... Esse Portfólio retorna à escola, a gente faz toda uma avaliação dele, senta com a equipe, verifica o que foi colocado pelas famílias, no início do ano a gente pede que as famílias digam um pouco das expectativas pra aquele ano letivo, o que elas pensam sobre aquilo... Então vai e volta, é um documento que vai e volta. E aí realmente eles ficam com o Portfólio completo nessas idas e vindas, ao final do ano, no terceiro trimestre. (*Claudiana – Coordenadora Casa Escola*)

No entanto, na criação do Portfólio, através do que Cooper chamaria de Modelo Aberto de Mudança Planejada, não seguiu o seu curso de forma linear conforme idealizado. Observa-se que, desde o surgimento do Portfólio, já foram necessárias algumas reavaliações e discussões para se repensar como deveria ser utilizado esse recurso avaliativo para que ele não se tornasse extenso e descritivo como sua versão anterior, mas que também não perdesse o propósito avaliativo e se tornasse um álbum de atividades bonitas.

E tem momentos que dizem "olha, está horrível", "não está legal", "a gente passa muito tempo nisso", então o que a gente pode estar avaliando que pode ser melhor, que pode retirar. Então, no início, no primeiro ano do Portfólio, era como se fosse quase que a Pedagogia toda ali, "Segundo não sei quem, fulano de tal, Emília Ferreira, Piaget, tal", isso não é interessante para as famílias, isso é um saber, e claro, quem tem aquela área, que é a Pedagogia, tem esse saber, mas era algo em que as famílias não eram interessadas, elas querem ver realmente o avanço ou não da criança, então a gente foi avaliando, "realmente essas colocações são pertinentes nesse momento?", "essa escrita aqui não fica enfadonha, não fica cansativo para o leitor?", "o que a gente pode estar fazendo aqui para resumir", "o que foi significativo realmente praquela turma?", "será que esse texto eu posso usar só pra essa turma ou posso pegar esses textos e utilizar pra todas as turmas?", e a gente foi fazendo essas avaliações, e aí a gente foi percebendo um crescimento nesse sentido. Claro, ainda não atingiu 100%, mas eu acho que é um instrumento muito válido, já houve a questão de "vamos continuar com o Portfólio ou vamos voltar para o Relatório?" (*Claudiana – Coordenadora Casa Escola*)

Então quando sai do Relatório e vai para o Portfólio, começa a vir esse turbilhão de coisas. E agora quando a gente passa a questionar mais esse Portfólio, de avaliar mesmo, e fazer a pergunta "ele é um instrumento avaliativo? Ele avalia mesmo o meu aluno?"... É tanto que é "#VoltaRelatorio", que as meninas usam assim. (*Ramona – Coordenadora Casa Escola*)

O Portfólio pode facilmente escapular ao seu propósito avaliativo e mergulhar no mundo do glamour e da ostentação. Durante esses anos, em alguns momentos o Portfólio foi levado à pauta de estudos e reuniões internas por estar parecendo se tornar um objetivo final – as

atividades surgiam porque poderiam ficar bonitas no Portfólio, ou de repente precisavam ter bordas e purpurinas para cumprir uma estética desvirtuada que ia se criando internamente. Assim, aquele propósito expressivo que moveu para a transformação do Relatório em Portfólio ia se transformando em um propósito instrumental.

Agora, a gente sente pouco retorno por parte das famílias, não houve talvez um espaço, não se criou um espaço, além de colocar uma pergunta esperando que a família vá responder. A família não responde, na maioria, não responde, demora para devolver, que a ideia é que devolvesse... E também, importante a gente ter uma visão de simplicidade. É escola, é o trabalho da criança, não precisa ter purpurina, nem lantejoulas. A mão da criança tem que estar ali, presente. Acho que o Portfólio ajuda a melhorar o compromisso do trabalho do professor, a atenção da família em relação ao que a criança faz. Entretanto, as atividades não podem ser feitas para o Portfólio, vislumbrando o Portfólio. As atividades têm que ser realizadas para que as crianças possam se desenvolver e ser desafiadas. (*Priscila – Diretora Casa Escola*)

O Portfólio, enquanto construção, não se move de maneira natural. Surge epigeneticamente, tendo uma imagem do que se deseja, buscando uma forma no mundo exterior para então se construir àquela maneira. Desenvolve-se assim dentro de certas estruturas já contidas em sua construção, mas não se bitola a essas estruturas como amarras. Essas imagens servem como um mapa para a busca de um vir-a-ser almejado, que traça os seus caminhos próprios e sai muitas vezes da rota que não foi muito bem traçada. E a cada fuga, mais imagens se criam, mais formas surgem ali e mais se discute e se repensa sobre aquela nova estrutura que vai se estabelecendo e se construindo a cada instante.

Em paralelo, no segmento do Fundamental I também buscava-se romper com o formato de relatório já estabelecido por tantos anos. A proposta ali versava sobre o mesmo tema, mas vinha de uma outra forma. Diferente do Portfólio, o Blogatório não incorporaria o Relatório por completo, mas viria como uma parte desse. O Blogatório, como o próprio nome sugere, é um relatório coletivo em formato e linguagem de blog. Cada turma tem o seu blog e ali são feitos os registros das atividades daquele grupo. O relatório, nesse formato, deixa de ser um grande texto que chega ao pai de uma só vez, no dia da reunião, para ser escrito enquanto as atividades acontecem, retratando o processo de forma gradativa.

A gente escreve, escreve, escreve, relata, relata, relata, e fica aquela sensação de que os pais não leem. Eles vão lá nos objetivos, e a gente procura também não evidenciar a nota, e às vezes fica assim, "meu filho tirou 9", "meu filho tirou 8"... Reconheço que os pais, o perfil dos pais, são de pais preocupados, envolvidos, mesmo com toda a transformação da sociedade. Então o Blogatório também vem se movimentar para essa transformação. É um registro, acaba ficando um diário de sala, e a linguagem, o professor precisa mudar. Então às vezes sai, parece que é a cópia do Relatório, porque veio de lá. (*Priscila – Diretora Casa Escola*)

O Fundamental I, também, outro marco que nós tivemos foi o Blog. Começou a se escrever um Blog, que ele nos ajuda a fazer o relatório, então você não precisa mais fazer "o" relatório, e sim você vai estar trabalhando lá no blog, a família tem acesso a ele, você vai fazendo as postagens... Aí entra o cuidado para ele não virar um Facebook do grupo, e sim sistematizar mesmo o trabalho, entendeu? (**Ramona – Coordenadora Casa Escola**)

O Blogatório teve sua inspiração em uma outra atividade da própria escola – o IECEBlog. O IECEBlog, por sua vez, surgiu em 2008 e consiste em um Blog escrito pelos alunos do Grupo de Responsabilidade de Apresentação e Blog, um grupo de alunos do Ensino Fundamental II que se reúne semanalmente junto com os professores de Informática e Língua Portuguesa. No Entanto, este projeto, em seu princípio era acompanhado pela Priscila – Diretora da Casa Escola – e foi tema de sua dissertação de mestrado em Letras. Foi a partir dessa imagem do blog dos alunos que surgiu a proposta de fazer um blog para uma das turmas do Ensino Fundamental I do turno vespertino, que, à época (2014) era coordenada por Priscila. A professora topou a proposta e o blog da turma foi permitindo que se abdicasse da parte do relato das atividades no relatório, afinal, ficaria redundante. No ano seguinte as demais turmas do Fundamental I da tarde aderiram à proposta e, em 2016 todas as turmas do Fundamental I já tinham o seu blog ativo desde o início do ano.

Então, já que meu trabalho de mestrado foi todo em cima de blog, então, para mim, blog não tinha mistério, mas a equipe, no geral, sim, então foi através das profissionais que estavam mais próximas a mim, que esse trabalho começou a se desenvolver, até a hora em que o resto da equipe não teve o que fazer, teve que adotar também. Inclusive, com o depoimento das professoras, diante de uma pergunta, "vamos voltar à forma antiga, como a gente estava trabalhando?", e elas disseram "não, de jeito nenhum". Então o blog permite a postagem de imagens, retrata de forma interessante, mais atual, a linguagem é mais descontraída, não precisa tanta formalidade para escrever, e entram inclusive os trabalhos dos alunos. (**Priscila – Diretora Casa Escola**)

Foi algo que realmente, nas turmas de Fundamental I, começou a tarde, e Priscila foi lançando esse desejo em coordenação para a coordenadora do Fundamental I estar abraçando também esse trabalho. E aí até hoje nós estamos com esse trabalho, vai o relato da criança, mas o relato do trabalho em si está ali, dentro do Blog. (**Ramona – Coordenadora Casa Escola**)

Figura 21: *Printscreen* do Blogatório da turma do 5º ano 2015



Fonte: Página do *blogspot* usada para os Blogatórios da Casa Escola, 2015

A proposta do relatório em formato de blog é bastante recente na Casa Escola, e foi surgindo em um processo gradativo, de conquista turma a turma, mas parece já mostrar bons frutos. As professoras que conheceram o relatório em sua forma anterior e agora o constroem nesta nova forma, já sentem a diferença. O Blogatório, enquanto ferramenta avaliativa, permite mais interação dos pais durante o processo de construção das pesquisas, os pais e responsáveis podem acompanhar através do blog as atividades que estão sendo desenvolvidas, o relato do trabalho em um tempo mais próximo, em linguagem descontraída e inclusive com fotos. Isso permite que participem mais desta construção. Os alunos também se envolvem nesse processo, pedem para as professoras registrarem, ajudam na construção de alguns registros e avisam aos pais para entrarem lá e lerem.

A gente trabalhava com o relato do trabalho, e esse relato, a gente saía descrevendo tudo, desde quando foi o primeiro momento, um texto de muitas páginas, que às vezes os pais acabavam nem lendo, pela quantidade, e depois veio a sugestão do Blog, e vou ser muito sincera, que eu tive um pouco de resistência, a questão do novo, da tecnologia, de você... Mas hoje a gente vê a diferença. Até então eu tenho hoje o aplicativo no meu celular, que aí fica mais fácil, já boto a foto pelo aplicativo, já salvo e depois eu vou e digito sobre aquele momento. E a participação das crianças no Blog, enquanto o relato era só a professora que digitava, o olhar da professora, e agora a gente tem o Blog que as crianças participam. (...) Então, assim... Hoje em dia, se me perguntarem "você quer voltar lá pro relato?", "não, não quero". Realmente o Blog é muito mais prático e acaba mais atrativo para os pais, porque os textos não são tão longos, são mais curtos, e têm mais fotos, que a gente não tem um limite de fotos para colocar. Então isso acaba atraindo os pais de querer estar acompanhando o que está acontecendo. Então eu acho que foi uma mudança muito certa.

O Blogatório fica ainda como um registro permanente a ser revisitado quantas vezes quiser, de onde e quando se desejar. O blog pertence à turma e a acompanha durante todos os anos do Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano), passando, ao final do ano, para a professora seguinte. O novo desafio, que se discute atualmente, é se o 1º ano (que na Casa Escola ainda se considera Educação Infantil) não poderia começar a ter o seu blog e como fazer após o 5º ano, quando o relato perde sua continuidade, visto que no Fundamental II existem muitos professores que se dividem entre as turmas e disciplinas.

O Relatório é algo que existe desde sempre na Casa Escola. Ele carrega a carga de uma imagem pré-existente, mas ele não se mantém preso a essa imagem, ou pelo menos essa imagem não permite que a prática seja estanque. O Relatório da Casa Escola muda durante o tempo, se transforma, se desdobra, com algumas transformações menores, com outras mais marcantes, com claras rupturas de uma forma a outra. A transformação do relatório se dá conforme a Escola vai se alterando, conforme o tempo e contexto mudam, a partir do surgimento de certos incômodos com as práticas e à medida que surgem os acasos e as circunstâncias precisam se transformar. Durante a trajetória do relatório, observam-se momentos de maior estabilidade da prática, assim como momentos de processo e instabilidade que abrem espaço para o surgimento de novas formas que levarão a novos momentos de estabilidade que, em algum ponto de sua trajetória, serão novamente questionados e provavelmente alterados.

OU SEJA,

O mundo não é, o mundo está sendo. (Paulo Freire)

Se eu tentar descrever objetivamente os componentes básicos da Casa Escola, da Oga Mitá e da Querência, o leitor terá muita dificuldade de enxergar qualquer diferença entre estas e outras escolas. Ali estão todos os itens que normalmente associamos a este tipo de organização. Pais, alunos, professores, administradores e equipe. Cadeiras, mesas, livros, computadores, papéis, lápis, canetas. Administrativo, salas de aula, biblioteca, cantina etc.

O que as diferencia das demais (e mesmo entre elas, cada uma única em seus projetos internos), são as ideias que levaram à sua existência e que hoje ainda servem de inspiração para o cotidiano da escola. As ideias de cada uma destas escolas (a partir de seus integrantes) moldam como estes itens básicos se organizam entre si, como se comportam, como são utilizados, tornando-as algo maior, mais complexo e de difícil replicação.

Ao analisarmos estes seis projetos, percebemos aspectos que demonstram a unicidade, os elementos de criatividade e de emergência do novo, mesmo nos projetos que recrutam imagens prévias à sua concepção e construção. Cada um desses projetos nos permite olhar um pedaço dessas escolas pelas suas diferenças, pela forma única de fazer algo, respondendo às suas necessidades, às demandas da comunidade escolar e da sociedade, às suas convicções – ética e política.

Cooper escreve sobre o Campo Aberto observando o conjunto de transformações dos anos 1970, com as antigas imagens e estruturas, seja no campo da política, na cultura, em ruínas, na sociedade e na academia. Um período de questionamento, em que novas estruturas emergiram em meio ao que era percebido como caos, mas que era na verdade a vivência do processo de transição. Talvez estivessem certos, e caos fosse realmente o melhor termo para a ocasião. Mas o que Cooper entendia é que o caos não deveria ser percebido em seu aspecto unicamente negativo, mas no sentido de desordem que precede e estimula uma nova ordem. A criação de algo novo.

O Campo Aberto surge para questionar justamente o que poderia permitir que as pessoas vivessem de maneira mais original, criativa, e menos moldada pelas pressões homogeneizantes e determinações sociais, pelos apelos comerciais e produtos finais acondicionados e vendidos pelas grandes corporações. A proposta de entrar no Campo Aberto vem com o intuito de incitar a reflexão acerca das possibilidades de se viver em termos mais amplos do que os previstos pela sociedade de mercado (COOPER, 1976).

Os seis projetos aqui descritos, olhados sob a ótica cooperiana, nos permitem reconhecer os momentos de estrutura e processo – elementos indissociáveis – defendidos pelo autor como forma de ordenação da vida. Estes projetos (assim como outros que não ganharam espaço nessa tese) transitam entre momentos de maior estabilidade e conservação, assim como por momentos de mudança e transformação. Conforme Cooper propôs, observa-se nestes casos a busca por certas estruturas, mas sem fortes apegos a elas – as questionam e buscam novos caminhos frente às crises, rupturas ou incômodos que levam a mudanças mais planejadas. É nesses momentos de processo que emergem os novos projetos, e é nos momentos de processo que se permite a evolução criativa.

Na **Alimentação da Querência**, em particular, percebemos o surgimento de um projeto que na realidade era uma intenção de mudança, existindo acima de um planejamento. O crescimento assim, progride de forma natural, se desdobrando da projeção à construção. É possível perceber em sua evolução a abertura para mudança, em que momentos de estrutura são

claramente visíveis – mas nunca estanques, nunca rígidos, sempre se alterando conforme novas oportunidades, novos fatos e novas pessoas são envolvidas.

Já ao observamos a **Comissão de Finanças da Querência**, notamos algo que a diferencia dos demais projetos aqui, que é o seu claro propósito instrumental. A Comissão existe com uma função clara e objetiva, mas ao invés de se constituir linearmente, como outros sistemas instrumentais na teoria de Cooper (1976), seu desenvolvimento é contingencial – característica de sistemas expressivos. A Comissão é assim algo que se desdobra e se transforma criativamente, conforme acasos, crises, eventos e ações de seus membros. Seu crescimento não é natural, mas epigenético, da construção à projeção, emergindo a partir de imagens antecedentes. Contudo, mesmo herdando mapas e ferramentas, a Comissão se desprende e se constitui em algo único, executando funções de forma original.

Quando analisamos a **Biblioteca da Oga Mitá**, notamos algo que vai muito além do que tradicionalmente se considera o que deve ser uma biblioteca. Se em sua versão inicial limitava-se a fornecer livros para os alunos (em um espaço bem restrito) como qualquer biblioteca, hoje é o epicentro da cultura de leitura de toda a comunidade escolar, com diversos projetos voltados para o estímulo do consumo literário, da arte e da escrita dos alunos. Nada disso faz parte de um planejamento de longo prazo da escola. Mesmo que uma intenção de criar um espaço deste existisse, os caminhos que levaram à sua emergência nos levam a perceber um suceder criativo dos eventos e a negação de imagens anteriores, abrindo-se para a ausência de propósito, deixando com que novas ideias surgissem e formassem aquele espaço.

A **Gestão Participativa da Oga Mitá** nasce e cresce devido, e em meio, a um cenário de crise. Crise a partir da própria dúvida dos criadores da escola sobre como melhor geri-la ou sobre como navegar em um cenário político e social conturbado. Crise, na realidade, define toda a sua história, acompanhando altos e baixos da economia nacional. Eis seu mérito: saber fazer uso de uma boa crise, no melhor sentido cooperiano, para ouvir opiniões, abrir o debate, criar novas estratégias e se consolidar como uma escola onde os pais se envolvem ativamente e têm voz na gestão da organização formal mais central da vida dos seus filhos (enquanto crianças, é claro). Seu crescimento, assim, tende ao natural, com a emergência de uma estrutura, com poucas imagens prévias a influenciá-lo em sua construção. É um órgão que se evita tornar uma estrutura estanque, abrindo-se para a mudança ao longo de toda a sua história.

Olhar o trabalho com **Meio Ambiente na Casa Escola** e, mais especificamente, o Projeto Viveiro, é perceber os desdobramentos do acaso em ação. Mesmo que fundado a partir de imagens prévias – uma experiência do *kibutz* – a transformação de um conceito de vivência

natural para um cenário urbano foi algo que extrapolou qualquer planejamento. O viveiro é um bom exemplo de conteúdo que precisa se adaptar à forma. Com a desordem induzida pelo êxodo da Escola em busca de um espaço definitivo, o viveiro se adaptava à realidade encontrada no espaço físico, finalmente tendo como se expandir mais e florescer na localização atual da Casa Escola. Também devido ao acaso, o envolvimento de pessoas com experiências particulares o moldaram e levaram ao seu crescimento, tornando-o oportuno a ser parte importante da experiência pedagógica da Escola.

O **Relatório da Casa Escola** faz parte da filosofia da instituição, sendo algo que “sempre existiu” – o que não significa dizer que tenha sido sempre a mesma coisa. A prática de Relatório segue um crescimento epigenético – partindo de ideias existentes – mas que não se furta em evoluir e se desdobrar de forma que as imagens prévias não aprisionam essa prática. Momentos de estrutura e processo se revezam conforme novas ideias surgem, havendo abertura à mudança. O Relatório sempre existiu, mas se modificou ao longo do tempo, abrindo espaço para se reconstruir em novas formas – mais extenso, mais objetivo, como Portfólio ou Blogatório.

Ou seja, cada uma das práticas descritas possui um desenrolar próprio que abarca experiências anteriores, algumas imagens prévias, um suceder criativo de eventos e relações intensivas. Mesmo com um desenvolvimento particular e com claras diferenças de como esses projetos emergem e se constituem, existem certos aspectos em comum que podem ser observados no processo de sua construção.

É difícil pensar em termos de primazia da ação quando olhamos o real, não há como desligar-se das imagens prévias na hora da criação, mas o que os projetos nos mostram é que as imagens anteriores não precisam aprisionar o pensamento. Observamos, portanto, alguns momentos de emergência do novo a partir de crises e rupturas, mas vimos muito mais momentos de modelos abertos de mudança planejada, provavelmente pela tendência humana de racionalizar, de se acreditar no controle. Como as descrições dos projetos são aqui elaboradas a partir dos documentos escritos e dos registros orais das memórias dos entrevistados, o conteúdo já é previamente organizado na mente antes de ser apresentado ao mundo; quanto à característica do acaso, depara-se com muitos momentos dos relatos em que as pessoas se desprendem dos propósitos, mas não se percebem muitos momentos de desordem induzida, afinal, ainda somos bastante presos à ideia de ordem e organização; o fenômeno da projetabilidade é presente em todos os projetos, em alguns pendendo mais à construção natural, enquanto em outros parece inclinar-se mais a um crescimento epigenético; as circunstâncias

são claras quando buscamos descrever projetos que existem, estão presentes no mundo real, são literais; já não podemos dizer o mesmo da característica do campo abstrato, que por se tratar justamente do infinito de possibilidades ainda não exploradas no mundo real, só poderão ser observadas quando trazidas para a circunstância.

Cooper é muito mais eficiente na análise do criativo e do diferente do que do padrão, enquanto as ciências sociais ocidentais contemporâneas buscam predominantemente o padrão acima de tudo, em uma linha mais positivista, com a intenção de validar suas teorias. Cooper está mais interessado ao que foge disso, ao olhar para as diferenças, para as fronteiras, para a possibilidade de criação além das estruturas pré-moldadas. O Campo Aberto de Cooper é um convite para olhar o processo, o que não cabe nas teorias generalizantes. E o processo, por sua vez, só pode ser compreendido através das minúcias, indicações e elementos próprios, não através de sistemas estruturados.

As ferramentas oferecidas pelo *mainstream* das teorias organizacionais nos conduziria a analisar as escolas pelos seus padrões, pelo que fazem de igual, pelas receitas e técnicas de possível replicação. No entanto, a riqueza das organizações escolares está justamente nas diferenças, no modo como as relações entre os indivíduos é capaz de descobrir e fazer, de criar, de ampliar fronteiras, de romper estruturas. A enormidade de práticas e projetos acontecendo simultaneamente dentro de uma escola e as possibilidades de criação de novas formas, novas práticas, novos projetos que efervescem dentro das organizações escolares não têm espaço dentro das apertadas molduras dos quadros das teorias organizacionais predominantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Now, this is not the end. It is not even the beginning of the end.
But it is, perhaps, the end of the beginning (Winston Churchill)*

As motivações que me levaram a este trabalho, acredito já terem se tornado claras. O lado pessoal e o lado profissional, que as vezes se confundem, e a curiosidade acadêmica, somado ao impulso do título de doutorado para avançar no conhecimento, de alguma forma, mesmo que da menor forma possível. Enfim, chegamos aqui ao final deste trabalho, apenas mais um entre muitos a estudar escolas com propostas pedagógicas que divergem do padrão, acreditando ter conseguido realizar uma real contribuição ao tema de estudo, trazendo novos autores e novas perspectivas.

No início, propus como questão para guiar a pesquisa: como emergem novas práticas e ações pedagógica e de gestão no ambiente escolar? Esta talvez seja uma pergunta muito ambiciosa para ser respondida através de um único trabalho e de uma única pessoa. Mas acredito que as evidências aqui obtidas ajudam a trazer luz sobre a questão. Como diria Churchill, não é o final, mas o final do começo, e o início de muitas outras perguntas que podem e devem ser levantadas e respondidas para aprofundarmos no dilema à frente.

Embora ainda com muito trabalho a ser feito, é preciso extrair daqui algumas considerações finais. O que tracei para o caminho e quais foram as respostas obtidas.

Compreender como surgem novos elementos, práticas e ações no ambiente escolar, ambiente este permeado predominantemente por um pensamento tradicional, burocrático e empresarial. Esta era a nossa meta principal original. Para chegar a ela, executamos uma pesquisa teórico-empírica, buscando referências na literatura sobre educação e administração escolar, analisando documentos e artigos sobre educação e culminando, ao fim, no estudo de caso de três escolas reconhecidas por suas propostas alternativas para o ensino e para as práticas educacionais. Considerando nossas metas específicas inicialmente desenhadas, algumas reflexões podem ser extraídas do trabalho aqui realizado.

Afinal,

Como se caracteriza o contexto histórico, social e político da educação no Brasil?

Há um discurso, proclamado por muitas escolas, de busca por práticas construtivistas, de valorização do indivíduo e de formação de um cidadão crítico – mas isso, muitas vezes, não passa de um discurso. São discussões importadas das universidades, mas na prática, acaba por se replicar antigas estruturas vivenciadas por aqueles que lideram as escolas.

O Ministério da Educação dita o conteúdo que precisa ser trabalhado e horas aulas necessárias para tal, criando uma estrutura que enrijece as práticas de ensino. Isso tem como intenção criar um nivelamento, mas apenas torna obrigatória a unificação do modelo escolar.

Contudo, o fator que dita o estilo da educação é a instituição do vestibular e sua nova representação, o Enem. O ensino brasileiro se torna predominantemente instrumental, transvalorizado, obcecado por eficiência na execução de provas objetivas e redações parametrizadas. Assim, escolas são avaliadas pela sua capacidade de “produzir” alunos mais eficientes nesse tipo de prova, relegando ao segundo plano aspectos substantivos.

Isso gera uma excelente oportunidade de negócio, de forma que grandes grupos educacionais hoje avançam e controlam mais franquias escolares, que crescem com base na promessa de que seus métodos de ensino (condicionamento) atingem altos índices de aprovação.

A discussão de Guerreiro Ramos (1983; 1989) aqui nos serve como um guia. Em nossa sociedade de mercado, em que predomina a razão instrumental, uma educação profundamente instrumentalizada reina. Em uma época obcecada por sucesso profissional (leia-se maior acúmulo financeiro), as escolas oferecem-se como portas de entrada para as melhores universidades de cada região, distanciando-se de sua função social de educar indivíduos conscientes e tornando-se mais um degrau da sociedade de mercado.

Como se caracterizam a estrutura, história e proposta pedagógica da Oga Mitá, Querência e Casa Escola?

Embora a escolha das três escolas tenha sido realizada devido a suas práticas consideradas alternativas (um termo que nunca me satisfez para caracterizar tais escolas, e chego ao final deste trabalho sem melhor opção), tivemos cuidado em apontar que estão longe de serem iguais. A partir de sua própria abertura para a criatividade em suas práticas, cada uma destas escolas evoluiu e se tornou única, embora semelhanças certamente ocorram.

Neste sentido, Casa Escola e Oga Mitá se aproximam mais entre si do que da Querência, havendo alguns motivos para tal. O primeiro deles é a filosofia e proposta teórica que os

baseiam. Casa Escola e Oga Mitá se ancoram em alguns princípios da Escola Nova e utilizam autores como Freinet, Paulo Freire e Vygotsky, buscando uma inspiração construtivista com algumas práticas montessorianas no que tange ao desenvolvimento da autonomia em sua abordagem de ensino. Além disso, ambas trabalham através de projetos – uma característica mais em comum entre as duas do que os próprios autores que norteiam o seu fazer. A Querência, por sua vez, é parte de um conjunto de filosofia bem formado que baseia as escolas Waldorf do mundo inteiro – a antroposofia – em uma proposta particular para o desenvolvimento humano que influencia sua pedagogia.

Um segundo ponto nesta diferença está na gestão e propriedade. Casa Escola e Oga Mitá, mesmo com abertura para o debate e busca ativa da participação dos pais e dos funcionários (um espaço que é claramente mais institucionalizado na Oga Mitá do que na Casa Escola), são entidades proprietárias. Possuem dono e, embora estejam mais preocupadas com sua função social do que em gerar lucro, assim são caracterizadas. Por sua vez, a Querência é uma associação entre pais, possuindo assim uma gestão associativa, com os pais e professores participando ativamente das diversas comissões e do dia a dia da escola.

Um terceiro ponto de diferença está na maturidade das instituições. A Oga Mitá existe desde 1978 e a Casa Escola desde 1983. Estas instituições mudaram de endereço algumas vezes, enfrentaram as grandes crises econômicas do país e evoluíram com o tempo até sua configuração atual, conseguindo respeito e admiração no meio educacional. A Querência, por sua vez, iniciou suas atividades em 2005, com apenas uma turma, e, por mais que já tenha diversas histórias para contar durante a sua trajetória, parece estar começando a enfrentar alguns obstáculos que as outras duas, com mais tempo de vida, já ultrapassaram.

Como é possível descrever as práticas de gestão e educação adotadas pelas três escolas?

Mesmo com suas particularidades, as três escolas valorizam o aspecto humano da educação, incluindo nisso não apenas um ensino que busca olhar a individualidade dos alunos, mas também o cuidado com a equipe de profissionais e com as famílias de seus estudantes. Assim, tanto a gestão quanto a educação são influenciadas pela mesma cultura base da escola, ditando seus rumos de forma distinta do que ocorre em organizações burocráticas.

Percebe-se, nas três escolas, a existência do verdadeiro significado da expressão “comunidade escolar”. De formas distintas, as escolas fomentam a participação de alunos, pais,

professores e funcionários, de modo que uma verdadeira comunidade, um espaço de troca de ideias e opiniões se configura, algo que transborda tanto nas práticas administrativas quanto pedagógicas.

Assim, há espaço entre os pais, professores e funcionários especialmente na Oga Mitá e Querência, para participar de aspectos da gestão, como mensalidade, bolsas e outros assuntos da ordem do planejamento administrativo. Comissões especiais (como no caso da Querência e Oga Mitá) e reuniões acontecem de forma que há uma troca entre gestores e pais. Nesta questão, a Querência, com uma gestão associativa entre pais, professores e simpatizantes, é o maior exemplo disso, enquanto a Casa Escola possui uma interação menos oficial e institucionalizada neste sentido.

Esta abertura à participação não se resume apenas à gestão, mas preenche também aspectos pedagógicos, fazendo com que professores e pais levem suas preocupações e ideias para deliberação. Algumas destas ideias inclusive deram origem a diversas práticas inovadoras que hoje fazem parte destas escolas.

O mesmo vale para os alunos, que encontram ambiente de maior abertura – mesmo que, novamente, não seja igual entre as três escolas. A Casa Escola possui assembleias e conselhos oficiais para ouvir os alunos como parte da rotina escolar, assim como Grupos de Responsabilidade que versam sobre diversos assuntos. Na Oga Mitá este espaço não está formalizado, mas isso não impede que abaixo-assinados, demandas e preocupações não sejam organizadas, repensadas e inseridas às práticas escolares. Na Querência este espaço para voz dos alunos foi menos observado, de forma que as opiniões dos alunos chegam principalmente através das vozes dos pais.

Estas são escolas que valorizam as artes e uma série de conhecimentos que fogem ao currículo obrigatório. Buscam estimular a criatividade e o intelecto muito além de um simples condicionamento ou treinamento a uma métrica. Da mesma forma, as práticas de gestão são contaminadas por espírito semelhante, indo além da lógica burocrática de outras organizações, buscando acomodar as necessidades da comunidade escolar e criar condições para a prosperidade da instituição.

De que forma estas práticas repercutiram nos atores da escola e como isso mudou o significado de escola para as pessoas que por ali passaram?

Aqui, voltamos novamente à forma como estas escolas fazem jus ao termo comunidade escolar, envolvendo a todos os que diretamente interagem com a organização. As práticas alternativas influenciam alunos, pais, professores, funcionários e gestores, fazendo com que a compreensão de escola tenha mudado significativamente entre estas pessoas.

As práticas que aqui destaquei, mas não exclusivamente elas, encontram nos alunos e no funcionamento da entidade seus pontos focais principais. Isso, contudo, não significa que não haja reverberações que afetem àqueles mais próximos.

Alguns exemplos discutidos no trabalho podem ser citados. A cantina da Querência, além de servir como uma prática que ajuda a criar uma boa educação alimentar entre os alunos, também conscientiza pais acerca de hábitos saudáveis de alimentação. Vinculado a isso, está a oferta de produtos orgânicos para os pais que assim desejam, ligando o que é praticado na escola com o que é praticado em casa. A biblioteca da Oga Mitá escapa de uma sala e atinge a todos, com projetos de estímulo à leitura e produção textual para os alunos, mas que também buscam valorizar a leitura aos pais, professores e funcionários, com alguma pretensão de atingir a comunidade em seu entorno. Já na Casa Escola a abertura ao diálogo com pais, alunos, professores e funcionários acerca de temas sociais correntes de grande relevância faz com que o conhecimento ultrapasse seus muros, de modo que ideias sejam debatidas e compartilhadas pela comunidade escolar por inteiro.

Pontes são construídas entre os pais, alunos e funcionários, ideias emergem e são discutidas entre pais e gestores e a comunidade escolar como um todo passa a questionar o próprio significado de escola. A escola vista como um mal necessário, aprisionadora e limitante, o ensino, transvalorizado, visto como um processo de introjeção de fatos e cobrança, tudo isso se transforma quando alunos e pais passam a enxergar o processo educacional como um enriquecimento pessoal que respeita as particularidades de cada um. A escola passa a ser vista com olhar positivo e otimista, como algo agradável e substantivo que afeta a vida de todos.

Como se deu o surgimento dessas ações até que se consolidassem enquanto prática?

Para responder a essa pergunta, não podemos nos valer de teorias organizacionais que se encontram no *mainstream*. Isso não se dá apenas devido à sua compreensão limitada do que é organização, mas por seu enfoque funcionalista-estruturalista que compreende as organizações enquanto estruturas estanques. É certo que estas teorias abrem espaço para aprendizagem e mudança. Mas é preciso um olhar teórico que abrace o processo enquanto algo

contínuo e cotidiano e a organização enquanto verbo e não substantivo. Um contínuo processo em que a entidade se organiza e se desorganiza, sempre emergindo novas formas de fazer e observar as coisas. Para olhar as organizações a partir de suas práticas, seus acertos, erros, mudanças, aprendizados, movimentos, aqui trazemos o conceito de Campo Aberto de Robert Cooper.

Como não seria possível uma análise de toda a escola – devido aos constrangimentos práticos na realização de uma pesquisa de tese doutoral – duas práticas de cada escola foram selecionadas para uma análise mais aprofundada, com base em sua unicidade e relevância para os entrevistados.

Cooper nos apresentava com conceitos que nos permitem enxergar momentos de estrutura e processo e especialmente as formas como pessoas e grupos de pessoas conseguem trazer para o mundo real coisas novas – a entrada no Campo Aberto – criando novas ações, conceitos, obras... O ímpeto criativo que gera novas imagens e novas estruturas. No nosso caso, novas práticas dentro das organizações escolares.

Através das lentes de Cooper foi possível observar a evolução destas práticas, sua criação e desenvolvimento, entendendo os momentos e acontecimentos que as levaram a ser o que são hoje. Entre esses elementos, percebemos a ação dos indivíduos como um fator fundamental para o desprendimento com antigas imagens, seja em resposta a crises, seja através de rupturas auto infligidas ou mesmo através da busca de mudança com um modelo aberto. Estas práticas se desdobram com o tempo devido aos estímulos dos membros da comunidade, transformando-se continuamente, com momentos de estrutura e momentos de mudança destas práticas se revezando continuamente – algumas mais estáveis, outras tendendo mais ao processo.

O acaso, sempre ele, é outro elemento forte que atua na evolução destas práticas. Oportunidades, infortúnios fortuitos, mudanças inesperadas de endereço, todos são elementos indiretos que afetam a evolução destas práticas. Comum ao desenvolvimento também é o fenômeno da projetabilidade, com algumas práticas pendendo a uma construção natural enquanto outros direcionam-se mais a um crescimento epigenético, ou seja, enquanto algumas dessas práticas se movem da construção à projeção, outras parecem se pautar em uma imagem ou construção pré-existente para caminhar com o seu projeto.

É preciso ser dito que os relatos obtidos que baseiam esta análise passam pela lente de indivíduos que já possuem em suas mentes o conteúdo previamente organizado, coerente. A mente humana prende-se à ordem de forma que os relatos surgem de modo encadeado, havendo

poucas maneiras de descrever a desorganização e os momentos de processo. Isso torna difícil, por exemplo, descrever precisamente os momentos de desordem induzida, os momentos de caos e os efeitos da desorganização para as novas estruturas que emergem.

Trata-se de viciar-se menos em apegos e replicações e abrir-se ao novo. Incorporar novas opiniões de membros da comunidade escolar, agir sem um planejamento rigoroso e aceitar que as práticas se desdobrem e evoluam conforme os diferentes estímulos em sua linha do tempo: crises, acasos, rupturas, caos, ordem, desordem.

Dito isso,

Os estudos pós-modernos das organizações buscam analisá-las além da lógica de eficiência que predomina as visões funcionalistas. Mesmo que ainda haja prevalescência de uma compreensão tradicional modernista de que o ser humano se aperfeiçoa pelo poder de seu pensamento racional instrumental-utilitário, a perspectiva pós-moderna questiona criticamente e, até mesmo, rejeita este racionalismo etnocêntrico. Isso reflete diretamente no entendimento prevalecente de organização como função circunscrita em um âmbito meramente econômico-administrativo, o que nos remete às inquietações de Weber, em que a organização burocrática cria a "gaiola de ferro" cujos efeitos aniquilam do mundo toda a sua áurea e magia. O incômodo de Weber e de tantos outros autores (Guerreiro Ramos, Tragtenberg, Prestes Motta) nos direciona a enxergar a organização moderna como um processo de racionalização e objetivação da vida social. As teorias administrativas que se propõem pós-modernas buscam romper com esta compreensão reducionista do que é organização, incorporando em seu significado o movimento, a instabilidade e, até mesmo, a capacidade emancipatória das organizações.

É diante desse referencial que se buscou analisar as organizações. Foi frente à possibilidade de olhar as organizações para além de suas estruturas que este estudo buscou o referencial de Robert Cooper para compreender como surge o novo, como emergem as práticas criativas no ambiente organizacional. Assim, olhou-se para escolas que se propõem a quebrar com o padrão educacional contemporâneo e possuem lógicas que diferem de organizações privadas que parecem predominar no mercado atualmente: escolas de ensino tradicional, escolas com uma gestão gerencialista com enfoque na eficiência e no lucro, ou, ainda, que privilegiam a linha de produção educacional. As escolas escolhidas pareciam enfatizar uma educação plena do ser humano, envolver a família no dia a dia da escola e possuir objetivos que vão além de transmitir conhecimento/treinar para fazer provas/cuidar de crianças de maneira

assistencialista. As escolas escolhidas pareciam encontrar espaço para aplicar criatividade no seu dia a dia.

Nesse sentido, Cooper apresenta um conjunto de ferramentas conceituais úteis para analisar as organizações que necessitam de um olhar diferente do que se aplicaria a uma organização burocrática de enfoque predominantemente econômico-administrativo. Através da ótica do Campo Aberto, podemos analisar a emergência do novo, entender como surgem práticas criativas de educação e gestão. O referencial de Cooper permite observar e compreender a criatividade destas escolas no seu dia a dia, permite-nos olhar para o seu construir processual e identificar os momentos que incitam e despertam o desenrolar criativo de suas ações, práticas e projetos.

Ao analisarmos os casos da Querência, Casa Escola e Oga Mitá, percebemos que os novos elementos, práticas e ações que caracterizam estas escolas e as tornam diferentes das instituições que seguem linhas tradicionais, emergem dada sua capacidade de abrir-se à mudança, mantendo espaços de resistência ao mesmo tempo em que equilibram pressões diversas para conformarem-se.

As escolas aqui discutidas sofrem com pressões de conformidade ao padrão como as demais – MEC, pais cobrando resultados objetivos, a realidade de uma educação transvalorizada e muito voltada ao mercado. Isso, contudo, é confrontado por um conjunto de ideias e filosofias particulares, centrais à organização, e que as norteia em suas ações e as torna diferentes das demais. Sua intenção de abraçar as opiniões e a participação da comunidade escolar, de propor e aceitar novas ideias para o desenvolvimento dos alunos, o respeito ao indivíduo e suas diferenças e a rejeição de informação e conteúdo pré-fabricado, são alguns exemplos destas crenças centrais ao trabalho destas escolas. E assim, há permissividade para ousar, criar, explorar e buscar práticas que sejam coerentes com sua filosofia.

Desta forma, tais escolas possuem práticas que são distintas das demais, mas além disso, estas práticas encontram-se em constante evolução e desenvolvimento; algumas com maior momento de estabilidade, outras menos, mas sempre se modificando e se desdobrando ao longo do tempo. Evita-se, assim, o aprisionamento a imagens antigas e se em sua concepção já existe a intenção de “ousar” na forma de educar, isso também acompanha a escola no momento de modificar e rever suas próprias práticas. Assim, estas escolas não são, estão sendo: estão abertas à mudança, adequando-se a novas realidades, novas ideias, novas oportunidades, crises, acasos, dentre outros. A todo o instante, entram no Campo Aberto e saem de lá com algo novo a propor para a comunidade escolar.

Todas essas práticas aqui descritas poderiam ser copiadas ou desenvolvidas por outras escolas, tradicionais inclusive, mas o processo de construção desses projetos – algo determinante à sua caracterização –, não teria como ser replicado. À mesma maneira, nunca. Olhar a emergência de novas práticas, a criação do novo, demanda uma teoria que se propõe a enxergar o que não é padrão, mensurável ou classificável e isso, certamente, a teoria do Campo Aberto consegue proporcionar.

Isto, é claro, embora nos traga a um fim em nossa pesquisa até aqui, certamente está longe de esgotar o assunto. Muito conhecimento acerca das práticas destas escolas ainda pode vir à luz, assim como muito já veio graças a estudos e pesquisas dentro do tema. Nas escolas pesquisadas, não são raros os pesquisadores que, assim como eu, foram ali em busca de informações sobre como chegaram aonde estão.

E muitos outros ainda irão.

Assim, deixo aqui algumas sugestões que, acredito, podem cobrir espaços e ângulo que a pesquisa, conforme desenhada, não entrou em maior profundidade, temas interessantes que emergiram com a pesquisa já em grande evolução, ou que não encontrou dados suficientes para corroboração.

Um destes temas possíveis é a investigação aprofundada dos mecanismos de resistência destas escolas a pressões diversas. Aqui, encontramos confirmação acerca das pressões sofridas, pelo “mercado” educacional, pelos pais e pelo governo e descobrimos que as escolas cedem e resistem de acordo com suas possibilidades. Uma análise em maior detalhe especificamente acerca dos mecanismos de resistência poderia prover considerações enriquecedoras sobre o tema.

Embora nossa pesquisa tenha se concentrado tanto no âmbito pedagógico quanto no administrativo, enquanto dimensões escolares, fica claro que estas são organizações que possuem um administrativo que desafia a burocracia tradicional. Pagam as contas, cobram mensalidade, organizam folha de pagamento e planejam para o futuro, sim, mas fazem isso não com uma mentalidade de acúmulo de capital, mas de sobrevivência e buscando proporcionar ao pedagógico meios de exercer suas atividades com a maior liberdade possível. Estudar em maior profundidade a administração destas escolas em função de como as crenças da escola influenciam em sua forma de gestão pode render resultados interessantes para o campo dos estudos organizacionais.

Um outro aspecto que se evidenciou no correr da pesquisa, mas não encontrou espaço de expressão nesse estudo em si, foram os conflitos entre valores individuais e coletivos. Fosse

este no âmbito da própria escola – divergências e congruências dos valores dos professores, pais e alunos e valores das organizações – ou, ainda, os valores da sociedade – que se despontam, cada vez mais como valores individuais e de competição, enquanto as escolas estudadas parecem lutar por um ambiente coletivo, de relações fortes e cooperação.

Ao longo do trabalho, o conceito de comunidade escolar se tornou mais e mais repetido, parecendo cada vez mais interessante ao ser constatado que ali, entre aqueles que interagem diretamente com a escola, existe de fato uma comunidade, não sendo um conceito vazio e “marqueteiro”. Este é um fio que pode ser puxado continuamente, com ex-alunos, ex-funcionários e ex-professores: afinal, até que ponto essas escolas afetam a vida dos que por ali passaram e influenciaram suas escolhas e seus modos de vida futuros?

Toda pesquisa é delimitada e planejada inicialmente com vista a atingir um determinado número de objetivos. Sendo assim, é limitada por natureza. E, ao longo da pesquisa, novas questões surgem e estas também limitam o alcance do pesquisador ao universo escolhido, aos dados desejados, de forma que é preciso que essas limitações sejam tornadas claras, em nome da transparência científica.

Em primeiro lugar, e esta não é uma falha, mas uma limitação inerente à pesquisa conforme desenhada, está no fato de que estudamos três casos, em profundidade, de três escolas com muito a ensinar. Especular e generalizar acerca dos achados desta pesquisa é uma imprudência. Isso não quer dizer que o trabalho aqui não encontra validade fora dos casos encontrados, mas sim que apresenta evidências de escolas “alternativas” e organizações criativas sobre como se tornaram o que são hoje.

Em uma questão técnica, faço uma autocrítica quando afirmo que houve uma curva de aprendizado entre as escolas, bem como diferentes níveis de acesso. Em minha primeira incursão, na Querência, não foi possível ter contato direto com os alunos e, como uma escola comparativamente de menor tamanho que as demais, poucos informantes estavam disponíveis. Foi possível perceber posteriormente que a incursão na Querência serviu como forma de desenvolver melhor alguns questionamentos que foram realizados nas outras duas escolas.

Um problema diferente pode ser apontado acerca da Casa Escola, que faz parte continuamente da minha vida desde muito jovem. Sinto que algumas respostas aos meus questionamentos foram simplificadas pois os informantes acreditavam não ser necessário dar detalhes de assuntos que eu já havia tido contato anterior. Além disso, percebi posteriormente que talvez tenha pecado em não entrevistar ninguém do administrativo da Casa Escola, talvez

por achar que eu devesse ser a pessoa entrevistada, por pensar que a minha proximidade com aquele setor não me permitiria ser um entrevistador capaz ali.

No mais, há um desafio inerente de fazer uma pesquisa que se propõe a investigar o processo, o movimento à criação e analisar o passado de um ponto de vista atual. As informações chegam organizadas, pré-analisadas. Torna-se assim difícil observar a desorganização, os momentos de caos: as respostas já foram obtidas, os problemas puderam ser percebidos e descritos com calma.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 190p.
- ALANIZ, Mireile S. *Comissão de Nutrição e Alimentação*. Documento interno da Escola Waldorf Querência. Porto Alegre: Escola Waldorf Querência, 2016.
- ALCADIPANI, Rafael. Academia e a fábrica de sardinhas. *Organização & Sociedade*, v.18, n. 57, 2011. Disponível em:
http://www.revistaoes.ufba.br/viewissue.php?id=77#Id%C3%A9ias_em_Debate/_Ideas_in_Debate. Acesso em: 05 ago. 2014.
- ALVESSON, M.; DEETZ, S. Teoria crítica e abordagens pós-modernas para estudos organizacionais. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. (Orgs.). *Handbook de estudos organizacionais*, v. 1: Modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 1998.
- ALVESSON, Mats; DEETZ, Stanley. *Doing Critical Management Research*. SAGE Publications: London, 2.ed. 2007.
- ANTHONY, P. D. Management ideology. In: GREY, Christopher; WILLMOTT, Hugh. *Critical Management Studies*. Oxford University Press: New York, 2005. p. 21-28.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. 1932. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n. especial, pp.188-204, ago. 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979, 229p.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.
- BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: A Participação das Instâncias Políticas do Estado. *Educ. Soc.* Campinas, v.23, n.80, pp. 368-385, set. 2002.
- BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. 49 reim. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 30 ago. 2017.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica 2013*. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. *Indagações sobre o Currículo – Currículo e Avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Brasília, Câmara dos Deputados, 2006. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

BRITO, Antonieta. *Carta endereçada à Eleide e alunos da 1ª série da Casa Escola*. Documentos Internos do Instituto Educacional Casa Escola. Natal: IECE, 1995.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

CAVALCANTI, Maria Fernanda Macedo Rios. *O Grau Zero da Organização – Diálogos Entre Deleuze e Robert Cooper*. São Paulo: 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo.

CAVEDON, Neusa R. *Antropologia para Administradores*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

CAVEDON, Neusa R.; LENGLER, Jorge F. B. *Pós-modernidade e etnografia nas organizações*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. 195 p.

CHIA, Robert. Introduction. In: CHIA, Robert. *In The Realm of Organizations – Essays for Robert Cooper*. London: Routledge, p.1-11, 1998a.

CHIA, Robert. *Organized Worlds: Explorations in Technology and Organization with Robert Cooper*. London: Routledge, 1998b.

CHIA, Robert. The Production of Management Knowledge: Philosophical Underpinnings of Research Design. In PARTINGTON, David. *Essential Skills for Management Research*. London: SAGE Publications, p. 1-19, 2002.

CHIA, Robert; KALLINIKOS, Jannis. Epilogue: Interview with Robert Cooper. In CHIA, Robert. *Organized Worlds: Explorations in Technology and Organization with Robert Cooper*. London: Routledge, 131-180, 1998.

CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W|. R. (Orgs.) *Handbook de Estudos Organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais*. São Paulo: Atlas, 1998. V. 1, p. 465p.

COLYAR, Julia. Becoming writing, becoming writers. *Qualitative Inquiry*, v.15, n.2, p. 421-436, 2009.

COOPER, Robert. *Open field*. *Human Relations*, v.29, n.11, 999-1017, 1976.

COOPER, Robert. Organization/Disorganization. *Social Science Information*, v.25, n.2, p.299-335, 1986.

COOPER, Robert. Modernism, Post Modernism and Organizational Analysis 3; The Contributions of Jacques Derrida. *Organization Studies*, v.10, n.4, pp. 479-502, 1989.

COOPER, Robert. Assemblage Notes. In CHIA, Robert. *Organized Worlds: Explorations in Technology and Organization with Robert Cooper*. London: Routledge, p. 108-129, 1998.

COOPER, Robert. Un-timely Mediations: Questing Thought. *Ephemera*, v.1, n.4, p.321-347, 2001.

COOPER, Robert. Relationality. *Organization Studies*, v.26, n.11, p.1689-1710, 2005.

COOPER, Robert; BURRELL, Gibson. Modernism, Postmodernism and Organizational Analysis: An Introduction, *Organization Studies*, v.,9, n.1, p. 91-112, 1988.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 3.ed. Rio de Janeiro: 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. How do we Recognize Structuralism?. In: *Desert Island and Other Texts (1953–1974)*, ed. David Lapoujade, trans. Michael Taormina. 2004.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (eds) *Handbook of qualitative research*. 3. ed. Sage Publications, 2005.

DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DURKHEIM, E. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

FARIA, J. H.; MENEGHETTI, F. K. *Burocracia como organização, poder e controle*. Revista de Administração de Empresas, v. 51, n. 5, p. 424-439, 2011.

FGV. *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987.

FILLOUX, Jean-Claude. *Émile Durkheim*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática libertadora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora (1970). In: PATTO, M. H. S. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

FLYVBJERG, Bent. Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, v. 12, n.2, pp. 219-245, 2006.

GADOTTI, M. Pedagogias participativas e qualidade social da educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Seminário Internacional: Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas – caderno de textos*. Brasília/D.F, 2006.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 5 ed. Editora Atlas, São Paulo, 2010.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

GRISONI, Louise. Poetry. In: M. Broussine ed. *Creative Approaches to Organisation Research*. London: Sage Publications, 2008. p. 108-127.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. *Administração e Contexto Brasileiro*: um esboço de uma Teoria Geral da Administração. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 1983.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. *A Nova Ciência das Organizações*: uma reconceituação da riqueza das nações. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1989.

HEMLEBEN, Johannes. *Rudolf Steiner*. Ed. Antroposófica, 1984.

HERMANNSTORFER, Udo. Autonomia das Escolas: uma sobrecarga social? *Revista Chão & Gente*, Botucatu, n.4, out. 1994.

HOLANDA, Aurélio Buarque. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Nova Fronteira, 1988.

HORBACH, Gustavo B. *A evolução criadora de Bergson*: fundamentos da abordagem processual das organizações. Dissertação de Mestrado – UFRGS, EA, PPGA, 2010.
Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25195/000752586.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 ago. 2014.

IECE. *Projeto Político Pedagógico (PPP) 2010*. Documento oficial da escola. Natal: IECE, 2010.

IECE. *Regimento Escolar*. Documento oficial da escola. Natal: IECE, 2009.

JASPERS, Karl. Método e visão de mundo em Weber. In: COHN, Gabriel (Org.) *Sociologia: para ler os clássicos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007. pp.105-124.

KALBERG, Stephen. Max Weber's types of rationality: cornerstones for the analysis of rationalization processes in history. *American Journal of Sociology*, v.85, n.5, p.1145-1179. 1980.

LANZ, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. 12 ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 2016. 278 p.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de Pesquisa*. 3ª ed., Atlas, São Paulo, 1996.

LAWLOR, Leonard. *Sobre Henri Bergson*. 2011. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/entries/bergson/>. Acesso em 12 ago. 2014.

LIMA, Juliana Ribeiro Câmara. *A inclusão escolar: da subjetividade do professor à constituição de um lugar de aluno*. Natal, 2005. 152p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon. G.. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage, 1985.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 10ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.

MAANEN, John Van. Ethnography then and now. In: *Qualitative Research in Organizations and Management: an International Journal*, 2006. Vol. 1 Iss: 1, p.13 – 21.

MACHADO, J. P. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Editorial confluência, 1952.

MACHADO, João Luís de Almeida. Escola? O que é isso? *Cmais: Educação em dia*, São Paulo, 15 mar. 2012. Disponível em: <<http://cmais.com.br/educacao/educacao-em-dia/noticias/escola-o-que-e-isso>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

MARX, Karl. Introdução. In: *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MENEGHETTI, F. Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? *Revista de Administração Contemporânea*, v. 15, n. 2, p. 320-332, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552011000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 mai. 2014

MERTON, R. “Estrutura burocrática e personalidade”. In: CAMPOS, E. (org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971, p. 96-110.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MISOCZKY, Maria Ceci; MORAES, Joysi. *Práticas Organizacionais em Escolas de Movimentos Sociais*. Porto Alegre: Dacasa Ediora, 2011. 257 p.

MISOCZKY, M.; FLORES, R.; MORAES, J. *Organização e práxis libertadora*. Porto Alegre: Dacasa, 2010.

MORIN, Edgar. *O método 4: As Ideias*. Porto Alegre: Editora Sulina, 5ª ed., 2011.

MUNRO, Rolland. Unmanaging/Disorganization. *Ephemera*, v.1, n.4, p.395-403, 2001.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da Administração: potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

OGA MITÁ. *Glossário*. Documento interno da escola. Rio de Janeiro: Oga Mitá, 2017.

OGA MITÁ. *Projeto Político Pedagógico 2016-2017*. Documento interno da escola. Rio de Janeiro: Oga Mitá, 2016-2017.

OGA MITÁ. *Resgatando a história de um espaço*. Documento interno da escola. Rio de Janeiro: Oga Mitá, 2017b.

OGA MITÁ. *Site Institucional*. Oga Mitá, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://ogamita.com.br/joomla/>. Acesso em: 30 ago. 2017.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 17. ed. rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. 232p.

POLANYI, Karl. *A grande transformação – as origens da nossa época*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

PRESTES MOTTA, Fernando C. *Teoria geral da administração: uma introdução*. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1975. 146 p.

PRESTES MOTTA, Fernando C. *O que é burocracia*. São Paulo: Brasiliense, 1981. 112p.

PRESTES MOTTA, Fernando C. *Burocracia e autogestão: a proposta de Proudhon*. São Paulo, Brasiliense, 1981b. 170p.

PRESTES MOTTA, Fernando C. *Participação e co-gestão: novas formas, de administração*. São Paulo, Brasiliense, 1982. 81p.

PRESTES MOTTA, Fernando C. *Organização e poder: Empresa, Estado e Escola*. São Paulo: Atlas, 1986. 143p.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2014. 270p.

QUERÊNCIA. *Estrela-Guia 2016* – Orientações para famílias recém-chegadas ao novo mundo da Escola Waldorf. Documento interno da Escola Waldorf Querência. Porto Alegre: Escola Waldorf Querência, 2016.

QUERÊNCIA. *Regimento Escolar 2015*. Documento oficial da escola. Porto Alegre: Escola Waldorf Querência de Ensino Fundamental. Porto Alegre: Escola Waldorf Querência, 2015.

QUERÊNCIA. *Site oficial da Escola Waldorf Querência*. Porto Alegre: Escola Waldorf Querência, 2017. Disponível em: <http://www.ewq.com.br/>. Acesso em: 30 ago. 2017.

RAMOS, Rita C. S. S.; SALVI, Rosana F. *Análise de Conteúdo e Análise do Discurso em Educação Matemática – um olhar sobre a produção em periódicos Qualis A1 e A2. IV SIPEM*, Brasília, 2009.

REA, L. M.; PARKER, R. A. *Metodologia de Pesquisa: do planejamento à execução*. São Paulo: Pioneira, 2000.

REMER, Asheley. *Jackson Pollock: Artist Overview and Analysis*. 2017. Disponível em: <<http://www.theartstory.org/artist-pollock-jackson.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RICHARDSON, Roberto J.; *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas; 1999.

ROBINSON, Ken. *How schools kill creativity*. TED Talks, 2006. Disponível em: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity#. Acesso em: 11 out. 2014.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. *Etnografia: saberes e prática*. In: PINTO, R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

RODRÍGUEZ, Víctor Gabriel. *O ensaio como tese: estética e narrativa na composição do texto científico*. São Paulo, SP: WMF, 2012. 139p.

SANDER, Benno. *Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento*. Fortaleza, Ceará: Edições Universidade Federal do Ceará/Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 1982.

SANDER, Benno. *Consenso e Conflito: Perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Pioneira, 1984.

SANDER, Benno. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995. Disponível em: <http://www.bennosander.com/textos_detalhe.php?cod_texto=21> Acesso em: 05 jul. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989. 176p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Angela; MONTEIRO, Selma. (org). *Educar exige-nos ou Ufa! Livrei-me de uma abacaxi!* Petrópolis: De Petrus, 2012. 144p.

SEIBT, Johanna. *Introdução à filosofia do processo*. 2012. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/entries/process-philosophy/>. Acesso em 10 ago. 2014.

SENNET, Richard. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

SERVA, Maurício. O fenômeno das organizações substantivas. *Revista de Administração de Empresas*. n. 33. v. 2. mar-abr. p. 36-43. São Paulo: 1993.

SERVA, Maurício. A Racionalidade Substantiva Demonstrada na Prática Administrativa. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 37, n. 2, p.18-30, abr-jun 1997.

SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos – métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. 3 ed. Bookman, Porto Alegre, 2009..

SINGER, Helena. Educação - Vida Após o Capitalismo. In: *Fórum Social Mundial*, 2003. Porto Alegre. Life After Capitalism Essays, 2003.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Vol. I.

SOUZA, Eloisio Moulin. Pós-modernidade nos estudos organizacionais: equívocos, antagonismos e dilemas. *Cad. Ebape.br*, v.10, n.2, Rio de Janeiro, jun. 2012.

SPINK, Peter. O pesquisador conversador no cotidiano. *Psicologia & Sociedade*; n.20, Edição Especial, pp. 70-77, 2008.

STAKE, Robert E. Case studies. In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.; *Handbook of qualitative research*. London: SAGE Publication, p. 236-247, 1994.

STANFORD. Post Modernism. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford, 2015. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/postmodernism/>. Acesso em: 30 ago. 2017.

THANEM, T. Processing the Body: A Comment on Cooper. *Ephemera*, v.4 n.1, pp. 348- 66, 2001.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Formas alternativas de administração da educação: um estudo de caso – a Escola Rudolf Steiner de São Paulo. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. Jan-dez. São Paulo: 1986. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33358/36096>. Acesso em 10 abr. 2017.

TENÓRIO, Fernando Guilherme. Tem razão a administração?. In: *Tem razão a administração?* Ensaios de teoria organizacional. 2.ed. p.31-40. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

THOMAS, Gary. A typology for the Case Studies in Social Science following a Review of Definition, Discourse, and Structure. *Qualitative Inquiry*, v.17, n.6, pp. 511-521, 2011.

TRAGTENBERG, Maurício. O discurso da servidão voluntária. *Educação e Sociedade*. Revista quadrimestral de ciências da educação, maio-ago de 1985. 21, p. 33-40. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 215p.

TRAGTENBERG, Maurício. *Administração, poder e ideologia*. . 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005. 236p.

TREVISAN, Helena. Filhos felizes na escola: Pedagogia Waldorf, o ensino pela arte. 3 ed. São Paulo: Antroposófica, 2014. 256 p.

VIDAL, Diana G. 80 anos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação nova*: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n.3, São Paulo, jul/set 2013.

VIEIRA, M. M. F.; CALDAS, M. P. Teoria crítica e pós-modernismo: principais alternativas à hegemonia funcionalista. *RAE*, v. 46, n. 1, p. 59-70, jan/mar, 2006.

VERGARA, Sylvia Constant. *Métodos de pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 2005.

WEBER, Max. *The Methodology of the Social Sciences*, Free Press, 1949

WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1979.

WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1989.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. Brasília: Editora UnB, 1991.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília: UnB, vol. I, 2004.

WHITEHEAD, Alfred North. *The Aims of Education and Other Essays*. New York: Macmillan, 1929.

Yin, R. K. *Pesquisa Estudo de Caso: Desenho e Métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

ZIGGIATI, Laerte. A delinquência acadêmica: entrevista a Maurício Tragtenberg. *Revista Urutagua: Acadêmica Multidisciplinar*, Maringá, Ano 1, n. 1, maio 2001. Disponível em: http://www.urutagua.uem.br/ru30_mtrag.htm. Acesso em: 20 jul. 2014.