

VALÉRIA NICOLAU PASCHOAL



**Aprendendo a ser e a conviver:
práticas colaborativas e dialógicas
no contexto escolar**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Valéria Nicolau Paschoal

Aprendendo a ser e a conviver:
práticas colaborativas e dialógicas
no contexto escolar

Mestrado em Psicologia Clínica

São Paulo
2016

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Valéria Nicolau Paschoal

Aprendendo a ser e a conviver:
práticas colaborativas e dialógicas
no contexto escolar

Mestrado em Psicologia Clínica

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica – Núcleo Família e Comunidade, sob orientação da Prof^a Dr^a Rosa Maria Stefanini de Macedo.

São Paulo

2016

PASCHOAL, Valéria Nicolau

Aprendendo a ser e a conviver: práticas colaborativas e dialógicas no contexto escolar; Valéria Nicolau Paschoal, orientação Rosa Maria Stefanini de Macedo. São Paulo, 2016. 299f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica.

Learning to be and learning to live together: collaborative and dialogic practices in the scholar context

1. Aprender a ser. 2. Aprender a viver com os outros. 3. Relação professor-aluno. 4. Práticas colaborativas e dialógicas. 5. Escola. 6. Educação. 7. Pesquisa-ação.

I. Macedo, Rosa Maria Stefanini, orient.

Banca Examinadora

*Aos que buscam a construção de um
mundo melhor.*

AGRADECIMENTOS

Ao longo dos últimos dois anos e meio cursando o mestrado, tive o privilégio de estar rodeada de pessoas especiais que contribuíram imensamente para o enriquecimento deste trabalho.

Gostaria primeiramente de agradecer aos meus pais, *Zulmira e Reinaldo*, pelo grande apoio e incentivo que sempre me ofereceram na caminhada de meu aprimoramento profissional. À minha mãe em especial, por me acompanhar em cada etapa da pesquisa, ler todas as páginas atenciosamente, e repetir um 'está lindo!', que me enchia de motivação.

Às minhas irmãs, *Andréa e Adriana* pelo auxílio com a revisão do texto e na leitura de textos em língua estrangeira; e pela paciência e compreensão quando viam tanta bagunça nos quartos, na sala, cozinha e em tantos outros cômodos que ficaram lotados de livros, artigos e anotações.

À minha orientadora, *Profª Drª Rosa Maria Stefanini de Macedo*, pelos ricos ensinamentos e sugestões, além de confiança e liberdade à mim dispensada, permitindo-me o acesso à minha criatividade na elaboração da prática e pesquisa aqui exposta. Sinto-me honrada de fazer parte do seleto grupo de orientandos da 'Rosinha', que tanto admiro.

À *Profª Drª Marilene A. Grandesso*, por muito me inspirar, impulsionando-me a buscar cada vez mais conhecimentos para desenvolvimento profissional e pessoal; e ainda por oferecer espaços de intensas trocas afetivas, aonde fiz verdadeiras amizades.

À *Profª Drª Ceneide Maria de Oliveira Cerveny*, pelas aulas que nos faziam refletir sobre nossas histórias e relações, sempre permeadas de fortes emoções e por aceitar meu convite para ser membro da banca.

À *Fábia*, que expressou seu sonho de transformar o mundo e com muita sensibilidade, oportunizou uma pequena transformação com desdobramentos ainda desconhecidos.

A todos os participantes da pesquisa, *professoras, crianças, seus pais e familiares* por compartilharem suas histórias, valores, sentimentos e outros aspectos de vida durante o tempo em que estivemos juntos. A parceria que construímos foi de extrema importância para este e futuros projetos.

Às minha companheiras de jornada, *Graziella e Vera*, por estarem presentes de corpo e alma em aulas, seminários, viagens, congressos, almoços, teatros, aniversários, orações e corações, tornando o período do mestrado mais leve, dinâmico e divertido!

À *Cristiana*, por estar sempre disposta a dar um *help* na tradução para o inglês de resumos e slides para apresentações em congressos.

Aos amigos do III ICCP (ou I ICCP II) que participaram da minha decisão de ingressar no mestrado: *Dery, Eliane e Joelma*, por me acompanharem desde o curso de Terapia de Família e Casal e pela parceria em outros trabalhos e comemorações; *Lilian, Marisa* e por me receberem com tanta ternura em Ribeirão; *Liz, Sandra e Márcia* por torcerem por mim; *Tadeu, Cleida, Maria Luiza, Cláudia, Patrícia e Maria Lúcia* pela divertida companhia em eventos e viagens.

À *Anaclara*, amiga incentivadora e praticamente minha 'tutora' nesse processo, alertando-me dos prazos, medidas burocráticas, macetes, regras da ABNT... e por estar sempre disposta a ajudar e esclarecer dúvidas de percurso.

À *Lourdes* pela companhia diária, pelas trocas produtivas e pelo encorajamento em momentos de indecisão, desde a época de minha escolha profissional.

À *Lisa* pela persistência em convites para jantares, teatros, viagens ou festas, e recepção calorosa quando o estudo pedia uma pausa.

Ao *Flavio* pelo trabalho dedicado à arte, colaborando com a estética e construção do diagrama desta pesquisa e de ilustrações para a apresentação visual.

Muita gratidão por cuidarem de mim, para que eu pudesse me dedicar e cuidar dos estudos.

Escola é

... o lugar que se faz amigos.

*Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...*

*Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.*

O diretor é gente,

O coordenador é gente,

O professor é gente,

O aluno é gente,

Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor

Na medida em que cada um se comporte

Como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”

Nada de conviver com as pessoas e depois,

Descobrir que não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,

É também criar laços de amizade,

É criar ambiente de camaradagem,

É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil!

Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.

É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Paulo Freire)

RESUMO

PASCHOAL, Valéria Nicolau. Aprendendo a ser e a conviver: práticas colaborativas e dialógicas no contexto escolar.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação, resultante da demanda de uma escola interessada em fornecer possibilidades de ampliação da percepção e descrição que professores têm de seus alunos, muitas vezes marcada por denotações negativas e depreciativas. Desenvolveu-se por meio de práticas colaborativas e dialógicas, desenhadas para criar um espaço que facilitasse a melhoria das relações no ambiente escolar. Segundo a UNESCO (2016), a educação deve ser integrada e humanista pelo desenvolvimento de competências para o viver em sociedade, tornando-se um caminho viável para a formação de pessoas capazes de responderem às transformações e desafios da atualidade. Os quatro pilares da educação para o século XXI – aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser – precisam ser incorporados na implementação dos programas das escolas. A partir desta proposta e baseada nas ideias construcionistas sociais e nas práticas colaborativas e narrativas, buscou-se a construção de um contexto conversacional organizado para a promoção de novos tipos e qualidades de conexões entre professores-alunos e alunos-alunos, evidenciando dois pilares: aprender a viver juntos e aprender a ser. Tratando-se de uma pesquisa-ação, utilizou-se de procedimentos adequados a cada uma das quatro fases que a compõem, incluindo: reunião livre e entrevista com a mantenedora; encontros com professores; reunião com pais e/ou responsáveis; oficinas de autoconhecimento e processos reflexivos com alunos e professores; feedbacks de todos os participantes; e encontros avaliativos com professores. Participaram da pesquisa: a mantenedora, seis professoras do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), uma auxiliar de sala, dez crianças (de sete a dez anos de idade), seus pais e/ou responsáveis, e a equipe escolar. A intervenção realizada não teve o propósito de descobrir um problema e solucioná-lo, mas de construir juntamente com os participantes, novas possibilidades de ser e de conviver, reafirmando a função social da escola e seu compromisso com a transformação da realidade. As narrativas geradas a partir desta experiência, foram analisadas de acordo com a poética social e organizadas em momentos marcantes em torno de quatro categorias: efeitos da prática colaborativa e dialógica no contexto escolar; considerações sobre a função da escola e dos professores no século XXI; postura colaborativa na implementação de tais práticas; e desdobramentos da pesquisa pelo planejamento de novas ações. A aplicação desse modelo ao contexto escolar mostrou-se viável e útil na construção de um ambiente de convivência mais harmonioso, principalmente por abordar valores e encorajar a revisão de pensamentos e atitudes, dando visibilidade a aspectos de vida dos participantes que não eram percebidos por eles antes desta experiência.

PALAVRAS-CHAVE: aprender a ser; aprender a viver com os outros; relação professor-aluno; práticas colaborativas e dialógicas; escola; educação; pesquisa-ação.

ABSTRACT

PASCHOAL, Valéria Nicolau. Learning to be and learning to live together. Collaborative and dialogic practices in the scholar context.

This study is characterized as a research-action, resulting from the claim of a school interested in providing the possibilities of perception wideness and a characterization that the teachers have from their students, which many times they are marked by negative and depreciative denotations. It was developed through collaborative and dialogic practices, which were brought to create a space that would enable the improvement of relationships in the scholar environment. According to UNESCO (2016), education must be integrated and humanist through the development of competencies to reach the living in society, becoming a viable way to enable people to respond to the transformations and challenges of present times. The four pillars of education for the 21st century – learn to know, learn to make, learn to be and to live together – they need to be incorporated in the implementation of the educational programs of the schools. The search for a construction of a conversational context organized for the promotion of new types and qualities of connections between teachers-students and students-students evidencing two pillars that represent the social function of a school: which are learning to be and learning to live together, started from the four pillars concept and was based on the social constructionism ideas and on the narrative and collaborative practices. Since this is a research-action, the research made use of procedures which were adapted to each of its four phases including: a free meetings and an interview with the curator; meetings with the teachers; meetings with the parents or with those responsible for the student; workshops of self-knowledge and reflective processes with students and teachers; feedbacks from all participants; and assessment meetings with teachers. The parts who took part of this research are: the curator, six teachers from the 1st to the 5th teaching course, one teacher assistant, ten children (from the age of seven to ten), their parents/or those responsible for them and the school group. The intervention made didn't intend to find out a new problem and to resolve it, but it did have the proposition of building together with the participants new ways to be and to live together, re-affirming the social function of the school and its commitments with the transformation of the current reality. The narratives generated from this experience, were analyzed according to the social poetics and they were organized, being considered as arresting moments, around four categories: the effects of the collaborative and dialogic practices in the scholar context; considerations about the function of the school and their teachers in the 21st century; the collaborative posture in the implementation of such practices; and the development of the research through the planning of new actions. The application of this model to the scholar context was proved to be viable and useful for the construction of a more agreeable environment encouraging people to be together, mainly for the fact that it talks about values and because it triggers thoughts and attitudes to be reviewed, giving visibility to aspects of the participants' life that weren't noticed by them before the application of this experience.

KEYWORDS: learn to be; learn to live together; relationship between teacher and student; collaborative and dialogical practices; school; education; research-action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação	94
Figura 2 – Representação das quatro fases do ciclo desta pesquisa-ação e seus procedimentos	107
Figura 3 – Construção conjunta: qualidades admiradas em um professor	121
Figura 4 – Momentos da Oficina 1 com o grupo A	127
Figura 5 – Roda final (fase de monitoramento) – grupo A	128
Figura 6 – Dinâmica “trabalhando com sucata” com as crianças – o contar	141
Figura 7 – Rodada inicial com a peça de fala: “uma coisa que eu gostei do último encontro foi...”	150
Figura 8 – O contar: fala do tipo “abelha” para o colega – grupo A	159
Figura 9 – O contar: história “mosca ou abelha?” – grupo B	166
Figura 10 – O recontar (vozes das professoras) – grupo B	169
Figura 11 – Produções e ensaios das crianças (grupos A e B)	176
Figura 12 – Vozes das crianças durante o encontro de fechamento	179
Figura 13 – Alunas cantando	182
Figura 14 – Vozes dos pais e/ou responsáveis no encontro de fechamento	185
Figura 15 – Brincadeira com bexigas	190
Figura 16 – Certificado de participação – alunos	191
Figura 17 – Certificado de participação – professoras	191
Figura 18 – Encontro de avaliação com as professoras	193
Figura 19 – Feedback por escrito (questão 8)	215
Figura 20 – Feedback por escrito (questão 1)	222
Figura 21 – Feedback por escrito (questão 7)	223
Figura 22 – Feedback por escrito (questão 6)	224
Figura 23 – Feedback por escrito (questão 1)	233
Figura 24 – Feedback por escrito (questão 3)	240

Figura 25 – Feedback por escrito (questão 4)	243
Figura 26 – Feedback por escrito (questão 5)	245
Figura 27 – Feedback por escrito (questão 8)	245

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Procedimentos utilizados na fase de planejamento	99
Quadro 2 – Procedimentos utilizados na fase de implementação	100
Quadro 3 – Procedimentos utilizados na fase de monitoramento	101
Quadro 4 – Procedimentos utilizados na fase de avaliação dos resultados	101
Quadro 5 – Educação e função da escola: voz da mantenedora durante a entrevista	114
Quadro 6 – Papel do professor: vozes da mantenedora e das professoras	115
Quadro 7 – Família-escola e relacionamento professor-aluno: vozes da mantenedora e das professoras	116
Quadro 8 – Temas conversados durante o encontro para o reposicionamento	123
Quadro 9 – Vozes das crianças durante o contar (oficina 1 – grupo A)	129
Quadro 10 – Vozes das professoras durante o recontar (oficina 1 – grupo A)	131
Quadro 11 – Vozes das crianças durante o recontar do recontar (oficina 1 – grupo A)	132
Quadro 12 – Vozes de crianças e professoras – monitoramento (oficina 1 – grupo A)	133
Quadro 13 – Vozes das crianças durante o contar (oficina 1 – grupo B)	135
Quadro 14 – Vozes das professoras durante o recontar (oficina 1 – grupo B)	136
Quadro 15 – Vozes das professoras durante o recontar – ressonâncias pessoais (oficina 1 – grupo B)	137
Quadro 16 – Vozes das crianças durante o recontar do recontar (oficina 1 – grupo B)	138
Quadro 17 – Vozes de crianças e professoras – monitoramento (oficina 1 – grupo B)	139
Quadro 18 – Rodada inicial com alunos e professoras (oficina 2 – grupo A)	142
Quadro 19 – Vozes das crianças durante o contar (oficina 2 – grupo A)	144

Quadro 20 – Vozes das crianças durante o contar – reflexões sobre a atividade (oficina 2 – grupo A)	145
Quadro 21 – Vozes das professoras durante o recontar (oficina 2 – grupo A)	146
Quadro 22 – Vozes das professoras durante o recontar – reflexões pessoais (oficina 2 – grupo A)	147
Quadro 23 – Vozes das crianças durante o recontar do recontar (oficina 2 – grupo A)	148
Quadro 24 – Vozes de crianças e professoras – monitoramento (oficina 2 – grupo A)	149
Quadro 25 – Rodada inicial com alunos e professoras (oficina 2 – grupo A)	151
Quadro 26 – Vozes das crianças durante o contar (oficina 2 – grupo B)	152
Quadro 27 – Vozes das professoras durante o recontar (oficina 2 – grupo B)	154
Quadro 28 – Vozes das professoras durante o recontar – ressonâncias (oficina 2 – grupo B)	155
Quadro 29 – Vozes das crianças durante o recontar do recontar (oficina 2 – grupo B)	156
Quadro 30 – Vozes de crianças e professoras – monitoramento (oficina 2 – grupo B)	156
Quadro 31 – Vozes das professoras durante o recontar (oficina 3 – grupo A)	163
Quadro 32 – Vozes das crianças durante o recontar do recontar (oficina 3 – grupo A)	164
Quadro 33 – Vozes de crianças e professoras – monitoramento (oficina 3 – grupo A)	165
Quadro 34 – Vozes das professoras durante o recontar (oficina 3 – grupo B)	171
Quadro 35 – Vozes das professoras durante o recontar – ressonâncias (oficina 3 – grupo B)	172
Quadro 36 – Vozes das crianças durante o recontar do recontar (oficina 3 – grupo B)	173
Quadro 37 – Vozes de crianças e professoras – monitoramento (oficina 3 – grupo B)	173
Quadro 38 – Efeitos das oficinas – vozes das crianças	177
Quadro 39 – Vozes das crianças no encontro de fechamento	179
Quadro 40 – Vozes das professoras no encontro de fechamento (1)	180
Quadro 41 – Vozes das professoras no encontro de fechamento (2)	181

Quadro 42 – Descrição dos desenhos feitos pelas crianças	185
Quadro 43 – Vozes dos pais e/ou responsáveis no encontro de fechamento (1)	186
Quadro 44 – Vozes dos pais e/ou responsáveis no encontro de fechamento (2)	187
Quadro 45 – Vozes dos pais e/ou responsáveis no encontro de fechamento (3)	188
Quadro 46 – Vozes dos pais e/ou responsáveis no encontro de fechamento (4)	189
Quadro 47 – Voz da mantenedora no encontro de fechamento	190

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO

19

1 – OBJETIVOS

28

1.1. Objetivo Geral

29

1.2. Objetivos Específicos

29

2 – A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA O FUTURO

30

2.1. Declaração Mundial sobre Educação para Todos

36

2.2. Relatório Delors

37

2.3. Habilidades para a Vida

39

2.4. Saberes necessários para a educação do século XXI

41

2.5. Fórum mundial sobre educação

43

2.6. Estratégias da Oficina Internacional de Educação da UNESCO

44

2.7. Repensando a educação

45

2.8. E o futuro, a quem pertence?

46

3 – PRÁTICAS COLABORATIVAS E DIALÓGICAS EM ESCOLAS

50

3.1. Abordagem Colaborativa

54

3.2. Abordagem Colaborativa em Escolas

57

3.2.1. Orientações importantes para o fazer colaborativo em escolas

60

4 – IDENTIDADE, LINGUAGEM E RELAÇÕES: UM ENTENDIMENTO PÓS-MODERNO

64

4.1. Abordagem narrativa

67

4.2. Conversações e relações

69

4.3. Linguagem e descrições

70

4.4. Do discurso individualista para um entendimento relacional

72

5 – ABORDAGENS COLABORATIVAS E NARRATIVAS NO CONTEXTO DE PESQUISA-AÇÃO	74
5.1. A construção social na sala de aula	77
5.2. Processos reflexivos	79
5.3. Cerimônia de definição e testemunha externa	80
5.4. Conversação de reposicionamento	85
5.5. Oficinas de autoconhecimento em escolas	87
5.6. Documentos de narrativa coletiva	89
6 – MÉTODO	91
6.1. Tipo de pesquisa	93
6.2. Participantes	95
6.3. Instrumentos	97
6.4. Procedimentos utilizados	98
6.5. Análise de discurso	102
6.6. Cuidados Éticos	104
7 – DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E RELATOS DOS PARTICIPANTES	106
7.1. Planejando ações	108
7.1.1. Reunião livre	109
7.1.2. Entrevista dialógica com a mantenedora da escola	110
7.1.3. Roda de conversa com os professores	110
7.1.4. Reunião com os pais e/ou responsáveis	112
Relatos dos participantes durante a fase de planejamento	113
7.2. Implementando e Monitorando	117
7.2.1. Encontro para conversação de reposicionamento com as professoras	119
7.2.2. Oficinas de autoconhecimento e processos reflexivos	124
7.2.3. Feedback ao final dos encontros – monitoramento	126
OFICINA 1	126
OFICINA 2	140
OFICINA 3	157
7.2.4. Feedback escrito – monitoramento	174
7.2.5. Encontro com os alunos	175
7.2.6. Fechamento do trabalho: Encontro com os pais e/ou responsáveis, crianças, professoras e mantenedora	178

7.3. Avaliando os resultados	192
7.3.1. Encontro de avaliação com as professoras	192
7.3.2. Encontro de avaliação com um lapso de tempo	195
8 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS NARRATIVAS	198
8.1. O potencial gerador das oficinas – aprendendo a ser e a conviver	201
8.1.1. Desenvolvendo e fortalecendo habilidades e valores para a convivência	204
8.1.2. Reafirmando a responsabilidade relacional	206
8.1.3. Ampliando as descrições de si mesmo, dos outros e das relações	209
8.1.4. Sabendo <i>com</i>	217
8.1.5. Cuidando de si e do outro	219
8.1.6. Revendo pensamentos e atitudes	221
8.1.7. Aproximando família e escola	227
8.1.8. Prevenindo comportamentos de risco	231
8.1.9. Criando uma comunidade de aprendizado colaborativo	232
8.2. Sobre a função da escola e dos professores no século XXI	234
8.2.1. Relacionamentos humanos na escola	238
8.2.2. Abordagem humanista de educação	241
8.3. Conversações e relações colaborativas – sobre o fazer colaborativo no contexto escolar	241
8.4. Desdobramentos da pesquisa – visualizando próximos passos	244
CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS	254
GLOSSÁRIO	266
ANEXOS	271
ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	272
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MANTENEDORA DA ESCOLA)	274
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)	276

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS OU RESPONSÁVEIS)	278
ANEXO E – TERMO DE ASSENTIMENTO (CRIANÇAS)	280
ANEXO F – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIALÓGICA COM A MANTENEDORA DA ESCOLA	282
ANEXO G – CARTA CONVITE PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS	283
ANEXO H – ROTEIRO DO PRIMEIRO ENCONTRO COM OS PROFESSORES – RODA DE CONVERSA	284
ANEXO I – ROTEIRO DO ENCONTRO DE REPOSICIONAMENTO COM OS PROFESSORES	285
ANEXO J – ATIVIDADE COM OS PROFESSORES – PERCEPÇÃO SOBRE OS ALUNOS	286
ANEXO K – ORIENTAÇÕES PARA OS PROCESSOS REFLEXIVOS COM OS PROFESSORES	287
ANEXO L – ROTEIRO DA OFICINA 1	288
ANEXO M – ROTEIRO DA OFICINA 2	289
ANEXO N – ROTEIRO DA OFICINA 3	290
ANEXO O – APRECIÇÃO E FEEDBACK DAS PROFESSORAS	291
ANEXO P – ROTEIRO DO ENCONTRO DE FECHAMENTO DO TRABALHO (PAIS E/OU RESPONSÁVEIS, ALUNOS, PROFESSORES E EQUIPE ESCOLAR)	293
ANEXO Q – ROTEIRO DO ENCONTRO DE AVALIAÇÃO COM AS PROFESSORAS	294
ANEXO R – ROTEIRO DO ENCONTRO DE AVALIAÇÃO COM UM LAPSO DE TEMPO	295
ANEXO S – CARTA COLETIVA: VOZES DAS PROFESSORAS	296
ANEXO T – LETRA DE MÚSICA (DOCUMENTO COLETIVO)	299

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço onde as crianças passam a maior parte de seu dia em virtude da inserção cada vez maior de atividades extracurriculares no conteúdo programático de escolas, como ensino religioso, judô, ballet, teatro entre outras. Este também é um lugar em que crianças e adolescentes transcendem o aprendizado das disciplinas escolares básicas (matemática, português, história, geografia, física, química, biologia) e extracurriculares, dado que aprendem a conviver com os colegas, adultos e ainda com as diferenças, além de ser um espaço de rico aprendizado sobre si mesmo.

Perrenoud (2010) fala sobre uma responsabilidade da escola, apresentando o ensino como uma organização que transforma as pessoas, suas competências, atitudes, gostos e representações. O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors para a UNESCO (Delors, 1996), traz a proposta de que a educação seja organizada em quatro princípios, compreendendo os quatro pilares fundamentais da educação: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos*; e *aprender a ser*.

O contexto escolar então, compreende um espaço em que crianças e adolescentes possam aprender para além dos conteúdos explícitos no currículo escolar. O primeiro pilar – *aprender a conhecer* – parece ser o mais valorizado no ensino que vemos em escolas públicas e privadas; seguida do *aprender a fazer*. Porém, as quatro aprendizagens estão interligadas e precisam estar inseridas nos programas das escolas.

Proponho a construção de um contexto de pesquisa em que estes domínios da aprendizagem possam ser contemplados, trazendo para o foco principalmente o *aprender a viver com os outros* e o *aprender a ser* – dois pilares

que representam a função socializadora da educação e estão especialmente ameaçados diante dos atuais desafios da sociedade (UNESCO, 2016).

Uma educação fundamentada nos quatro pilares, pode oferecer um espaço de interação, buscando o respeito mútuo, a criatividade, o fortalecimento de valores e o desenvolvimento de habilidades que levem os alunos a serem agentes de seu próprio saber e autores de suas vidas, construindo novos horizontes e possibilidades de vida. Neste sentido, a Organização Mundial da Saúde (WHO, 1997) sugere o modelo de Educação em Habilidades para Vida, tendo a escola como o ambiente propício para o desenvolvimento de competências psicossociais consideradas essenciais para o desenvolvimento humano.

É recomendada a inclusão do modelo de habilidades para a vida no currículo das escolas a nível mundial, favorecendo o desenvolvimento de um conjunto de dez competências que englobam habilidades sociais e interpessoais, habilidades cognitivas e habilidades para lidar com emoções: autoconhecimento; empatia; comunicação eficaz; relacionamentos interpessoais; tomada de decisões; resolução de problemas; pensamento criativo; pensamento crítico; lidar com os sentimentos e emoções; e lidar com o estresse (WHO, 1997).

Este modelo sustenta a necessidade de humanização da escola e da ampliação de seus objetivos curriculares, tentando abarcar o indivíduo como um todo, preparando-o para a vida por meio de uma metodologia interativa. Morin (2015) ainda retoma o sentido da educação para o filósofo Jean-Jacques Rousseau, defendendo a ideia de que ensinar é ensinar a viver. Esta noção aponta para um aprendizado de aspectos que contribuem para a inserção na vida social, por meio das próprias experiências. Atividades vivenciais são boas oportunidades para crianças e adolescentes experienciarem diferentes situações e desenvolverem diversas competências para o viver em sociedade.

Durante quatro anos (2009 – 2012) desenvolvi um projeto em consultório particular em parceria com Mendes (Mendes e Paschoal, 2010, 2011) cujo objetivo primário era desenvolver atividades para trabalhar o medo e ansiedade de crianças em grupo, que inicialmente foi formado por três meninos de oito anos de idade. Novas demandas foram surgindo no decorrer do processo grupal, entre elas, a necessidade de fazer amizades, solucionar problemas e outras, o que nos levou a incluir o treino de habilidades sociais proposto por Del Prette e Del Prette

(2013). Os autores discorrem sobre sete habilidades relevantes na infância: autocontrole e expressividade emocional, habilidades de civilidade, empatia, assertividade, solução de problemas interpessoais, fazer amizades e habilidades sociais acadêmicas (Del Prette e Del Prette, 2013).

Estes encontros foram compreendidos pelos meninos participantes como oportunidades para adquirirem novas aprendizagens, oferecendo a possibilidade da reescritura de suas histórias, configurando uma nova experiência, em que eles puderam ser valorizados nas suas particularidades e semelhanças. Mudanças significativas foram testemunhadas por professores, pais e colegas, no que diz respeito à qualidade no desenvolvimento das relações, notas de avaliações, capacidade de fazer e manter amizades, e a diminuição da ansiedade frente a situações difíceis (como véspera de provas). Ao final do processo grupal, refletimos sobre a importância de proporcionar estas e outras vivências e reflexões sobre o viver em sociedade no interior das escolas, atingindo um número maior de crianças – o que configurou como a minha primeira ideia para esta pesquisa.

A partir destas reflexões e afinada com o movimento construcionista social – o qual não considera os discursos sobre o mundo como um reflexo deste, mas como construções advindas do intercâmbio social –, motivei-me a iniciar esta pesquisa com crianças em suas escolas, procurando ressaltar habilidades e competências.

Trabalho em parceria com algumas escolas que anseiam por diagnósticos de crianças, para que justifiquem alguns comportamentos e dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes tenho visto professores aliviados quando algum nome é dado para uma dificuldade específica da criança (como TDAH, dislexia, discalculia, autismo entre outros), trazendo consequências na forma de se relacionar e de se dirigir à ela, demonstrando um entendimento individualista advindo de um saber absoluto, como por exemplo: *“ele não foi bem na prova porque tem déficit de atenção”* entre outras justificativas. Assim, a questão comportamental do aluno pode ser associada à sua dificuldade ou diagnóstico, como um ímã linguístico (Grandesso, 2010; 2011), com foco no individual e na sua história dominante repleta de fracassos, enfatizando suas fraquezas.

O discurso individualista prevalece na nossa sociedade, mas segundo McNamee (2001), ele é limitado, pois parte do princípio que o indivíduo possui responsabilidades únicas, gerando um sentimento de independência e isolamento, alimentando a competitividade. Dessa forma, o sentido de comunidade e civilidade tornam-se enfraquecidos na medida em que nossa atenção se volta para aquilo que está dentro das pessoas, sem darmos importância ao coletivo. Ao entendermos os problemas como relacionais, nos colocamos como responsáveis e atuantes numa esfera macro-social, voltando nossa atenção para o que ocorre entre as pessoas.

McNamee (2001) afirma que as relações precisam ser trabalhadas, uma vez que as teorias pós-modernas percebem os problemas que as pessoas vivem como relacionais e dialógicos, contrastando com as ideias modernas, que os percebem como um fenômeno interno da pessoa. Anderson e Goolishian (2007) afirmam que nosso *self* está sempre em mudança, colocando bastante ênfase no papel da linguagem, da conversação e da história. Para os autores, o desenvolvimento de novas narrativas trazem novos entendimentos e significados e a possibilidade de agir de um outro modo, conduzindo a novos futuros.

White e Epston (1993) reforçam a ideia do quanto as histórias moldam a identidade das pessoas, elaborando um trabalho que objetiva a reescritura das vidas de forma mais rica, buscando por histórias alternativas com detalhes sobre acontecimentos. As histórias de vida das pessoas nunca estão completas segundo os fundamentos da abordagem narrativa, pois existem fragmentos, lacunas que as pessoas não historicam, geralmente por serem diferentes da história dominante já construída (histórias carregadas de problemas). O trabalho com o enfoque narrativo traz a ideia de libertar as pessoas da influência limitante de histórias dominantes, estreitas e ralas que constroem visões negativas de si mesmas.

A abordagem pós-moderna entende a identidade como sendo construída socialmente pela linguagem, a partir de determinadas características, ou seja, nos tornamos aquilo que o meio social diz que somos na inter-relação com ele. Identidades essas, que acabam marcando o relacionamento com outras pessoas em função dos estereótipos e ideias que se constroem sobre quem sou eu e quem é o outro, como por exemplo colegas e professores dirigirem-se a um(a)

aluno(a) como “o disléxico”, “a distraída” entre outros rótulos que trazem a força de uma história dominante, emoldurando a forma de interação com estes.

Penso que a criação de espaços em escolas para gerar oportunidades de reflexão de que essas maneiras de agir são perturbadoras e preconceituosas – prejudicando também o entendimento que crianças têm de si mesma em termos de autoestima e assertividade –, podem contribuir para a desconstrução de histórias dominantes e rótulos (que são muitas vezes reforçadas pelo surgimento de alguns comportamentos nas escolas e notas de provas), oferecendo uma outra condição de relacionamento.

Com esses espaços, o surgimento de novas construções de identidades e o respeito às individualidades pode se fazer possível, colaborando para a formação de cidadãos mais preparados para a vida. Questiono-me como podemos oferecer oportunidades para que o discurso do problema individual seja ampliado para o da responsabilidade compartilhada.

Uma discussão a respeito do papel da escola e da família também se faz necessária. Quais são as funções esperadas de uma instituição e da outra? Ouço com frequência alguns professores dizendo que a função educadora da escola está dificultada pelo fato de a família de origem de muitos estudantes terem valores e expectativas tão diferentes daqueles orientadores das ações escolares, interferindo no ensino do conteúdo curricular.

Muitas famílias que atendo em consultório também trazem a ideia de que a excelência de uma escola pode ser medida pela quantidade de alunos que ingressam em universidades concorridas. Penso estar implícito neste discurso a valorização da transmissão de saber e o preparo de jovens para o sucesso profissional porém, como expresso no Relatório Delors (1996), a competência para o fazer profissional (*saber fazer*) precisa estar associada à outros componentes do *saber ser*, “como a capacidade de se comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos” (Delors, 1996, p. 94). Assim, escolas tem sua função ampliada para o preparo de crianças e jovens para viverem em sociedade, exercerem sua cidadania e serem pessoas melhores.

Uma escola que preocupa-se com a formação de seres humanos, para além de conteúdos teóricos e notas no boletim, pode propiciar aos alunos novas

formas de relacionamento com os outros e com suas próprias capacidades e dificuldades. A escola participante desta pesquisa segue essas ideias e solicitou uma parceria de trabalho comigo para estimular um maior envolvimento pessoal de professores com seus alunos, possibilitando uma ampliação do olhar dos primeiros sobre os últimos.

Lembrei-me de pesquisa anterior (Paschoal, Leão e Reis, 2014), cujo objetivo era criar um processo de conversação dialógica guiada por perguntas para a construção de um olhar apreciativo entre casais. Os cônjuges ouviam sobre as histórias de seus parceiros como testemunha externa (White e Epston, 1993) envolvidos em processos reflexivos (Andersen, 2002), favorecendo a ampliação do olhar sobre quem é o outro. Assim, ampliei meu foco de pesquisa, incluindo a interação entre alunos e professores. Esse novo foco sobre as escolas vem de encontro com minhas frequentes inquietações enquanto psicóloga clínica.

Em 2013 e 2014 entrei em contato com o trabalho de Sylvia London em escolas durante o *International Certificate in Collaborative Practice* (INTERFACI-SP) e animei-me com a possibilidade de trabalhar com a filosofia colaborativa (Anderson e Goolishian, 1998) neste contexto. Esta abordagem pós-moderna chama atenção para uma forma de *estar com* outras pessoas em conversações dialógicas que permitam a construção de novos sentidos e possibilidades de ação.

Além das minhas inquietações e esperanças, tenho observado a primordialidade de um extenso trabalho em escolas estampado em jornais, revistas e noticiários (Nunes, 2015; Fernandes, 2014; Yamamoto, 2014). Recentes pesquisas em escolas brasileiras e estrangeiras (Fundação Lemann, 2015; OCDE, 2013; Inep, 2013) apontam a necessidade de incluir novos projetos em escolas com a intenção de reforçar e valorizar os encontros entre as pessoas, incluindo a equipe docente, coordenação, direção, pais, alunos e comunidade.

De acordo com pesquisa da Fundação Lemann (2015), a indisciplina é um dos principais problemas enfrentados pelos professores em sala de aula. Outra pesquisa (OCDE, 2014) coloca o Brasil em primeiro lugar no ranking de violência escolar dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). O Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) liderou um estudo envolvendo os países da OCDE

(OCDE, 2013) em que revelou que os professores brasileiros gastam em média 20% do tempo total da aula para conter a indisciplina na classe. Dentre as conclusões desta pesquisa, desponta que uma das condições para a aprendizagem, é o clima em sala de aula.

A UNESCO (2016) afirma que a educação precisa mudar, reforçando uma abordagem humanista para a formação de pessoas capazes de responderem às mudanças e desafios deste mundo plural, interdependente, interconectado e em constante transformação.

Impulsionada por estas ideias e necessidades, propus a realização de uma pesquisa no contexto escolar. Desde minha primeira conversa com a fundadora e mantenedora da escola para apresentação da proposta, percebi que deveria ser trabalhada não somente as habilidades e histórias das crianças, como também a relação entre professores e alunos. Como uma pesquisa de base construcionista social, que se constrói e reconstrói a cada novo passo, entendi o pedido durante nossa conversa: transformar o olhar que os professores têm dos alunos. Ela encontrava-se numa difícil situação entre acolher os alunos e ouvir o que os professores tinham a dizer sobre eles, geralmente carregado de denotações negativas e depreciativas, focado em falhas e muitas vezes em diagnósticos patológicos.

Um questionamento inicial foi despertado por esta demanda: Como posso convidar professores e alunos à colaboração? Como posso criar tipos de relações e conversações que permitam a todos o reconhecimento mútuo, o conhecimento de habilidades próprias e a ampliação do olhar sobre si e sobre o outro para o desenvolvimento de novas possibilidades de futuro? Tal questão foi inspirada pelos pensamentos de Anderson (2007) e foi sendo transformada ao longo da pesquisa.

Realizei assim, uma pesquisa-ação (Tripp, 2005) pautada em uma sensibilidade relacional entre alunos-alunos e professores-alunos. Para dar voz aos participantes, executei alguns procedimentos, como: reunião livre e entrevista com a mantenedora da escola; encontros com professores; oficinas com professores e alunos (cursando o Ensino Fundamental I: 1º ao 5º ano); reunião com pais e/ou responsáveis; feedback com todos os participantes; e encontros de avaliação com professores.

Com essa pesquisa, tive o objetivo de criar um espaço de conversação em uma escola, organizado como *cerimônias de definição* (White, 2012), para que alunos e professores pudessem construir novas e melhores formas de se relacionar. Neste contexto grupal, ao qual nomeei de “Oficinas de Autoconhecimento”, as crianças foram estimuladas a interagirem entre si durante atividades como foco no autoconhecimento e relacionamento interpessoal, enquanto seus professores participaram vendo e ouvindo atentamente, propiciando o surgimento de *processos reflexivos* (Andersen, 2002).

A partir do diálogo com os participantes, novas possibilidades de ser e de conviver foram sendo construídas. Esse processo colaborativo e dialógico teve o potencial de gerar mudanças nas relações professor-alunos e alunos-alunos, trazendo novas possibilidades de futuro.

Iniciei esta jornada com algumas questões norteadoras: que intervenções seriam possíveis no contexto escolar envolvendo os relacionamentos interpessoais para um fortalecimento e bom desenvolvimento do *aprender a viver com os outros e aprender a ser*? Como oferecer um espaço em escolas para que as crianças acessem sua criatividade e desenvolvam descrições mais ricas de si mesmas e dos colegas? Como fazer surgir momentos oportunos para que professores enxerguem possibilidades nas crianças, para além dos rótulos/diagnósticos já construídos?

Para uma reflexão teórica e prática destas e de outras questões que foram surgindo no decorrer da pesquisa, organizei o trabalho em oito capítulos. Primeiramente, exponho meus objetivos de pesquisa alinhados com o método de pesquisa-ação. No segundo capítulo, faço um levantamento histórico de alguns movimentos para a reforma da educação, problematizando o papel da escola no século XXI. No capítulo 3, apresento uma pesquisa bibliográfica sobre estudos envolvendo práticas colaborativas e dialógicas no contexto escolar, além de um esclarecimento teórico a respeito desta abordagem.

No quarto capítulo, trago algumas reflexões sobre o entendimento pós-moderno de identidade pertinentes ao contexto deste estudo – por tratar-se de descrições sobre o *self* construída socialmente pela linguagem –, chamando atenção aos processos relacionais em escolas. Já no capítulo 5, explico de que maneira me apropriei das práticas narrativas e colaborativas para o meu pensar e

fazer das Oficinas de Autoconhecimento. No sexto capítulo, discorro sobre o método, seguido de uma narração do caminho percorrido da pesquisa-ação e apresentação das vozes dos participantes no capítulo 7. Finalmente no capítulo 8, desenvolvo a análise e discussão das narrativas que surgiram em cada etapa da pesquisa.

Abordo a prática educacional em termos relacionais do ponto de vista do construcionismo social, e dos conceitos teóricos das práticas narrativas e colaborativas, como uma atitude filosófica. Tal atitude torna-se relevante ao passo que nos apresenta uma forma de estar em relação *com* as outras pessoas de uma maneira especial e geradora de possibilidades. Com o objetivo de esclarecer os conceitos teóricos fundamentais aqui utilizados, um glossário encontra-se após o texto para ser consultado.

1 – OBJETIVOS

Tendo em vista os objetivos da educação para o século XXI promulgado pela UNESCO (Delors, 1996), enfatizando a necessidade de uma educação integral, abarcando os aspectos cognitivos, emocionais e sociais dos alunos, propus alguns objetivos para esta pesquisa evidenciando dois pilares especialmente ameaçados no atual contexto das transformações sociais (UNESCO, 2016): *aprender a viver juntos*, e *aprender a ser*, compondo atividades que envolvam o autoconhecimento e o relacionamento entre alunos e professores.

Tratando-se de uma pesquisa-ação, dificilmente é possível pré especificar o objetivo, visto que tal investigação configura-se como uma ação realizada para o aprimoramento da prática (Tripp, 2005). Dessa forma, “ele [objetivo] sempre será do tipo *‘como posso/podemos melhorar essa prática?’*” (Tripp, 2005, p. 459).

Meu questionamento inicial foi sendo aprimorado após a fase de planejamento (reunião livre, entrevista com a mantenedora, roda de conversa com professores e reunião com pais e/ou responsáveis), conforme explicitado nos capítulos 7 e 8 (desenvolvimento da pesquisa e discussão dos resultados). Em decorrência das informações geradas nesta primeira fase do ciclo da pesquisa-ação e dos participantes selecionados, delimito meus objetivos.

Questionamento inicial:

- Como posso convidar professores e alunos à colaboração? Como posso criar tipos de relações e conversações que permitam a todos o reconhecimento mútuo, o conhecimento de habilidades próprias e a ampliação do olhar sobre si e sobre o outro para o desenvolvimento de novas possibilidades de futuro?

- Que intervenções seriam possíveis no contexto escolar envolvendo os relacionamentos interpessoais para um fortalecimento e bom desenvolvimento do *aprender a viver com os outros* e *aprender a ser*?

Questionamentos após a fase de planejamento:

- Como oferecer um espaço em escolas para que as crianças acessem sua criatividade e desenvolvam descrições mais ricas de si mesmas e dos colegas?
- Como fazer surgir momentos oportunos para que professores enxerguem possibilidades nas crianças, para além dos rótulos/diagnósticos já construídos?

1.1. Objetivo Geral

- Criar um contexto conversacional de base dialógica com o propósito de promover melhores relações entre professores-alunos e alunos-alunos;

1.2. Objetivos Específicos

- Possibilitar que os alunos interajam entre si estimulados por atividades com foco no autoconhecimento e relacionamento interpessoal;
- Promover um olhar e uma escuta genuína dessas interações e conversações pelos seus professores;
- Ampliar as possibilidades de alunos e professores descreverem a si mesmos, os outros, as situações e relações;
- Estimular atitudes mais colaborativas, dialógicas e responsáveis em professores e alunos para criarem novos tipos e qualidades de conexões uns com os outros;
- Compreender os efeitos dessa prática no contexto escolar;
- Tecer considerações a respeito do papel da educação e do professor no século XXI.

2 – A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PARA O FUTURO

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.
Rubem Alves

Essa preciosa metáfora de Rubem Alves me faz refletir sobre a escola que estamos construindo. Esta escola está ajudando na formação de adultos que queremos para nosso futuro? Que adultos são esses que queremos? Como as escolas darão conta dessa demanda? Muitos são os questionamentos quando pensamos em educação, crianças e futuro. Tais inquietações implicam levar em conta que os aspectos históricos, sociais e econômicos também contribuem para as transformações do pensamento e da prática educacional.

Escolas podem ser gaiolas, quando reproduzem os princípios de produtividade, competência, eficácia, competitividade e progresso – muito valorizados na época da industrialização, pois tinham a necessidade de instruir pessoas para o trabalho. Foucault (1997) discorre sobre as relações entre o saber e o poder em instituições escolares. O filósofo considera que o sistema educativo enquanto poder, exerce um controle sobre as pessoas pelo saber. O papel da educação escolar recai sobre a disciplinarização de corpos, destinado ao controle de comportamentos de crianças que deveriam conduzir-se uniformemente, de acordo com as normas estabelecidas. Na modernidade, a educação tinha a

função de formar sujeitos disciplinados e submissos ao poder do outro, para contribuírem com progressos econômicos e científicos da época.

O mundo pós-moderno está marcado pela incerteza e pluralismo de ideias, não temos mais uma resposta indubitável para as perguntas, e a ciência não dá mais conta de explicações inquestionáveis acerca do mundo. Os pressupostos de se conhecer o mundo para estabilidade, controle e organização não fazem mais sentido, caracterizando o que o sociólogo britânico Giddens (2000) denomina como o “mundo em descontrole”.

Percebe-se atualmente, uma desorientação das pessoas no que diz respeito ao certo ou errado, trazendo insegurança para suas ações. As informações surgem numa velocidade impressionante graças à globalização e aos avanços tecnológicos. As crianças muitas vezes sabem mais do que os adultos no que diz respeito à utilização de novas tecnologias e busca de informações.

Surge então, uma nova necessidade para a escola, que não pode mais estar predominantemente a serviço do ensino do conteúdo, já que este, além de estar disponível nos livros e sites de internet, está em constante transformação, caracterizando uma mudança importante no papel do professor e da educação escolar.

A educação proposta por Paulo Freire (Freire, 1977, 2005) incentiva a aproximação com o cotidiano, valorizando a cultura do aluno, o saber local – que é muito valorizado nas práticas colaborativas e dialógicas – para depois incluir conceitos mais abstratos. O autor considera que a principal função da educação é conscientizar alunos rumo à própria libertação, descrevendo dois tipos de educação: a “bancária”, característica da sociedade opressora, e a dialógica.

Uma escola que realiza a educação “bancária”, segundo Freire (2005), conserva a ideia em que há um detentor do saber que deposita seu conhecimento no aluno que por sua vez, é considerado receptivo. Para o autor, essa escola pode ter como efeito, a alienação de seus alunos. Já a educação dialógica é feita em conjunto entre educadores e alunos, prevalecendo a colaboração. Freire (2005) reconhece a importância do professor na sua função de possibilitar aos

seus alunos a criação de conhecimento, levando em conta os aspectos mutáveis e não absolutos dos conteúdos aprendidos.

Ainda hoje encontramos com frequência esse tipo de educação “bancária” prevalecendo nos sistemas educativos no nosso país, em detrimento de outras formas de aprendizagem. O artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que a educação dê conta do ser humano como um todo, considerando o viver em sociedade e as práticas do trabalho:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Para Falceto e Waldemar (2015), a atual situação de escolas brasileiras, sejam elas públicas ou privadas, caracteriza-se por uma crise, em que professores sentem-se desmotivados, pais desconfiados do sistema escolar e alunos com muitas dificuldades de aprendizagem.

Morin (2015) localiza a crise do ensino numa questão multidimensional que, entendida em sua complexidade, torna-se inseparável e dependente de outras crises, cujo conjunto forma a crise da humanidade – como a crise da cultura, da civilização, de sociedade, de democracia, e econômica. “Da mesma forma, as crises no mundo não estão divorciadas das formas pelas quais educamos os nossos filhos, participamos nas nossas comunidades e realizamos o nosso trabalho” (McNamee, 2001, p. 237). Tais crises intensificam os erros, incompreensões, ilusões e incertezas, mas também podem ser entendidas como boas oportunidades para a transformação e regeneração do sistema.

Como as ilusões, as incertezas, as incompreensões aumentam, seria necessário pensar com urgência na criação de um ensino preparado para enfrentá-las. Atualmente, ainda não existe questionamento a respeito das enormes lacunas que se ampliam e se aprofundam, transformando-se em buracos negros quando se trata da própria missão da educação, do ensino médio à universidade, que é essencialmente: ensinar a viver. (MORIN, 2015, p. 66)

O autor aponta que as deficiências no ensino do viver estão no centro da crise da educação que, por sua vez situa-se no centro da crise do ensino: “Problema de cada um e de todos nós, saber viver encontra-se no cerne do problema e da crise da educação” (Morin, 2015, p. 69).

A ideia difundida de que o conhecimento científico quantitativo é superior aos conhecimentos reflexivos e qualitativos é considerada por Morin (2015) como

um risco para a cultura, tornando-se necessária a conexão entre seus dois componentes que foram separados no século XIX: o científico e o das humanidades. A introdução de saberes fundamentais para o saber viver a própria vida e o como viver juntos em escolas, pode contribuir à regeneração social e humana.

Uma educação regenerada não poderia por si só mudar a sociedade. Mas poderia formar adultos mais capazes de enfrentar seus destinos, mais aptos a expandir seu viver, mais aptos para o conhecimento pertinente, mais aptos a compreender as complexidades humana, históricas, sociais, planetárias, mais aptos a reconhecer os erros e ilusões no conhecimento, na decisão e na ação, mais aptos a se compreenderem uns aos outros, mais aptos a enfrentar as incertezas, mais aptos para a aventura da vida. (MORIN, 2015, p. 68)

Viver é definido pelo autor como ser capaz de desenvolver as próprias qualidades e aptidões, sendo aprendido por meio das próprias experiências. Saber viver torna-se crucial para o século XXI. Entretanto, o conhecimento fragmentado pode dificultar esse saber, ao distanciar a educação da vida do ser humano. Segundo Morin (2015), a educação atual sofre de uma carência do ensino de necessidades primordiais do viver, como errar e se iludir o menos possível.

É necessário conhecer o que é o conhecimento, entendido como uma tradução e uma reconstrução do real por Morin (2015), permitindo o surgimento de erros e ilusões. A tendência de reduzir a educação ao ensino de competências socioprofissionais em detrimento das competências existenciais deve ser superada, de acordo com o filósofo.

Seria necessário introduzir na preocupação pedagógica o viver bem, o “saber viver”, “a arte de viver”, o que se torna cada vez mais necessário diante da degradação da qualidade de vida, sob o reinado do cálculo e da quantidade, da burocratização dos hábitos, do progresso do anonimato, da instrumentalização, onde o ser humano é tratado como objeto, da aceleração geral, desde o surgimento do *fast-food* até a vida cada vez mais cronometrada. Chegamos à ideia de que a aspiração ao bem viver necessita do ensino de um saber-viver em nossa civilização (MORIN, 2015, p. 30 e 31).

As mudanças na sociedade também contribuem para novos desafios enfrentados pela educação. Spagnolo e Mantovani (2013) acreditam que os paradigmas antigos sobre as concepções de homem, ensino, aprendizagem, sociedade e tecnologias devem ser rompidos e ampliados para que as demandas da nova sociedade sejam contempladas. “O mundo está em mudança – a educação também precisa mudar” (UNESCO, 2016).

O filósofo brasileiro Mario Sergio Cortella (Cortella, 2014) enfatiza que os alunos de hoje são muito diferentes dos alunos de outras épocas, o que requer novas atitudes da equipe escolar: “Num mundo de mudança veloz, estamos nós, no século XXI, nascidos no século XX, usando métodos que vinham do século XIX” (Cortella, 2014, p. 23).

O autor traz a tona a necessidade de transformação da forma com que escolas lidam com os conteúdos programáticos e o currículo escolar. Afirma que as escolas precisam acompanhar a evolução do mundo, assim como os alunos precisam ser motivados e trazerem o conhecimento em sala de aula para seu cotidiano. Cortella (2014) também reconhece a fragilidade da convivência saudável e da disciplina nas instituições escolares brasileiras. Assim, incentiva a criação de um projeto pedagógico que considere a convivência, em conjunto entre escola e famílias:

(...) num espaço que não seja arcaico, em que a tecnologia tenha a sua presença, que o ensino não seja de conteúdos abstratos, mas que sejam ideias que tragam a reflexão do concreto, em que não haja autoritarismo, mas que a autoridade seja um elemento de constituição sólida da convivência, em que haja uma estrutura colaborativa em vez de trabalhar apenas como competição. (CORTELLA, 2014, p. 23)

Pensar em mudança sem abandonar aquilo que precisa ser preservado e conservado é uma questão importante para Cortella (2014), que diferencia o antigo (aquilo a ser preservado) do velho (aquele que acredita que não precisa mais aprender), e as nossas escolas precisam aprender e se reinventar. A pós-modernidade está trazendo uma nova condição para a escolaridade e nesse processo de mudança, é preciso um novo modo de se fazer educação, pelo desenvolvimento de um currículo mais humanista que forneça mais perguntas que respostas (UNESCO, 2016).

Reproduzo abaixo uma história apresentada por Ceccon e colaboradores (2009) que pode ser disparadora de reflexões sobre a adequação do currículo escolar ao momento histórico ao qual estamos inseridos, destacando sua qualidade sistêmica e mutável:

O currículo do tigre-dentes-de-sabre

Esta é a história do primeiro currículo de que se tem notícia, dos bons tempos pré-históricos. Um pensador da tribo *Skola* observou o trabalho diário dos homens da sua tribo e percebeu que a vida deles se resumia a três tarefas: domar cavalos, pegar peixe com as mãos e espantar com fogo o tigre-

dentes-de-sabre (que ganhou o singelo apelido de Tigre Dentuço). Se um jovem soubesse fazer essas três coisas com toda a ciência e a tecnologia já disponíveis, seria um bem-sucedido membro da tribo. O pensador então elaborou um currículo composto dessas três unidades: apanhar peixe com a mão, domar cavalo e espantar Tigre Dentuço com fogo. Funcionava que era uma beleza e foi replicado por muitos e muitos anos, garantindo o bem-estar e a prosperidade da tribo.

Porém, o clima começou a mudar, derretendo as geleiras, desbarrancando tudo, e a água ficou turva, tornando impossível a atividade de apanhar peixe com a mão. Os cavalos não gostaram dessa água barrenta e migraram para outras terras mais ao sul. Quanto aos Tigres Dentuços, morreram todos de pneumonia.

E o que aconteceu com o currículo? Foi motivo de grandes debates – alguns membros da tribo, mais radicais, achavam que, como se não bastassem todas as mudanças que estavam enfrentando, o currículo devia mudar também! Segue o debate final:

“Mas não é possível”, explodiu um dos radicais, “como pode uma pessoa sensata se interessar por atividades tão inúteis? Qual é o sentido de aprender a pegar peixe com as mãos se não é mais possível fazê-lo? Para que um menino deve aprender a domar cavalos se não há mais cavalos pra domar? E por que motivo as crianças deveriam continuar aprendendo a espantar tigre com fogo se os tigres estão completamente extintos?”

“Não seja tolo”, disse o mais velho dos Bruxos, sorrindo um meigo sorriso, “não ensinamos a apanhar peixe com as mãos para que se apanhe peixe; ensina-se isso para desenvolver a agilidade de forma geral, que não poderia ser desenvolvida de outra forma. Não ensinamos a domar cavalos para domar cavalos, e sim para desenvolver a coordenação motora, a velocidade e a força que não poderiam ser aprendidas – você há de concordar – na caça prosaica a antílopes. E não ensinamos a espantar tigre dentuço com fogo para realmente espantar tigres – que bobagem! –, e sim para desenvolver nobreza de caráter e coragem, que serão úteis em todos os outros aspectos da vida de nossos alunos e que não poderiam nunca ser aprendidas na rotina de caçar ursos.”

Todos os radicais silenciaram diante da força do argumento. Os Bruxos sabiam o que estavam fazendo. Todos balançaram a cabeça em acordo. Todos, menos um, o mais radical deles, que ousou um último protesto: “Mas vocês não de admitir que os tempos mudaram. Não poderiam incluir alguma atividade mais atual? Talvez tenha algum valor educativo!”.

Até os outros radicais acharam que ele tinha ido longe demais. Rapaz, que ousadia... falar assim com os Bruxos! Estes ficaram profundamente indignados. Um silêncio sepulcral se estabeleceu. Os doces sorrisos se apagaram. O tom era severo: “Se tivesses alguma educação”, disse finalmente o mais velho dos Bruxos, “saberias que a essência da educação é atemporal. É algo que permanece e sobrevive às mudanças, assim como uma rocha sólida que se mantém firme no meio da correnteza. Você precisa aceitar que existem algumas verdades eternas, e o Currículo do tigre-dentes-de-sabre é uma delas”. (CECCON et al., 2009, p. 131 e 132).

Precisamos estar atento aos contextos em que estamos inseridos e às necessidades emergentes. Diante deste cenário, a função da instituição escolar tem sido repensada por diversas organizações nacionais e internacionais. Morin (2015) defende que uma reforma da educação é necessária, para que surja uma educação ética, que esteja à serviço da compreensão – abarcando o conhecimento do conhecimento (e seus riscos de erro e ilusão) e o conhecimento do humano.

(...) a escola atual (...) não fornece os meios que permitem conhecer a si mesmo e compreender o próximo. Não fornece a preocupação, o questionamento, a reflexão sobre a boa vida ou o bem viver. Ela não ensina a viver senão lacunarmente, falhando naquela que deveria ser sua missão essencial (MORIN, 2015, p. 54).

A seguir, refaço o percurso histórico dos principais movimentos mundiais em que as práticas pedagógicas do momento foram discutidas e revisadas.

2.1. Declaração Mundial sobre Educação para Todos

Em 1990 ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (Tailândia), trazendo o compromisso de educar todos os cidadãos do planeta como principal meta, e que a educação deveria garantir as necessidades básicas de aprendizagem, que são descritas no artigo primeiro da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNICEF, 1991):

ARTIGO 1- SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

1. Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de

respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.

3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade.

4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (UNICEF, 1991).

Claramente amplia o conceito de educação, em que as necessidades básicas de aprendizagem também são descritas como recursos para o exercício da cidadania, incluindo o aprendizado de habilidades, valores e atitudes, além do conhecimento. Reforça ainda seu caráter histórico, devendo ser revisto e reformulado conforme as necessidades do momento.

2.2. Relatório Delors

Em 1996, representantes de vários países se reuniram para discutir as finalidades e os meios da educação e elaborar o Relatório para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizado por Delors (1996). Nessa ocasião, foram abordados os quatro pilares do conhecimento, compreendendo as quatro aprendizagens consideradas fundamentais de uma “educação básica que ensine a viver melhor”:

1. *Aprender a conhecer*: oferecer oportunidades aos alunos para a compreensão, conhecimento e descoberta de determinados assuntos, apontando a possibilidade dos mesmos serem alterados, em vista dos avanços da tecnologia e dos paradigmas vigentes. O exercício da atenção, memória e pensamento são importantes no processo de aprender a aprender, assim como a inclusão da cultura geral, fortalecendo a ideia de que as experiências vividas enriquecem o processo de aprendizado do conhecimento.

2. *Aprender a fazer*: ajudar os alunos a colocarem em prática os seus conhecimentos, dando ênfase na aprendizagem de competências necessárias para o fazer profissional, incluindo habilidades para relações interpessoais (trabalho em equipe);

3. *Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros*: estimular a compreensão do outro e a percepção das interdependências entre todos os seres humanos. O respeito ao pluralismo, diálogo, compreensão mútua e construção da paz são valorizados no processo desta aprendizagem.

4. *Aprender a ser*: contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, propiciar a liberdade de pensamento, sentimentos, discernimento e criatividade para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Oferecer oportunidades para que os alunos compreendam o mundo e reconheçam a responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo. Além disso, propõe que a educação não negligencie as potencialidades de cada aluno, como memória, raciocínio, criatividade, aptidão física, habilidade de comunicação e outras.

O relatório Delors (1996) aponta para a necessidade de incluir disciplinas nos programas escolares para que se contemple estas quatro aprendizagens, por meio do conhecimento, experiência e construção de uma cultura pessoal. O conhecimento de si mesmo é uma das disciplinas acrescentadas pela Comissão Internacional para o século XXI, ao lado de outras como: conhecimentos sobre a preservação do meio ambiente; e sobre a manutenção da saúde física e psicológica.

Estas novas disciplinas incentivam reformas educativas, apontando para uma necessidade de olharmos para cada um como integrante de um entorno maior, valorizando o aspecto social na construção de si mesmo, enfatizando a necessidade de se considerar a educação como um todo, sem privilegiar somente o acesso ao conhecimento. Compreender o outro e o mundo são aprendizagens importantes nesse processo, cabendo à educação, além da missão a serviço do desenvolvimento econômico e social; científica e tecnológica; ética e cultural...

“(...) a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo” (DELORS, 1996, p. 15 e 16).

A partir das leituras, entendo o privilégio dado em algumas escolas para o acesso ao saber e ao saber fazer (*aprender a conhecer e aprender a fazer*) como defasado. Em um mundo em rápida e constante transformação, Delors (1996) apresenta o conceito de educação ao longo de toda a vida, sendo entendida também como uma experiência social, para acompanhar tantas inovações na existência humana. Dessa forma, enfatiza a importância do pilar *aprender a viver juntos* para a educação, como base para a percepção das nossas interdependências, por meio do conhecimento sobre as outras pessoas e suas histórias.

2.3. Habilidades para a Vida

Em 1997 a Organização Mundial da Saúde decretou que a educação abarcasse o ser humano de uma maneira mais integral, configurando a aprendizagem das Habilidades para a Vida (World Health Organization, 1997). Sugere o desenvolvimento de projetos para a promoção de competências psicossociais em crianças e adolescentes, com o intuito de aumentar o cuidado com a saúde física e mental e reduzir os comportamentos de risco.

A OMS (World Health Organization, 1997) define as habilidades para a vida, como aquelas necessárias para as pessoas lidarem com as demandas e desafios da vida cotidiana e indica uma lista de dez habilidades que são consideradas básicas para a promoção de saúde e bem-estar de crianças e adolescentes, ajudando as pessoas a lidar com diversas situações do cotidiano, envolvendo capacidades para manejar emoções; habilidades cognitivas; e sociais e interpessoais:

- *Autoconhecimento;*
- *Empatia;*
- *Relacionamento interpessoal;*
- *Comunicação eficaz;*
- *Tomada de decisões;*
- *Resolução de problemas;*

- *Pensamento criativo;*
- *Pensamento crítico;*
- *Lidar com os sentimentos;*
- *Lidar com o estresse.*

O programa de ensino de Habilidades de Vida inclui uma metodologia interativa e pode ser desenvolvido em diferentes contextos, em especial nas escolas, considerada como um espaço fértil para o ensino das Habilidades de Vida já que, além de envolver uma grande quantidade de crianças, adolescentes e professores, possibilita avaliações em curto e longo prazo (WHO, 1997).

Cunha e Rodrigues (2010) reconhecem a importância do modelo Habilidades de Vida para o desenvolvimento humano, uma vez que o fortalecimento de competências psicossociais permite a ampliação do repertório de crianças e adolescentes para lidarem com problemas do dia-a-dia. Este trabalho pode ser entendido também como um fator de proteção ao desenvolvimento infantil. As autoras apontam ainda a importância de considerarmos a escola, comunidade e famílias como ambientes férteis para a promoção de competências em nível preventivo.

Gorayeb (2002), contribui para o ensino das habilidades de vida em escolas na cidade de Ribeirão Preto (SP), especialmente com adolescentes, por considerar esta faixa etária mais propensa a comportamentos de risco, numa atmosfera de ações para a promoção de saúde, mais do que prevenção e cura. O autor adaptou o programa da OMS para se adequar mais à realidade brasileira e desenvolveu projetos de habilidades para a vida em escolas públicas com adolescentes, incluindo jogos, exposição oral, discussões, dramatizações e dinâmicas de grupo, em sessões semanais.

A aplicação dos programas de ensino de Habilidades de Vida demonstrou ser uma maneira eficiente de levar a psicologia aplicada à comunidade. Entendemos que os psicólogos tem em suas mãos um instrumento para ajudar na transformação social e construção de um mundo melhor. Esperamos com esta experiência e as que se seguirão, poder mostrar a outros psicólogos, agentes de saúde e, talvez, a aqueles que definem políticas de saúde, que a ciência psicológica dispõe de um instrumento potente que incrementa conceitos de auto-estima, competência psicossocial e respeito interpessoal, podendo reduzir danos, promover saúde e estimular o desenvolvimento da cidadania (GORAYEB, 2002).

O conteúdo e a metodologia do ensino de Habilidades de Vida para adolescentes foi discutido pelo autor e colegas (Gorayeb, 2002; Gorayeb, Netto e Bugliani, 2003; Minto, Pedro, Netto, Bugliani e Gorayeb, 2006) como uma etapa importante na melhora da qualidade de vida dos jovens. A análise dos resultados destes trabalhos aponta a melhora da qualidade das relações interpessoais, aumentando a competência dos jovens na capacidade de reflexão, resolução de problemas, comunicação, qualidade de vida, além de ressaltar o papel social da psicologia.

2.4. Saberes necessários para a educação do século XXI

A respeito da educação para o século XXI, em 1999 o filósofo, antropólogo e sociólogo francês Morin, à convite da UNESCO, apresentou algumas reflexões para se repensar a educação do milênio que estava por vir, compilando-as em “sete saberes necessários para a educação do futuro” (Morin, 2005).

O autor propõe uma revisão das práticas pedagógicas, situando-a na totalidade dos desafios e incertezas de nosso tempo e propiciando educação e cidadania para todos. Segundo Morin (2005), o paradigma que sustenta a separação entre sujeito e objeto precisa ser contestado para possibilitar que as ciências e humanidades se aproximem, rompendo assim com a oposição entre natureza e cultura.

Morin (2005) afirma que durante século XX, foi consagrada uma forma de desenvolvimento que não se sustenta mais, evocando a importância de se pensar em novos rumos para as instituições educacionais, para que não assumam a função de uma excessiva disciplinarização, como vista em décadas anteriores. Para o filósofo, é preciso estimular a unidade da diversidade, permitindo que novas formas de responsabilidade e solidariedade se apresentem. Os sete saberes necessários descritos pelo autor são (Morin, 2005):

- a. *as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão* – marca a necessidade de se entender como o saber humano ocorre,

podendo levar a erros e ilusões, já que é influenciado por características biológicas, psíquicas e culturais das pessoas.

- b. *os princípios do conhecimento pertinente* – enfoca a importância de o conhecimento ser construído a partir da compreensão das relações e influências recíprocas entre as partes e o todo; a aprendizagem tem o compromisso de considerar o contexto, o global, o multidimensional e a complexidade dos objetos, o que fica dificultado pelo conhecimento fragmentado organizado por disciplinas, tão difundido em escolas.
- c. *ensinar a condição humana* – traz à luz a importância de uma educação que abarque a complexidade da natureza humana, em seus aspectos físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. O reconhecimento da relação existente entre a unidade e a diversidade do ser humano é um ponto essencial a ser trabalhado em escolas, visto que o conhecimento do que é o ser humano é difícil ser acessado por meio de disciplinas dissociadas entre si.
- d. *ensinar a identidade terrena* – abrange o reconhecimento da identidade terrena e o ensinamento da história da era planetária, reforçando a interligação entre os seres humanos e seus destinos.
- e. *enfrentar as incertezas* – incluir a prática de estratégias para enfrentamento de situações inesperadas e o ensino da incerteza nas escolas, que surgiram a partir da evolução das ciências físicas, biológicas e históricas ao longo do século XX, impossibilitando a previsão e o controle do futuro.
- f. *ensinar a compreensão* – educar para a compreensão mútua entre as pessoas, favorecendo as relações humanas e a comunicação. A incompreensão também torna objeto de estudo, assim como suas raízes e efeitos.
- g. *a ética do gênero humano* – ao considerar os seres humanos como sendo ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade e

pertencente a uma espécie, uma ética do novo milênio é colocada: no sentido de estabelecer relações de controle democráticas entre indivíduo e sociedade, e compreender a humanidade vinculada à espécie para exercício da cidadania.

2.5. Fórum mundial sobre educação

Dez anos após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, foi realizada em Dakar (Senegal), o Fórum Mundial sobre Educação com o objetivo de redefinir as metas de Educação para Todos, com foco na melhoria da qualidade da educação. Considerando a educação como um elemento essencial para o desenvolvimento do ser humano, foi afirmado nesta ocasião, um compromisso entre os países membros da UNESCO: para a conquista de avanços na aprendizagem, especialmente no que diz respeito à alfabetização, operações numéricas e habilidades essenciais para a vida (Dakar, 2000):

Toda criança, jovem ou adulto têm direito de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (DAKAR, 2000).

Os países reconheceram que o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida faz parte da função da escola, colaborando assim, para o estabelecimento de uma cultura de paz, formação de valores e prevenção de comportamentos de risco (como abuso de drogas e álcool). Para isso, foi levantada a necessidade de capacitar professores, pais, jovens e adultos para que possam promover e apoiar estas aprendizagens em contextos da vida cotidiana.

A UNESCO (2008) concebe o potencial transformador da educação, no desenvolvimento de pessoas, sociedade e países, incentivando reorganizações nas escolas. Apresenta assim, a necessidade de se estabelecer um currículo escolar numa perspectiva humanista, em que os conhecimentos científicos sejam superados por valores, hábitos e princípios.

2.6. Estratégias da Oficina Internacional de Educação da UNESCO

A Oficina Internacional de Educação (OIE) é uma organização pertencente à UNESCO, que tem a finalidade de suscitar novas compreensões sobre o currículo escolar.

No ano de 2008, ocorreu um encontro da OIE em Genebra (Suíça) pela reforma e mudança curricular, com foco na elaboração de estratégias que contribuíssem para uma educação de qualidade para todos durante o período de 2008 a 2013 (UNESCO, 2008). Neste momento, foi destacado dois itens dos Objetivos da Educação para Todos:

(...)

3. Cuidar para que sejam atendidas as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos mediante um acesso equitativo a um aprendizado adequado e a programas de preparação para a vida ativa;

(...)

6. Melhorar todos os aspectos qualitativos da educação, assegurando os parâmetros mais elevados, para conseguir resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis, especialmente em leitura, escrita, aritmética e competências práticas essenciais.

(UNESCO, 2008, p. 8. Tradução livre pela autora)

Para o desenvolvimento de um currículo de qualidade, a OIE considera que deve-se haver uma articulação entre: o desenvolvimento das capacidades e assistência técnica; o diálogo político; e a produção e gestão de conhecimentos. Dessa maneira, traz a necessidade de uma análise sistêmica e cuidadosa das reformas educativas para realizar melhoras efetivas na qualidade da educação, que considerem o contexto. Alguns exemplos de inovação no currículo incluem: lutas contra a pobreza, educação sobre AIDS, e a educação para a paz em países da África.

A OIE traz luz às novas necessidades em educação, como o desenvolvimento sustentável, a convivência pacífica, e as novas exigências de conhecimentos – em vista de um desenvolvimento acelerado –, impulsionando reformas e ajustes curriculares nas escolas (tanto de países desenvolvidos, quanto os subdesenvolvidos e em desenvolvimento). Esses ajustes devem levar

em conta o conteúdo do sistema educativo de cada país, alinhado com a globalização, e as tecnologias emergentes de informação e comunicação.

Para o período de 2012 a 2017, novas estratégias foram estipuladas pela OIE (UNESCO, 2012), trazendo a importância de uma perspectiva mundial sobre o currículo, que a sua composição esteja alinhada com as necessidades e demandas atuais e futuras.

2.7. Repensando a educação

Em 2016, a UNESCO publicou um documento para incentivar o diálogo global sobre políticas públicas, situando a educação em um mundo complexo, repleto de mudanças. Apresenta uma nova visão da educação e da aprendizagem na construção de um futuro sustentável, baseada em princípios fundamentais de nossa humanidade comum: respeito pela vida e dignidade humanas; igualdade de direitos e justiça social; respeito pela diversidade cultural; solidariedade internacional; e responsabilidade compartilhada.

Nesse documento (UNESCO, 2016), a educação e o conhecimento são considerados como bens comuns mundiais, como um esforço coletivo da sociedade. Traz a necessidade de um enfoque na qualidade educacional, pelo fortalecimento e renovação dos quatro pilares da educação (Delors, 1996), bem como pela conciliação de uma pluralidade de visões de mundo em uma abordagem humanista de educação.

Mudanças como o crescimento econômico, o desenvolvimento tecnológico, o aquecimento global, as transformações sociais entre outras, trazem novas exigências à educação. É preciso incluir o aprender a viver, o preparo de pessoas para responder aos inúmeros desafios atuais e futuros, por meio de uma abordagem humanista e holística. “Esta segunda década do século XXI marca um novo momento histórico, que traz consigo diferentes desafios e novas oportunidades para a aprendizagem e o desenvolvimento humano” (UNESCO, 2016, p. 19). O conteúdo, as pedagogias utilizadas e o papel do professor precisam ser revistos para o desenvolvimento de um pensamento crítico nesse

mundo em rápida transformação, cada vez mais interdependente e interconectado.

Complexidade, tensões e paradoxos são alguns frutos de tantas mudanças da atualidade, “incluindo padrões de crescimento econômico caracterizados por crescente vulnerabilidade, aumento da desigualdade, mais tensões ecológicas e aumento da intolerância e da violência” (UNESCO, 2016, P. 25). A preocupação com o desenvolvimento sustentável torna-se central para a Organização.

Entende-se por sustentabilidade a ação responsável de indivíduos e sociedades rumo a um futuro melhor para todos, local e globalmente – um futuro em que justiça social e gestão ambiental cuidadosa orientem o desenvolvimento socioeconômico (UNESCO, 2016, p. 24).

Nesse sentido, traz a importância de uma abertura para novos entendimentos ao progresso e bem-estar, pela exploração de outras possibilidades, ao considerar tanto a diversidade cultural, quanto os valores universais. Alternativas ao modelo dominante de conhecimento precisam ser integradas e reconhecidas, pela aceitação da incerteza e abertura para novos entendimentos da realidade.

Uma educação que empodera é aquela que constrói os recursos humanos de que precisamos para sermos produtivos, para continuar a aprender, para solucionar problemas, para sermos criativos e também para vivermos juntos e com a natureza em paz e harmonia. Quando as nações asseguram que uma educação desse tipo está acessível a todos ao longo de suas vidas, põem em marcha uma revolução silenciosa: a educação se converte no motor do desenvolvimento sustentável e na chave para um mundo melhor (POWER, 2015 *apud* UNESCO, 2016).

A educação em direitos humanos e para a cidadania passa a ser essencial em um mundo globalizado e conectado, para ao mesmo tempo criar identidades e favorecer o reconhecimento do outro, no desenvolvimento de um senso de responsabilidade mútua, um respeito à pluralidade e aos valores universais, e a preocupação com nossa humanidade comum.

2.8. E o futuro, a quem pertence?

“A medida da saúde de uma sociedade se dá pela forma como se cuida de sua mais nova geração” (Peter L. Benson)

Diante de inúmeras mudanças e incertezas, como poderemos participar na construção do futuro que queremos? Que cidadãos queremos formar para o futuro? E quem são os responsáveis nesse processo? A educação aparece como indispensável, assim como cada ser humano em relação com os demais.

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social (...) como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (DELORS, 1996, p. 11).

Reproduzo alguns questionamentos da UNESCO: “De qual educação precisamos para o século XXI? Qual o propósito da educação no atual contexto de grandes transformações da sociedade?” (UNESCO, 2016, p. 15). Situando a educação no cenário de incertezas e desafios, faz-se necessário repensar a pedagogia. Os professores são chamados a assumir a condição de educadores que trabalham com valores, atitudes, comportamentos e competências, ou seja, lidam com seres humanos complexos num mundo em transformação.

Ademais, penso ser importante a criação de espaços de diálogo entre os professores em escolas, como uma forma de cuidado pessoal e profissional, para que eles possam sustentar uma postura relacional e de parceria com seus alunos. Foucault (2004) traz a dimensão ética do cuidado de si, uma vez que este cuidado implica envolver-se em relações complexas com os outros.

Foucault (2004) ainda discorre sobre a necessidade de se conhecer para exercer um cuidado de si, permitindo-se ocupar um lugar coerente nas relações interindividuais. O cuidado de si é entendido como uma forma de cuidar do outro também, por configurar-se como uma prática de liberdade, ao estabelecer novas relações de poder – que sejam móveis – entre os indivíduos, em oposição à relações de dominação ou abuso de poder. O predomínio de abuso de poder de uma pessoa sobre a outra, pode ser um dos elementos capazes de fortalecer a existência de incompreensão, conflitos e violência nas relações.

Morin (2015) aponta para a urgência de uma compreensão mútua entre as pessoas, que se dá principalmente pelo reconhecimento do outro como sendo ao mesmo tempo semelhante (pela sua humanidade) e diferente (pelas singularidades). Esse reconhecimento humano é considerado por Morin (2015)

como uma das necessidades mais profundas e uma qualidade indispensável na vida cotidiana, manifestando-se por atitudes de cortesia, como um simples bom dia.

Obra educativa essencial, a educação para a compreensão encontra-se ausente de nossos programas de ensino. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita de uma reforma das mentalidades.

A compreensão mútua entre seres humanos, tanto próximos como distantes, é vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro. (MORIN, 2015, P. 75).

Segundo o documento da UNESCO (2016), os quatro pilares da aprendizagem (Delors, 1996) estão ameaçados no atual contexto de transformação da sociedade, em especial os dois mais envolvidos na função socializadora da educação: *aprender a ser e a viver juntos*.

Visando o desenvolvimento integral e a cidadania dos alunos, é viável que o sistema educacional considere questões como a convivência e a compreensão humana, olhando para as potencialidades de cada criança, dando a possibilidade de serem protagonistas e de prepararem-se para a vida, não somente para o sucesso no vestibular ou no fazer profissional.

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas (DELORS, 1996, p. 102).

Espero que todas essas reflexões ao longo dos anos funcionem como um incentivo para que se produzam políticas educativas que contribuam “para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (Delors, 1996, p. 14).

Tudo isso requer uma educação ética, antropológica, epistemológica, o que necessita de uma reforma da educação que conduza à consciência, suas dificuldades, seus riscos de erro e de ilusão; razão de nossas proposições fundadoras sobre a introdução do conhecimento do conhecimento, o conhecimento do humano, a educação para a compreensão (MORIN, 2015, p. 82).

A necessidade de compreensão é evidente, mas também precisamos promover uma ética da compreensão tanto nos professores quanto nos alunos “como um dos remédios para os males da educação” (Morin, 2015, p. 84). Nesse

sentido, Morin (2015) visa que professores efetivem e ensinem uma ética do diálogo (entre os alunos e entre professores e alunos).

Dessa maneira, acredito no potencial transformador de um ambiente orientado por uma filosofia de colaboração, no sentido exposto por Anderson (1988, 2009, 2010): um estilo de vida que sustenta uma maneira de ‘estar com’ os outros, tendo o diálogo como a principal ferramenta. Por meio de uma postura de colaboração e curiosidade, o ser humano é considerado inserido no âmbito familiar, comunitário e social, sendo valorizado em suas particularidades e diferenças.

Penso que essa postura nas escolas pode ser uma das vias possíveis para o desenvolvimento de competências necessárias ao longo da vida. “Apoiar e potencializar a dignidade, a capacidade e o bem-estar do ser humano, em relação aos outros e à natureza, deveria ser o propósito fundamental da educação no século XXI” (UNESCO, 2016, p. 40).

Ao ampliarmos a visão de educação – entendida tradicionalmente como um processo individual, interno – para um processo conversacional entre pessoas, em que significados são construídos nas suas relações, novas atitudes tornam-se essenciais. Mas como introduzir a filosofia colaborativa (Anderson 1988, 2009, 2010) em escolas para a construção de uma educação para o futuro, visando a formação de cidadãos autônomos, criativos, para lidar com um mundo pós moderno cheio de incertezas?

Atenta à formação humana, pretendo alcançar um futuro em que haja mais pessoas e escolas preocupadas em ser asas para dar suporte para o voo de cada aluno, dando possibilidade para serem protagonistas de seu destino, do que as que usam de seu poder para oprimir e estreitar possibilidades.

Para criarmos o futuro que queremos, precisamos de ações no presente. Invertendo os tempos verbais, finalizo este capítulo com uma citação de Cortella (2014) “que passado nós queremos ter daqui a 20 ou 30 anos? Qual o passado que vamos deixar? Qual será o nosso legado em Educação Escolar? Qual será a nossa herança? (...)” (CORTELLA, 2014, p. 126). Desejo que possamos nos orgulhar do nosso legado, agindo no hoje, por meio de conversas e relações que possam ampliar possibilidades e histórias de vida.

3 – PRÁTICAS COLABORATIVAS E DIALÓGICAS EM ESCOLAS

Considerando os objetivos desta pesquisa e a abordagem com a qual escolhi trabalhar em escolas, procurei por artigos que dissertassem sobre a filosofia colaborativa no ambiente educacional como um modo de estar em relação com outras pessoas, buscando inspiração e novas ideias para o meu fazer colaborativo neste contexto.

Com o propósito de encontrar estudos que discorressem sobre práticas colaborativas e dialógicas contribuindo para um fortalecimento e bom desenvolvimento do *aprender a ser* e *aprender a viver juntos* em escolas, pesquisei artigos nacionais e internacionais em bases de dados da área da saúde e educação (BVS-Psi, Scielo, LILACS, ERIC) por alguns descritores combinados entre si, como: educação colaborativa; abordagem colaborativa; equipe reflexiva; processos reflexivos; testemunha externa; construcionismo social; relação professor-aluno; aprender a ser; aprender a viver juntos; escolas.

Encontrei poucos estudos que abordassem situações de relacionamento professor-aluno e aluno-aluno no ambiente escolar na perspectiva colaborativa (Anderson e Goolishian, 1988, Anderson, 2010). A maioria dos artigos encontrados discorriam sobre a prática colaborativa em educação como uma forma de se trabalhar em grupo, utilizando-se principalmente de ferramentas on-line – como as redes sociais – para discussão dos assuntos aprendidos em classe, compreendendo algumas ações que vão além do espaço de sala de aula, enfatizando seu potencial pedagógico (Souza, Teixeira e Carminati, 2015; Spagnolo e Mantovani, 2013; Granados e outros, 2008).

Spagnolo e Mantovani (2013) por exemplo, contam sobre os desafios e benefícios da inserção das Tecnologias Digitais (TD's) e a interação em redes digitais na aprendizagem colaborativa. A conexão à internet, dispositivos móveis, e redes sociais, são entendidos aqui como representantes das novas

necessidades da sociedade, tendo seu impacto na educação por propiciarem novas formas de trabalhar, comunicar, aprender, ensinar e viver.

As autoras afirmam que as tecnologias podem potencializar o processo de ensino e aprendizado colaborativos em escolas promovendo o pensar e o fazer reflexivos. Trazendo assim, a possibilidade de professores inovarem na maneira de ensinar e aprender por meio de Tecnologias Digitais, incluindo práticas educacionais que atendam às necessidades emergentes – transbordando os objetivos e conteúdos curriculares: “construção do conhecimento com base na colaboração, cooperação, alfabetização digital e respeito à diversidade” (Spagnolo e Mantovani, 2013, p. 9).

Essas práticas inovadoras pretendem enriquecer a interação entre os envolvidos no processo de aprendizagem, respeitando a singularidade e estimulando a criatividade, protagonismo e autonomia dos alunos, convidando professores a terem novas ações em sala de aula. O trabalho colaborativo e cooperativo facilitados pelas TD's fortalecem as relações pessoais e “Nesse sentido, Maturana (1999) sinaliza que, para ensinar e aprender, é preciso viver e conviver com o outro, relacionar-se e estabelecer vínculos de cooperação” (Spagnolo e Mantovani, 2013, p. 8).

Já o trabalho de Damiani (2008) traz alguns conhecimentos produzidos sobre o trabalho colaborativo em educação. Alerta-nos para a importância do desenvolvimento de atividades colaborativas em escolas, descritas como atividades em que o grupo visa um objetivo comum negociado pelo coletivo, composto por relações não-hierárquicas, confiança mútua e responsabilidade compartilhada. As atividades realizadas em grupo são apontadas como boas oportunidades para o aprendizado, em que este ocorre por meio de relações com outras pessoas, extrapolando as possibilidades de uma aprendizagem individualizada.

Damiani (2008) apresenta trabalhos que ressaltam os benefícios das atividades colaborativas entre professores e entre estudantes, no cerne dos relacionamentos. O trabalho com os professores aponta para novas reflexões e transformações da prática educacional para atividades mais humanizadoras para com os professores e alunos, destacando que escolas que adotam uma cultura colaborativa apresentam formas mais efetivas de resolução de problemas e

conflitos dos estudantes. Entre os alunos, as atividades colaborativas têm-se mostrado adequadas para o desenvolvimento da socialização, habilidades e aumento do interesse escolar.

Sobre a relação professor-aluno, Rey-Herrera e Candela (2013) consideram importante compreendermos as complexas dinâmicas que se dão nessa interação. De acordo com os resultados de pesquisa etnográfica realizado pelas autoras em aulas de ciências naturais de três escolas em Bogotá (Colômbia), o conhecimento científico em sala de aula é construído colaborativamente entre professores e alunos, em conformidade com o contexto no qual emergem. Dessa maneira, as experiências pessoais são entendidas como fonte de conhecimento, pela construção de novos significados.

De maior relevância para esta pesquisa, encontrei dois artigos que discorriam sobre o contexto colaborativo em escolas com base no pensamento sistêmico (Narciso, 2007) e nas sensibilidades construcionistas sociais (Oliveira e Rasesa, 2009). No entanto, o trabalho de Oliveira e Rasesa (2009) mostrou-se o único com conteúdos relacionados à prática colaborativa apresentada por Harlene Anderson e Harold Goolishian (1988). O trabalho colaborativo proposto por estes autores compreende uma filosofia de vida que sustenta uma maneira de 'estar com' pessoas, famílias, comunidades e organizações, tendo o diálogo como a principal ferramenta para a mudança.

Narciso (2007) discorre sobre a possibilidade da criação de contextos colaborativos no sistema escolar sob a perspectiva da teoria sistêmica, utilizando-se de alguns conceitos como guia para o estabelecimento desse contexto, contribuindo também para o desenvolvimento de competências sócio-afetivas de alunos e professores. Ampliar o campo de observação e ser empático são considerados dois princípios-guia essenciais para a colaboração em escolas. Por ampliar o campo de observação, entende-se uma posição de curiosidade e de "não saber a priori", permitindo uma visão das situações, relações e pessoas que envolvam suas forças e singularidades, uma visão que seja menos influenciada por nossos próprios pontos de vista.

A postura de 'curiosidade' é explicada como uma experiência de cuidado com o outro, em função de sua origem latina 'curare', significando 'cuidado', 'preocupação com', "alargando perspectivas, expandindo os 'mapas' sobre a

realidade” (Narciso, 2007, p. 99). Além da curiosidade, a empatia mostra-se como fundamental para o estabelecimento de relações, ao permitir-se o reconhecimento dos sentimentos, necessidades e preocupações do outro, como se fossem os nossos.

Aliado a outros conceitos como: “o mapa não é o território, utilizar a linguagem do outro, salientar a positividade, promover a qualidade da comunicação, não repetir más soluções em situações de dificuldade” (Narciso, 2007, p. 100), estes princípios-guia quando colocados em prática, atuam tanto na promoção de um ambiente colaborativo, quanto na mudança de comportamentos e atitudes,

(...) contribuindo, ainda que indiretamente, por exemplo, para o desenvolvimento de competências sócio-afetivas, auto-conhecimento, auto-estima, empatia, flexibilidade, realismo, resolução de problemas, assertividade, tolerância à frustração, auto-controle e gestão de relações – consideradas essenciais para o sucesso acadêmico, profissional e para o bem-estar pessoal e relacional (NARCISO, 2007, p. 100).

Oliveira e Rasera (2009) trazem uma reflexão sobre as contribuições que a perspectiva construcionista social – especialmente a abordagem colaborativa –, podem trazer para o campo da prática pedagógica. Por meio da análise do filme “O Sorriso de Mona Lisa”, os autores descrevem cenas em que o diálogo da professora com suas alunas surge como elemento fundamental para a transformação, construção de novos sentidos e possibilidades de ação; e outras cenas em que a conversação não alcançou a abertura de novas narrativas.

Essa parceria conversacional entre professor e aluno contribui para a transformação da realidade entre eles, em que o diálogo é considerado um elemento fundamental para a criação de uma educação reflexiva, possibilitando a construção de um pensamento crítico por parte dos alunos. Os autores abordam novas oportunidades de atuação do professor e também discutem alguns limites da postura dialógica no contexto escolar, como a dificuldade que professores podem experimentar com a postura de “não-saber” no exercício do diálogo com seus alunos em sala de aula, visto que são especialistas no conteúdo a ser estudado.

Os estudos mostram que a escola é um ambiente fértil para o desenvolvimento das práticas colaborativas, enfocando a postura e o modo de ser

como fundamentais para a melhora das relações entre professor-aluno, aluno-aluno, como também a relação com o ensino e o aprendizado.

Essa pesquisa bibliográfica aponta a amplitude do termo ‘colaboração’ – como um indexador genérico – abordado no ambiente escolar, nem sempre refletindo uma atitude envolvendo conversações dialógicas e menos hierárquicas. No dicionário, o termo é explicado como: “1. Trabalho em comum com uma ou mais pessoas. 2. Ajuda, auxílio” (Ferreira, 1986).

Assim, ampliei a busca para revistas específicas em abordagem pós-moderna: Revista Nova Perspectiva Sistêmica (Brasil); International Journal of Collaborative Practice (EUA); Family Process (EUA); e Sistemas Familiares y otros sistemas humanos (Argentina).

3.1. Abordagem Colaborativa

A abordagem Colaborativa compreende os sistemas humanos como sistemas linguísticos (Anderson e Goolishian, 1988) geradores de linguagem e significados que são construídos social e intersubjetivamente. Estes sistemas são capazes de organizar e dissolver o problema, ampliando seus sentidos por meio de conversações.

Anderson (2010) apresenta a Abordagem Colaborativa no campo da pós-modernidade como uma postura filosófica que não se limita à área da psicoterapia. A autora afirma que uma conversação colaborativa é produtora de sentidos, em que o foco recai sobre o processo pelo qual se conversa e não sobre o conteúdo (problemas e soluções). Uma prática com orientação colaborativa, é aquela capaz de abrir espaço para a conversação e geração de novos significados, por meio de uma postura do interlocutor que, orientado por uma posição filosófica, age e fala *com* a outra pessoa, não *para* ou *de* alguém.

Ao utilizar essa postura no campo educacional, esta abordagem nos permite uma forma de estar em relação com outras pessoas em conversações dialógicas que permitam a construção de novos sentidos e possibilidades de

ação. Esse processo de 'estar com', no original *whithness* (Anderson, 2007b), é uma posição, uma forma de se conectar, colaborar, pensar, experimentar, agir, responder e construir *com* o outro de maneira mais participativa e menos hierárquica, por meio de relacionamentos e conversas. Assim, outras formas de descrever a si próprio e aos demais podem ser geradas, permitindo modos de perceber e agir antes impedidos.

Anderson (2009) esclarece sua Abordagem Colaborativa como uma filosofia de vida, uma forma de estarmos em relacionamentos e conversações, compreendendo sete sensibilidades que orientam a ação. Abaixo, elucido as sensibilidades, explicadas a partir do contexto terapêutico, conforme apresentadas por Anderson (2009), mas não sendo exclusivas desta prática:

1. *Parceria conversacional de indagação mútua*: o profissional convida o cliente por sua forma de agir, a trabalharem juntos, dando início a um relacionamento e uma parceria que favorecem uma investigação compartilhada. O profissional assume assim, uma posição de aprendiz, demonstrando genuíno interesse e curiosidade por cada história contada, valorizando as diferenças e incentivando os clientes a tornarem-se curiosos sobre si mesmos, trazendo novos significados e possibilidades.
2. *Expertise relacional*: profissional e clientes possuem suas *expertises*, sendo o primeiro, *expert* no processo conversacional, na criação de um espaço colaborativo, e o segundo, *expert* em sua própria vida, dificuldades e soluções.
3. *Não-saber*: o profissional assume uma posição humilde, partindo do pressuposto que ele não tem informações privilegiadas sobre seu cliente, acreditando que não pode entender totalmente a outra pessoa, mas saber *com* a mesma.
4. *Ser público*: profissional torna público seus pensamentos, falando sobre suas conversas internas que mantém consigo mesmo sobre o processo e o cliente, abrindo oportunidades para o cliente se posicionar a respeito dos assuntos expostos.

5. *Viver com incerteza*: profissional e cliente agem como parceiros conversacionais, não podendo prever o caminho e destino da conversação.
6. *Transformar mutuamente*: o processo conversacional traz transformações bilaterais, em que mudanças podem ocorrer tanto por parte do profissional quanto do cliente, ambos influenciando e sendo influenciados.
7. *Orientar para a vida cotidiana*: traz a ideia de que a conversação pode se parecer com a vida cotidiana, na forma como agimos e falamos, não focando em discursos sobre déficits ou diagnósticos.

O profissional colaborativo é visto como um artista na arte de conversar ou um arquiteto do diálogo (Anderson e Goolishian, 2007), especialista em gerar espaços para conversações onde possam emergir alguma mudança, ou seja, novos sentidos e significados às experiências vividas e narradas. Anderson (2009) ainda afirma que quando o profissional assume essa posição filosófica, convida as pessoas a compartilharem compromissos e responsabilidades por meio de diálogos transformadores e geradores de novas ações:

(...) ele vai natural e espontaneamente criar um espaço que convida e encoraje conversações e relacionamentos em que clientes e terapeutas 'se conectam, colaboram e constroem' uns com os outros (Anderson, 1992, 1997) e nos quais cada membro tem um senso de participação, pertencimento e propriedade: todos combinados para promover resultados efetivos e sua sustentabilidade. (...) tornando a terapia colaborativa, e outras empreitadas colaborativas práticas de *participantes do com*, cheia de futuros de possibilidades (ANDERSON, 2009, p. 50).

A postura de “não saber” apresentada por Anderson e Goolishian (2007), traz o compromisso da construção conjunta do conhecimento, possibilitando que se abra mão de explicações prévias ou categorias diagnósticas quando estas não forem úteis. Nesse processo, uma atitude de curiosidade genuína e escuta atenta também é essencial:

A posição de NÃO SABER implica uma postura e uma atitude por parte do terapeuta nas quais suas ações comunicam uma grande e genuína curiosidade. Isto é, as ações e atitudes do terapeuta expressam uma necessidade de SABER mais sobre o que foi dito e não encaixar esses conteúdos em opiniões e expectativas prévias sobre o cliente, o problema ou o que deveria ser mudado (ANDERSON e GOOLISHIAN, 2007, p. 71).

Anderson e Goolishian (1988) ressaltam que os problemas aparecem, mudam e desaparecem, conforme mudam o vocabulário e suas descrições, evocando a necessidade de um exame da linguagem utilizada para uma redefinição dos problemas. Os autores salientam a importância do surgimento de novos questionamentos, suposições e o desenvolvimento de diferentes vocabulários e descrições para as dificuldades enfrentadas pelas pessoas.

Anderson (2009) enfatiza que a partir de uma posição de saber, o profissional pressupõe que conhece seu cliente, trazendo algumas influências para o seguimento da conversação. Acredito que esta posição de saber também pode interferir de alguma maneira os relacionamentos e conversas que os professores mantêm *com* e *sobre* seus alunos, podendo interferir na capacidade do professor “(...) de se interessar e de aprender sobre a natureza única daquela pessoa e a novidade de sua vida. Saber *com* é crucial para o processo dialógico” (Anderson, 2009, p. 47).

3.2. Abordagem Colaborativa em Escolas

Em minha pesquisa bibliográfica, encontrei alguns artigos que expunham esta postura e sensibilidades no contexto escolar. Hsia (2014) discorre sobre a criação de espaços dialógicos em uma escola de culinária em Taiwan, em que professores e alunos tornaram-se parceiros conversacionais para coconstruírem os recursos de aprendizagem. O autor revela de que forma a abordagem colaborativa foi introduzida nesta escola e como foi aplicada em múltiplas formas nas relações com as pessoas e nos projetos no sistema escolar, possibilitando uma experiência transformadora de vidas de pais e alunos.

McNamee (2007) enfatiza as práticas relacionais na educação, considerando como especialidade do professor sua habilidade para manter o processo conversacional em movimento. Para a autora, educação é conversação, considerando que num contexto educacional colaborativo, o conhecimento não é transmitido, mas construído socialmente a partir da relação aluno-professor e aluno-aluno. A autora discorre sob a perspectiva da responsabilidade relacional

como construtora de práticas mais colaborativas na escola. A responsabilidade relacional (McNamee e Gergen, 1999) será discutida no próximo capítulo.

Anderson e London (2012) apresentam os pressupostos básicos de sua abordagem colaborativa de educação, exemplificando com um trabalho de Sylvia London em uma rede de escolas e universidade no México, em que desenvolveu uma comunidade de aprendizado colaborativo onde os professores tornaram-se parceiros conversacionais entre eles, com seus alunos, e os alunos uns com os outros. As autoras revelam que o trabalho em educação colaborativa a que se referem baseia-se em pressupostos filosóficos práticos advindos das teorias dialógicas, das filosofias hermenêuticas pós-modernas e contemporâneas e da construção social.

Orientadas por tais pressupostos, a prática educacional proporciona um espaço no qual os estudantes têm voz e decidem ativa e intimamente o que e como aprender. Por comunidade de aprendizado colaborativo, entende-se uma relação e atividade em que “professores e alunos e alunos e alunos se dedicam a criar novos tipos e qualidades de conexões uns com os outros (...) que melhoram os relacionamentos, a cidadania e, claro, o aprendizado” (Anderson e London, 2012, p. 23).

London (Anderson e London, 2012) relata que recebeu um convite da rede escolar para uma consultoria para o fortalecimento das relações entre a universidade e as escolas da rede. Partindo de um dos principais questionamentos de Harlene Anderson (2007): *“Como os profissionais podem criar tipos de conversações e relações que permitam a todos os participantes da comunidade escolar acessar sua criatividade, forças e recursos para desenvolver possibilidades onde pareciam não existir antes?”* (Anderson e London, 2012, p. 32), London propôs um programa no sistema escolar, para que fosse desenvolvida uma atmosfera amigável e dialógica, prevendo mudanças na qualidade da educação, no ambiente de sala de aula e na administração.

Assim, ofereceu um projeto piloto de dez encontros para o trabalho com professores, intitulado: “Habilidades Tutoriais para Professores”, compreendendo um programa de treinamento para professores, para os ajudar a desenvolver habilidades de conversação e relação, além da introdução da filosofia das práticas colaborativas nas escolas.

No *International Certificate in Collaborative Practice* promovido pelo INTERFACI-SP (2013, 2014) e no *International Summer Institute – ISI* (Playa del Carmen, México, 2013), tive a oportunidade de compreender mais detalhes sobre o trabalho em escolas, contado pela própria Sylvia London. Considero essa aproximação com a autora como um momento brilhante para a ampliação do meu olhar sobre a atuação do psicólogo em escolas, reacendendo minha esperança de viver de forma colaborativa, ao perceber que eu poderia expandir meu trabalho clínico a outros contextos e disseminar essas ideias.

London (2013a) esclarece este trabalho como de importância ímpar no que se refere às implicações no melhor aproveitamento acadêmico e uma melhor convivência escolar. Para isto, a autora desenvolveu uma sequência de atividades com os professores para o desenvolvimento de habilidades de ensino, incluindo ideias provenientes das terapias narrativa (habilidades conversacionais e de entrevista para a solução de problemas em sala de aula), colaborativa (criação de comunidades de aprendizagem colaborativa; e práticas reflexivas), e da psicologia positiva (trabalho com as fortalezas pessoais e “Flow”), para professores reconhecerem seus recursos e desenvolverem habilidades conversacionais e relacionais.

Os objetivos deste trabalho com os professores foram: desenvolver habilidades relacionais e criativas para a promoção de um ambiente de confiança e respeito dentro e fora de aula; e incentivar a interação social, o trabalho em equipe e a aprendizagem significativa.

Inicialmente, a autora gerou um contexto de confiança e intimidade entre os professores participantes, para que todos se conhecessem pessoal e profissionalmente, em que cada um teve espaço para se apresentar, contando histórias sobre o próprio nome; em seguida, foi colocada uma pergunta à todos: “O que você acha que precisa acontecer na formação durante nossos dez encontros que faria seu investimento em tempo, dinheiro e esforço valer a pena?” (Anderson e London, p. 31).

Nos próximos encontros com professores, London (2013) introduziu conceitos da psicologia positiva, enfocando as principais habilidades dos professores pelo questionário VIA de fortalezas pessoais (Seligman, 2011), e desenvolveu atividades com foco na melhoria do que já estava bom (prevenir), ao

invés de reparar o que não ia muito bem (intervir), elaborando junto com os professores as estratégias de prevenção.

Os conceitos e práticas colaborativas tem sido cada vez mais utilizados em contextos sociais mais amplos. García e Guevara (2007) compartilham algumas experiências que tiveram com grupos de adolescentes em uma escola em Buenos Aires, com o objetivo de compreender como eles percebiam as respostas dos adultos frente a situações violentas em escolas.

O formato utilizado foi de uma equipe reflexiva (Andersen, 2002), em que os adolescentes ficavam no centro da conversa com um dos autores, na presença de alguns de seus pais, profissionais da saúde e da educação. A conversação era seguida de uma reflexão por parte dos adultos e em seguida, uma reflexão dos adolescentes sobre o que ouviram dos adultos.

Ao final dos encontros com os adolescentes, García e Guevara (2007) pediram para os adolescentes fazerem uma avaliação da atividade, que mostrou a importância desse tipo de conversas no sentido de favorecer a escuta, a curiosidade, o respeito, e a expressão de diferentes ideias. Tom Andersen (2002) acredita que pela inclusão de múltiplas vozes e perspectivas, favorecida pelos processos reflexivos, gera-se mais igualdade nas relações (sejam elas entre terapeuta e cliente, professor-aluno, ou outras). A leitura dessas várias experiências bem-sucedidas têm me estimulado a levar novas formas de conversar e se relacionar para outros contextos, principalmente o escolar.

3.2.1. Orientações importantes para o fazer colaborativo em escolas

London, George e Wulff (2009) preocuparam-se em difundir algumas ideias de como a colaboração pode ser praticada em diferentes contextos, salientando o seu exercício como um estilo de vida, uma forma responsável e flexível de relacionar-se com os demais. Para isto, apresentam nove orientações especiais para o desenvolvimento de práticas colaborativas, capazes de gerar ações

criativas e produtivas. Tais orientações também serviram como base para esta pesquisa, são elas:

- 1. *Participação em igualdade de condições*: as diferentes contribuições dos participantes são igualmente importantes e valorizadas;
- 2. *Criação de uma coorte*: a coorte pode exercer uma influência mútua sobre seus membros, pela inclusão de todas as suas vozes. Quando as pessoas se juntam por uma experiência em comum, o efeito do grupo pode ser significativo quando se permite uma abertura à diversidade (necessidades individuais).
- 3. *Conexões pessoais e profissionais*: pressupõe uma coerência na forma de ser no pessoal e no profissional (Anderson e Gehart, 2007). A postura e a visão de mundo de cada um está presente, como algo a oferecer, no momento do encontro com o outro;
- 4. *Hospitalidade*: baseada na metáfora utilizada por Anderson (2009), de que o terapeuta torna-se tanto convidado da história do seu cliente, quanto anfitrião, oferecendo um espaço para o surgimento de relações acolhedoras, próximas e informais, esta orientação aponta para a necessidade de cuidarmos da hospitalidade e generosidade na criação de um clima de colaboração. Os autores chamam atenção para a maneira que podemos estabelecer um convite para a colaboração, ao receber as pessoas por meio de uma interação informal, próxima e pessoal;
- 5. *Um lugar apropriado e cômodo*: cuidado especial ao estabelecer o contexto de colaboração, para o desenvolvimento de boas relações e conversações. Em que pessoas sintam-se confortáveis e possam olhar umas para as outras enquanto falam, por exemplo;
- 6. *Retroalimentação e ajustes*: para a criação de uma harmonia no grupo e sentido de valorização pessoal, é recomendado que ao final de cada encontro, seja feito o pedido de feedbacks e incorporá-los, realizando mudanças se necessário;
- 7. *Resultados duradouros*: ideia de que as relações e conversações colaborativas de amizade e trabalho podem ter implicações futuras, ao continuar seu curso por meios possíveis, como reuniões ou novos projetos;

- 8. *Aprendizagem através da arte, da música, cultura e línguas*: incluir outras formas de expressão de novas ideias, como música, dança, poesia ou outras, como uma maneira de conectar o grupo ao seu saber local. Esta inclusão favorece a ampliação de ideias e visões, acolhe a diversidade, energiza o grupo, e ainda pode estimular a criatividade;
- 9. *Abertura para demandas que surgem*: manter um ambiente aberto, criativo, respeitoso e receptivo às novas demandas e necessidades que surgem durante o processo, gerando um clima de responsabilidade compartilhada.

Estes nove temas são apontados pelos autores (London, George e Wulff, 2009) como importantes para nos mantermos conectados com o que acreditamos que funciona nas relações humanas, e os tive como um guia para as relações e conversações que pretendi estabelecer com os participantes desta pesquisa.

A escassez de artigos que expunham esta postura colaborativa no meio escolar revela uma necessidade maior de trabalho e divulgação, visto que os poucos trabalhos encontrados salientam os êxitos alcançados ao encontrarem novas formas de ser e estar com os alunos, professores, pais, direção, e equipe escolar.

Os estudos mostram que a filosofia colaborativa pode contribuir para o desenvolvimento de comportamentos e atitudes que melhoram o relacionamento dentro e fora da sala de aula. Mas de que maneira a abordagem colaborativa pode ser útil ao ambiente escolar e às relações construídas em escolas? Fico com uma questão, inspirada pela pergunta básica de Harlene Anderson (2007) que serviu-me como guia para minha entrada em escolas no trabalho com estudantes e professores: *Como posso convidar professores e alunos à colaboração? Como convidá-los a estabelecerem relacionamentos e conversas que permitam a todos o reconhecimento mútuo, conhecimento de habilidades próprias e do outro, e a ampliação de suas histórias para novas possibilidades de futuro?*

Na minha pesquisa, tive a intenção de aproximar as sensibilidades colaborativas ao campo da educação, como a postura de não-saber, curiosidade genuína e conversações, para a geração de um ambiente propício para o surgimento de novas formas de relacionamento, estimulando uma boa

convivência entre os participantes (professores e alunos). Além disso, para estimular atitudes mais colaborativas, dialógicas e responsáveis entre os envolvidos na pesquisa, uma compreensão a respeito do que vem a ser identidade se faz necessária, uma vez que ela se constrói nas relações, dando espaço para o surgimento de outras descrições de si e dos outros, favorecendo a ampliação das possibilidades de ação e conexão.

4 – IDENTIDADE, LINGUAGEM E RELAÇÕES: UM ENTENDIMENTO PÓS-MODERNO

Com o advento da pós-modernidade, novas ideias a respeito da identidade surgem, em que ela passa a ser considerada dinâmica, múltipla, mutável, e não algo estático, uma estrutura subjacente a qual podemos conhecer. Gergen (1992) discursa sobre o conceito de *self*, considerando-o como produto de um processo em desenvolvimento de relações com os outros. Sob o enfoque construcionista social, as descrições sobre o *self* acabam produzindo as identidades, recaindo sua ênfase nos processos linguísticos na construção da mesma.

Andersen (2005) assinala algumas premissas do pensamento moderno a respeito da identidade, como: os seres humanos funcionam segundo um “centro interior”; podemos adquirir um conhecimento verdadeiro e objetivo sobre as pessoas – que seja generalizável e aplicável a todos os seres humanos, todos os contextos e momentos; a linguagem é uma ferramenta para informação, além de possibilitar a expressão de pensamentos (que se originam no “centro interior”). Tais entendimentos supõem uma noção de estabilidade (manutenção de um mesmo núcleo interno independente do tempo e lugar) e geram uma hierarquia entre leigos e especialistas, que para o autor, pode ser perigosa, pela distribuição desigual dos privilégios, podendo gerar rancor, desejo de vingança e até mesmo violência.

McNamee (2001) comenta que essa tradição individualista, ao conceber os pensamentos e ações como sendo originados no *self*, torna o indivíduo como a prioridade, em que as ações dos outros só serão analisadas quando elas afetam as próprias ações. O discurso individualista pode produzir efeitos nocivos à sociedade, na medida em que o ganho individual acomete o empobrecimento do coletivo (Mcnamee, 2001).

É a consciência privada que registra a nossa experiência do mundo e é a partir do seu interior que o indivíduo compreende, resolve problemas,

planeja e deseja. Consequentemente, educamos mentes individuais, reforçamos e punimos os indivíduos no trabalho, fazemos psicoterapia e atribuímos responsabilidade a sujeitos isolados. Enfim, o indivíduo é a fonte do bem e do mal na sociedade (MCNAMEE, 2001, p. 238).

A autora traz a importância de uma sensibilidade relacional como alternativa à este discurso, que é dominante na cultura ocidental. De uma perspectiva relacional, Gergen (1996) nos apresenta as noções de *self* e de autoidentidade como coconstruções dos diversos relacionamentos. Para o autor, o que podemos conhecer, são as convenções linguísticas, as narrações sobre as pessoas, que fazem parte da descrição de si mesmas. Gergen (1977, citado por Anderson, 2011) desenvolveu o conceito de autoria relacional, ao entender que os aspectos sociais e relacionais influenciam a autoconstrução, numa pesquisa sobre a variação do autoconceito e da autoestima das pessoas de acordo com o contexto e com os comentários de outras pessoas inseridas neste contexto. Dessa maneira, o *self* é considerado como sendo relacional, uma construção social de múltipla autoria.

Na melhor das hipóteses, não somos mais que um dos múltiplos autores da narrativa em constante mudança que se torna nosso *self*, e estamos sempre inseridos nos múltiplos passados históricos locais e universais e nos contextos culturais, sociais e políticos da confecção de nossas narrativas (ANDERSON, 2011, p. 178).

Por autoidentidade, entende-se as histórias que construímos socialmente e narramos para nós mesmos e para os outros. Tais realidades narrativas dão significado e organizam os acontecimentos de nossas vidas, as experiências e nossas autoidentidades, que estão expostas a novas e diversas definições e explicações, conforme muda a interação social (Anderson, 2011).

Múltiplas descrições ou perspectivas são reconhecidas e esperadas em direção à produção de novos sentidos e novos futuros. Gergen (2009) traz a proposta de “situar o conhecimento no interior dos processos de intercâmbio social” (Gergen, 2009, p. 299). Ademais, afirmações sobre o ser são interpretações do mesmo, e não de fato como ele é. O estudo do ser (ontologia) é realizado no intercâmbio social, pelas lentes da cultura, história e sociedade, nos impossibilitando então, de fazer afirmações prévias sobre o ser. Gergen (2009) não nega a existência de um mundo externo às construções linguísticas, sim que este mundo relaciona-se ao mundo interno.

Para Guanaes (2006), uma resposta pautada pelo discurso construcionista social à pergunta “o que é uma pessoa?”, será sempre resultante de processos interativos e conversacionais, não havendo então uma resposta única ou correta.

Assim, termos como *identidade* e *self* passam a ser vistos como produções discursivas, construções conceituais situadas, das quais as pessoas se utilizam para dar sentido as suas vidas e relações (GUANAES, 2006, p. 43).

O pensamento pós-moderno novo paradigmático postula que as pessoas constroem seus mundos em interação umas com as outras. Dessa forma, nos lembra Grandesso (1997), o ato de conhecer envolve uma contínua construção e reconstrução de significados e sentidos para a experiência vivida. Não vamos conhecer “verdadeiramente”, mas sim, construir significados que permitam a organização da experiência e conseqüentemente, a constituição de nós mesmos. As nossas histórias e as dos outros influenciam quem somos.

O pós-modernismo desafia a ideia de um *self* central fixo e único que podemos revelar se retirarmos as camadas. Em vez disso, ele convida a passar de um entendimento lógico modernista (realidade verificável) do *self* para um entendimento social narrativo (realidade construída) do *self* – convida a passar de um enfoque nas determinações universais não questionadas, como o *self* e a autoidentidade como as coisas em si mesmas, para um enfoque no entendimento de como essas determinações, esses significados, emergem do entendimento humano. Nessa perspectiva linguística, o *self* torna-se um *self narrativo* e as identidades existem em relação a uma perspectiva, a um ponto de vista que está relacionado com nossos propósitos. O pós-modernismo não sugere que desistamos de tentar entender o *self*, mas que ele possa ser descrito e entendido de uma infinita variedade de maneiras (ANDERSON, 2011, p. 175 e 176).

Anderson e Goolishian (1988) conceituam a realidade como um multiverso de significados criados no intercâmbio social, em que a ideia de uma verdade única é colocada em xeque durante as conversações dialógicas, que abarcam uma diversidade de versões de mundo. Assim, afirmam que a realidade é criada pelos processos de linguagem, não existindo entidades externas reais, mas indivíduos humanos em conversações.

O *self* é entendido por Anderson e Goolishian (2007) como algo em constante mudança, sendo construído pela linguagem, por conversações e histórias. Os autores afirmam que a construção de narrativas trazem outros entendimentos e significados, além da possibilidade de novas ações, conduzindo a futuros desconhecidos. Nesta perspectiva, a identidade é baseada em uma narrativa em movimento. “A identidade, portanto, não se baseia em algum tipo de

continuidade ou descontinuidade psicológica da individualidade, mas na constância de uma narrativa em andamento” (Anderson, 2011, p. 179).

4.1. Abordagem narrativa

A abordagem narrativa desenvolvida por Michael White e David Epston (1993) é uma prática construcionista social, que compreende a realidade como sendo construída pela linguagem. Está baseada na ideia de que contamos histórias carregadas de significados que moldam nossa história passada, nosso presente e futuro, e parte do princípio de que as pessoas constroem sentidos e significados para as experiências vividas. As histórias, segundo Morgan (2007), são relatos de eventos ligados em sequências no tempo, de acordo com um enredo/trama. A temporalidade na narrativa é um elemento muito importante.

Dentre os pressupostos da abordagem narrativa, destaco: as pessoas vivem suas vidas de acordo com as histórias que constroem sobre a experiência vivida; as histórias modelam a vida das pessoas e têm efeitos reais sobre suas vidas; histórias determinam o significado que as pessoas atribuem à experiência, e também determinam que aspectos da experiência as pessoas elegem para expressar.

O trabalho orientado por um enfoque narrativo, traz a ideia de libertar as pessoas da influência limitante de histórias dominantes, estreitas e ralas que constroem visões negativas de si mesmas, em que aparecem inadequadas, frágeis para lidarem com os problemas de suas vidas. Esse enfoque objetiva a reescrita de forma “rica”: histórias alternativas com detalhes sobre acontecimentos, motivações, crenças, propósitos, aprendizados e valores das pessoas.

Todos nós, seres humanos, procuramos dar sentidos às experiências vividas. Estes sentidos moldam nossa vida e nossos relacionamentos, e selecionamos as experiências que vão dar importância em detrimento de outras, que ficarão negligenciadas. De acordo com Morgan (2007), o enredo da nossa história é formado por estas formas de sentido e significado que damos aos

eventos e assim, estes significados influenciarão nossa vida no futuro. A autora nos diz que todas as histórias dão forma às nossas vidas e, pensando dessa forma, a narrativa então, define a identidade e cria a autoria.

A prática narrativa abarca a busca de elementos novos destas experiências negligenciadas, para a abertura das histórias, de novas perspectivas e eventos alternativos, para a reconstrução dos significados e ampliação das possibilidades existenciais.

De acordo com White (2012), sempre há exceções, coisas que a pessoa não historia, não conta, por não se encaixar na narrativa dominante. O interlocutor deve escutar o que a pessoa diz como tema e escutar também o que não se encaixa, para favorecer que o emissor historie aquilo que não foi historiado.

Os problemas que as pessoas vivem, de acordo com o enfoque narrativo, são organizados em histórias dominantes, sustentados por ideias, crenças, princípios e práticas da cultura mais ampla. Esses problemas são embasados em “verdades” dadas como certas, que são as histórias ralas das vidas das pessoas em que muitas vezes, não se lembram da sua origem e evolução. Esta abordagem nos chama atenção para o fato que a vida é multihistoriada, ou seja, vivemos muitas histórias ao mesmo tempo, há várias histórias e nenhuma história está completa. Assim, sempre há a possibilidade de re-escritura das histórias saturadas de problema.

Todas estas histórias podem ocorrer ao mesmo tempo e os fatos, quando ocorrem, serão interpretados de acordo com o significado (tema) que é dominante no momento. Deste modo, o ato de viver exige que estejamos engajados na mediação entre as histórias dominantes e as histórias alternativas de nossas vidas. Nós estamos sempre negociando e interpretando nossas experiências (MORGAN, 2007, p. 20)

Diferentes versões de histórias sobre os mesmos eventos são possíveis, e nenhuma história está livre de lacunas, ambiguidades e contradições. Nenhuma história pode dar conta de todos os eventos da vida e sempre há algo que escapa, que contradiz a história dominante. Novas interpretações e significados para as histórias, podem levar a uma nova versão da mesma história.

É exatamente isso que escapa, que entra em contradição com a história dominante que lançamos foco em conversas de orientação narrativa para o enriquecimento da mesma. Essas contradições também são importantes na construção do meu contexto de pesquisa, considerando as investigações de

novos aspectos, novas versões às autodescrições de crianças e professores no contexto escolar, propiciando novos tipos e qualidades de relacionamento.

Geralmente, as pessoas têm descrições estreitas sobre suas identidades, mas podem abrir outras possibilidades com as descrições alternativas. Conversações com enfoque narrativo são capazes de abrir possibilidades de desenvolver histórias alternativas ricamente descritas. Com a desconstrução da história dominante e a construção de uma história de reautoria, constrói-se possibilidades, empoderando a pessoa e abrindo perspectivas.

4.2. Conversações e relações

Andersen (2005) usa o conceito de círculo hermenêutico discutido por Martin Heidegger e Hans-Georg Gadamer (Wachthausser, 1986; Warnke, 1987, citados por Andersen, 2005), para explicar a influência dos nossos pressupostos (construído a partir de nossas experiências pessoais) nas nossas compreensões sobre o mundo e conseqüentemente, na alteração desses mesmos pressupostos, quando a nova compreensão difere do entendimento anterior.

Ao entrarmos em contato com alguém, Andersen (2005) expõe que podemos entender rapidamente sobre ele, suggestionado por nossos pressupostos que são chamados de “preconceitos” por Gadamer e “compreensões prévias” por Heidegger.

O autor exemplifica com duas formas diferentes de entendimentos prévios que podemos ter sobre os seres humanos, que afetam o tipo de relacionamento que iniciamos: suposições de que as palavras e os atos das pessoas são oriundos de um “núcleo interno”; ou um conhecimento prévio de que o centro das pessoas situam-se nas linguagens e conversações que participam. No primeiro caso, buscamos no comportamento das pessoas algo que aponte e justifique a existência do núcleo interior. Já no segundo exemplo, a compreensão das pessoas perpassa pela concentração em suas conversações e linguagens.

Observando a maneira que algumas fisioterapeutas norueguesas trabalhavam em relação com os pacientes – observando a respiração e variando a intensidade da força de suas mãos para modificação do equilíbrio muscular –, Andersen (2005) relata que pôde testemunhar a ideia de Bateson sobre mudança, como algo que acontece ao longo do tempo.

Bateson (1972, citado por Andersen, 1991) faz referência à esta frase: “uma diferença que faz diferença” e o autor a explica em termos de oferecermos algo incomum durante a conversação, que não seja incomum demais que pareça absurda e ofereça resistência à mudança, mas que também não seja tão comum, em que as pessoas tendem a permanecer as mesmas.

4.3. Linguagem e descrições

Tom Andersen (2005) aponta que a linguagem deve ser entendida como uma atividade que, além de informar, forma, intervindo nos nossos pensamentos e compreensões. Evidencia as diferentes direções que uma conversação pode alcançar, pelo título de seu artigo: “A linguagem não é inocente” (Andersen, 1997), expondo que as palavras dão contorno aos significados produzidos e estes por sua vez, influenciam a maneira que vivemos.

O ato de falar certamente inclui dar informações aos outros, mas é algo mais, ou seja, é a constituição do *self* no momento e na forma em que se expressa a si próprio. Em outras palavras, por meio da fala, uma pessoa busca as metáforas que melhor *expressem* suas compreensões e opiniões, e isso é feito de uma maneira que contribui para que ela se expresse a si própria (ANDERSEN, 1991, p. 152).

O autor provoca uma reflexão a respeito das formas de linguagem que escolhemos utilizar no encontro com o outro. As palavras convidam o outro a participarem de um tipo de relação, motivado por afetos a elas associados. Entende a linguagem da patologia como opressiva e restritiva, reconhecendo que ao buscarmos e prestarmos atenção em determinados aspectos, iremos ver e ouvir os mesmos, como Grandesso (2010, 2011) intitula “írmãs linguísticos”.

Deste modo, a linguagem consiste em algo dinâmico e formativo, contrapondo as ideias de que ela seja estática e descritiva. Por meio de uma

narrativa, organizamos, construímos e damos significados às nossas experiências, atravessadas por uma linguagem. Anderson (2011) afirma que os limites da nossa linguagem delimitam o que pode ser expresso, incluindo nossas histórias e nossos futuros.

Para Anderson (2011), as autodescrições (que podem também serem chamadas de auto-histórias, autonarrativas ou narrativas em primeira pessoa) influenciam nossas autoidentidades ao tomarem uma forma narrativa. As histórias narradas levam a uma definição de quem somos ou quem nós e os outros pensamos que somos (Bruner, 1990, citado por Anderson, 2011). Por meio dessas autodescrições, tornamo-nos autores ou agentes e alcançamos um senso de autoagenciamento, ou seja, percebemo-nos como competentes para a ação.

Possuir autoagenciamento ou um senso dele significa ter a habilidade de comportar-se, sentir, pensar e *escolher* de um modo libertador, que abra novas possibilidades ou simplesmente nos permita enxergar que essas possibilidades existem. Agenciamento refere-se não apenas a fazer escolhas, mas a participar da criação de uma expansão das escolhas possíveis. O conceito de agenciamento pode ser comparado a ter uma voz e ser livre para usá-la ou não (ANDERSON, 2011, p. 191).

Nossas autonarrativas, de acordo com Anderson (2011) podem permitir ou impedir o autoagenciamento, ao criarem identidades que podem facilitar ou dificultar nossa ação em direção àquilo que precisamos ou queremos, ou mesmo influenciar nosso sentimento de sermos capazes ou não. As pessoas podem criar autodefinições que sejam mais ricas e libertadoras num contar e recontar de histórias. Para Anderson (2011), a mudança está vinculada ao diálogo, ao trazer à tona diferentes significados para as “experiências e acontecimentos passados, presentes e imaginados para o futuro. A mudança torna-se o desenvolvimento de futuros *se/ves*” (Anderson, 2011, p. 193).

Referindo-se ao discurso construcionista social de Shotter, Guanaes (2006) cita que a construção de si perpassa pela autodescrição e pela descrição dos outros sobre si. Nesse movimento, as pessoas emergem como sendo de uma determinada forma, com determinadas características pessoais. A autora continua, afirmando que o *si mesmo* ou o *self* pode ser entendido como uma realização momentânea, uma construção possível de uma história sobre si, no diálogo com os outros.

Os processos de construção de si constituem, em última instância, processos conversacionais ou dialógicos por meio dos quais

determinadas versões de si são trazidas para a coordenação, sendo ativamente negociadas e transformadas na relação colaborativa entre as pessoas (presentes ou não) (GUANAES, 2006, p. 43)

4.4. Do discurso individualista para um entendimento relacional

O diálogo tem o potencial de transformar histórias na medida em que o *estar com* a outra pessoa privilegia as relações e não os indivíduos. McNamee (2001) apresenta a ideia de que uma sensibilidade relacional fornece recursos para falarmos e agirmos de uma maneira que seja generativa e transformadora.

As tradições individualistas são limitadas segundo autora, pois apresentam apenas uma versão, entre muitas possíveis, ao considerarem o *self* como o único responsável pelo pensamento e ação do indivíduo, isolando-o de seu meio. Sob outra perspectiva, o discurso relacional contempla o *self* e o mundo como construções conjuntas, em que o significado surge pelo relacionamento.

Para efeitos de responsabilidade relacional, coloquemos de lado a questão de porque é que eu ajo desta ou de outra forma, ou de porque é que ele ou ela age da forma que faz, e comecemos a perguntar como é que nós produzimos a criação de um cenário particular no qual estas ações são favorecidas. Concentremo-nos na realização conjunta dos resultados (McNAMEE, 2001, p. 246)

O entendimento individualista, segundo McNamee (2001), converte a responsabilidade para um indivíduo, desconsiderando outros fatores que poderiam ser relevantes para apreciação de uma questão analisada. Através de uma sensibilidade relacional, as verdades dos fatos passam a ser entendidas como localizadas nas relações, produzidas de acordo com o contexto histórico, construídas e negociadas entre as pessoas (Grandesso, 2000). A responsabilidade relacional, ao focar sua “atenção aos processos de relacionamento (...), pode fornecer modos mais compreensivos e generativos para transformar relações e realidades” (McNamee, 2001, p. 260).

A noção de responsabilidade relacional (McNamee e Gergen, 1999) enfatiza uma maneira respeitosa e legitimadora de convivência, em que cada membro tem sua voz ouvida. Dessa maneira, as pessoas em relação envolvem-se num processo de comprometimento e corresponsabilização, em que uma

atitude relacionalmente responsável é aquela que possibilita um melhor intercâmbio entre as pessoas. Camargo-Borges; Mishima e McNamee (2008) chamam atenção para o caráter interventivo da responsabilidade relacional:

Entendendo que somos seres relacionalmente construídos, a proposta é que se invista nesta condição humana construindo intervenções mais sensíveis às relações, apostando nas aproximações nas interações, num processo de sensibilização para uma comunicação mais colaborativa, contextual e responsável, gerando interações menos polarizadas e hierarquizadas. (CAMARGO-BORGES; MISHIMA e McNAMEE, 2008, p. 14).

Essa dimensão relacional enfoca a importância do outro na construção de si mesmo, como aponta Shotter (1989, citado por Anderson, 2011), em que as narrativas que uma pessoa conta sobre a outra, faz parte da identidade desta, que ocupa uma posição específica.

Eu ajo não simplesmente 'a partir' dos meus planos e anseios, ilimitados pelas circunstâncias sociais de minhas *performances*, mas em algum sentido também 'dentro' das oportunidades de agir oferecidas a mim. ... O relacionamento é nosso, não apenas meu (SHOTTER, 1989, p. 144 *apud* ANDERSON, 2011, p. 188).

Para Shotter (1989, citado por Guanaes, 2006), os lugares e posições discursivas que uma pessoa ocupa em uma interação são os elementos que trazem a singularidade desta.

Contudo, ele ressalta que as pessoas não podem se posicionar ou se descrever apenas como desejam – também as outras pessoas, o contexto e o próprio momento interativo definem suas possibilidades de construção discursiva de si. Assim, ser alguém é uma *realização retórica* e, ao mesmo tempo, uma realização coletiva, relacional. Não basta alguém se qualificar de uma determinada maneira se sua descrição não for também legitimada pelo contexto social em que vive e se outros não apoiarem sua posição nas práticas discursivas de que participam (GUANAES, 2006, p. 47).

Dessa maneira, torna-se relevante considerarmos o processo de construção social da identidade de crianças e professores no contexto escolar, que marcam o tipo de conexão entre as pessoas. Precisamos estar atentos às linguagens utilizadas para as descrições de si e dos outros, assim como para os relacionamentos interpessoais capazes de legitimar ou não tais descrições.

5 – ABORDAGENS COLABORATIVAS E NARRATIVAS NO CONTEXTO DE PESQUISA-AÇÃO

Considerando a linguagem como construtora de mundos, de relações e de formas de vida, coordenei uma prática aplicável ao contexto escolar, baseada em alguns conceitos das abordagens narrativas, colaborativas e dialógicas. Adequiei as recomendações do relatório Delors (1996) e da Organização Mundial da Saúde (World Health Organization, 1997) para uma educação que ensine a viver melhor, incluindo algumas atividades no ambiente escolar.

O relatório Delors (1996) aponta a necessidade de o currículo escolar contemplar disciplinas envolvendo as quatro aprendizagens fundamentais da educação: *Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos; e Aprender a ser.*

Já a WHO (1997) traz o incentivo para a criação de programas com foco no desenvolvimento de Habilidades para a Vida em crianças e adolescentes para a promoção de saúde e bem-estar; incluindo capacidades cognitivas, sociais e interpessoais. O Autoconhecimento é uma das habilidades necessárias para as pessoas lidarem com as demandas e desafios da vida cotidiana, segundo a OMS (World Health Organization, 1997).

Elaborei um processo grupal que nomeei de “Oficinas de Autoconhecimento”, por ser um assunto conhecido, que pudesse gerar uma aceitação maior por parte dos participantes da pesquisa, trazendo uma linguagem e tema comum aos pais, responsáveis e professores.

Dando início a uma nova empreitada colaborativa em escolas, pretendi criar este tipo de espaço com potencial generativo e transformador dos olhares para o cotidiano e as relações escolares, trabalhando para que a posição e postura de “não saber” (Anderson e Goolishian, 2007) estivessem vivas em todos

nós (pesquisadora e participantes). A postura que procurei incentivar nos professores tinha um foco especial no 'não saber' sobre seus alunos.

A participação nas oficinas podem ser boas oportunidades para o exercício do *aprender a ser* e do *aprender a viver com os outros* (Delors, 1996). *Aprender a viver com os outros* é considerada pelo relatório Delors (1996) como um dos maiores desafios da educação, numa sociedade regada a conflito e violência, em razão da grande importância dada à competição e ao sucesso individual, além do alto índice de preconceito ao diferente. Para evitar ou resolver conflitos, a educação proposta por Delors (1996) deve trabalhar em dois níveis: a descoberta do outro, pelo conhecimento da diversidade humana; e a participação em projetos comuns, para tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos.

O quarto pilar da educação, *aprender a ser*, está interligado com os outros três, no entanto Antunes (2013) afirma que a prática desse pilar em escolas pode ser estimulada por projetos sobre o autoconhecimento. Crianças envolvidas em atividades que as levem a descobrir suas qualidades, dificuldades e como são vistas por outras pessoas, podem desenvolver mais autoestima, influenciando também o relacionamento interpessoal, contemplando o *aprender a viver juntos*. O autor reforça a influência da cultura, amigos, sala de aula, professores e outros fatores na construção da identidade de crianças e adolescentes.

Em busca de dar meu primeiro passo rumo à construção de espaços em escolas que promovam atividades que considerem todo o ser humano, enfoquei minhas atividades com as crianças participantes da pesquisa na capacidade de *Autoconhecimento*, compreendendo também os pilares *aprender a ser* e *aprender a conviver com os outros* (Delors, 1996). Ao escolher trabalhar com foco nesta habilidade, entendo que as outras podem ser contempladas (*Empatia; Relacionamento interpessoal; Comunicação eficaz; Tomada de decisões; Resolução de problemas; Pensamento criativo; Pensamento crítico; Lidar com os sentimentos; Lidar com o estresse*), já que elas estão interligadas e se complementam.

Entendo que esse pode ser um ponto de início produtivo para o desenvolvimento de novas relações em escolas no sentido de promovermos uma mudança na perspectiva de professores quanto ao seu papel na educação de

crianças. Para abordar essas questões de uma perspectiva dialógica e relacional, procurei construir um espaço colaborativo em que a curiosidade dos professores sobre seus alunos poderiam ser despertadas, e que estes não compreendessem rapidamente as inquietações, comportamentos, atitudes e outros acontecimentos de crianças – que muitas vezes poderiam ser vistos pelas lentes de uma verdade absoluta, história dominante ou categoria diagnóstica –, trazendo assim, a possibilidade de novas percepções, descrições e ações.

Incentivar posturas relacionalmente responsáveis e intervenções mais dialógicas entre professores e alunos e alunos e alunos, também foi um dos propósitos das oficinas de autoconhecimento, para que as ações de todos pudessem ser mais responsivas.

Sobre a postura do educador, Antunes (2013) reforça algumas atitudes consideradas por ele como facilitadoras no processo de desenvolvimento dos alunos, possibilitando uma transformação da “relação com as crianças, tornando-as mais seguras e confiantes na construção de uma alta autoestima” (Antunes, 2013, p. 84). Dentre estas atitudes de professores, destaco algumas importantes para o processo grupal que desenvolvi:

- Facilitar que os alunos descubram suas próprias qualidades, “observando-as com ‘lente de aumento’” (Antunes, 2013, p. 85);
- Ouvir com atenção;
- Evitar minimizar a importância que o aluno dá às suas queixas e/ou reclamações;
- Legitimar os sentimentos das crianças;
- Exaltar as qualidades de cada aluno;
- Estimular o convívio social entre os colegas;
- Incentivar a criatividade;
- Fazer críticas cuidadosamente, apontando o comportamento inadequado do aluno, não generalizando à pessoa;

Foi minha intenção incentivar tais atitudes nos professores ao configurarem-se como equipe reflexiva (Andersen, 2002) enquanto seus alunos participaram de atividades sobre autoconhecimento coordenadas por mim, oferecendo uma escuta atenta às interações entre os alunos e histórias narradas.

Para a implementação das oficinas, precisei de um contato prévio com a mantenedora da escola e os professores participantes, como descrevo no capítulo 7.

5.1. A construção social na sala de aula

O movimento construcionista social considera o significado como um produto das relações entre as pessoas. Nessa perspectiva, Gergen e Gergen (2010) propõe que os professores levem para a sala de aula recursos capazes de envolverem os alunos em novos diálogos, expandirem suas sensibilidades e lidarem com múltiplas realidades.

Incluir perspectivas pessoais de alunos e professores pelo diálogo numa atitude de exploração mútua e valorização dos diferentes pontos de vista torna-se primordial nesta pesquisa, visto que as pessoas agem de acordo com sua própria tradição de valores. Os autores nos chamam a atenção para os limites da crítica e do julgamento de tais tradições que estabelecem o que é considerado real e bom.

Ao enfatizarmos as deficiências, estaremos solidificando suas realidades: enxergaremos apenas o negativo, e praticamente nada além. Portanto, há um bom motivo para complementar as práticas críticas com explorações de positividade; quando também reconhecemos o que é positivo em outra tradição, a exploração mútua tem maior probabilidade de gerar novas formas de vida (GERGEN e GERGEN, 2010, p. 70)

Nesse sentido, o encontro entre crianças e adultos nesta pesquisa torna-se uma exploração mútua de tradições e valores. Pela lente construcionista social, o ensino é entendido como um fenômeno relacional e conversacional, em que a relação professor-aluno assume uma importância central, diferentemente da orientação individualista presente no ensino tradicional.

(...) o que chamamos de 'pensamento' individual é de fato um subproduto da imersão de alguém nas relações. Se não estivermos equipados com uma linguagem de justiça ou de responsabilidade, como poderemos pensar nessas questões? E, se considerarmos o indivíduo como a unidade básica da sociedade, criaremos uma cultura de isolamento e alienação. Por outro lado, se tudo que considerarmos real, lógico e desejado, for subproduto da relação, passa a fazer todo o sentido colocar o processo relacional no centro da prática educacional (GERGEN e GERGEN, 2010, p. 71).

Uma prática mais atenta ao relacional suspende o saber do especialista, ao incentivar ações dialógicas para uma relação mais horizontal e próxima entre a equipe escolar, alunos e familiares. Entre as atitudes relevantes capazes de gerar sensibilidades ao modo de se relacionar, destaco a postura colaborativa, oferecendo recursos para uma atitude de não saber, de curiosidade, interesse genuíno, escuta atenta e valorização aos saberes individuais.

A responsabilidade relacional (RR) é considerada como um recurso capaz de promover diálogos transformativos e tornou-se útil na elaboração desta prática interventiva no meio escolar, contribuindo para a construção de relações mais corresponsáveis.

Segundo McNamee (2001) esta mudança de foco da RR, altera posturas e discursos gerando outros tipos de realidade e de consequências. As questões descritas em termos relacionais deixam de ser tomadas como produções únicas de uma pessoa, passando a ser entendidas como construídas no intercâmbio destas em relação. Desta forma, fracasso, sucesso, problemas e dificuldades não estão localizados em um indivíduo, mas num imbricado processo de coordenação entre as pessoas. Isto possibilita a transformar a compreensão do indivíduo como fonte do que é bom ou mal na sociedade, passando a enxergar as situações como conjuntamente criadas, instituindo assim um diferente espaço conversacional (CAMARGO-BORGES; MISHIMA e McNAMEE, 2008, p. 16,17).

Atenta aos recursos conversacionais, escolhi um formato útil no engajamento dos participantes nesta pesquisa e no acolhimento de uma ampla variedade de vozes, relações e experiências: os *processos reflexivos*, envolvidos num processo de *cerimônia de definição*.

Durante as Oficinas, professores e alunos alternavam-se nas posições de fala e de escuta, num formato de *cerimônia de definição* (White, 2012), em que as crianças participavam de algumas dinâmicas enquanto os professores viam e ouviam as interações e histórias narradas, seguida de uma reflexão dos adultos, e por último, das crianças.

5.2. Processos reflexivos

“Sendo a vida tão rica e plena, há sempre, em qualquer situação, muito mais a se ver e a se ouvir do que somos capazes”
Tom Andersen

O psiquiatra norueguês Tom Andersen (1991) desenvolveu um formato de trabalho que originalmente o denominou de *equipe reflexiva* e posteriormente preferiu adotar o termo *processos reflexivos* ou mesmo *posição reflexiva*, por tratar-se de uma das maneiras de organizar a troca entre as posições de falar e escutar das pessoas em conversação, sem a necessidade primordial da presença de uma equipe.

Originalmente, a prática profissional de atendimento familiar com a presença de uma equipe reflexiva foi desenvolvida para que pudessem emergir novas vozes, entendimentos e descrições para o caso. O terapeuta encontrava-se com a família e enquanto conversava com esta, uma equipe de consultores permanecia em silêncio, numa posição de escuta por trás de um espelho unidirecional. Em algum momento, o terapeuta consultava o grupo para levantar hipóteses e pensar numa intervenção para ser realizada em seguida. Ao término da sessão, o terapeuta e a equipe se reuniam e discutiam o atendimento.

Posteriormente, este formato ampliou-se para uma conversa mais aberta, em que os membros da equipe saíam da sala de espelho e convidavam a família a escutarem suas reflexões. A equipe podia compartilhar seus pensamentos assim que o terapeuta solicitasse, realizando uma troca de posição (da posição de escuta, para a de fala), possibilitando a partilha de múltiplos questionamentos e possibilidades.

Por meio de perguntas, esta equipe fazia comentários sobre as vozes externas (o que ouviram) e internas (reflexões surgidas durante a posição de escuta). Após este momento, uma nova troca de posição acontecia. Dessa vez, os clientes eram convidados a falar sobre seus pensamentos suscitados pela conversa da equipe reflexiva. Este novo formato de alternância entre as posições de falar e escutar da família e equipe, proporcionava uma relação menos

hierárquica com os clientes (mais democráticas, com colaboradores que são igualmente importantes), permitindo que os consultores falassem de uma maneira mais respeitosa, favorecendo a ampliação de alternativas para a família e o trabalho em conjunto. Esse trabalho evidenciou como o contexto influencia o modo de falar das pessoas.

A utilização de processos reflexivos não é restrita ao ambiente terapêutico e diversos autores estão difundindo esta prática em espaços diversificados, incluindo a escola (García e Guevara, 2007) como um excelente recurso de reflexão, possibilitando o surgimento de novas compreensões das situações. Os formatos aplicáveis são infinitos, segundo Andersen (2005), a depender da criatividade de cada um. Um outro tipo de conversação enriquecida pela presença de outras pessoas, são as *cerimônias de definição*.

5.3. Cerimônia de definição e testemunha externa

*“Para eu ser esse eu, preciso de um
tú que me reconheça como tal”
Bachelard*

Michael White (2012) apreciou a forma de trabalho conversacional orientado por *processos reflexivos* mas, atento à responsabilidade ética envolvida no ato de convidar outras pessoas para participar desse tipo de conversações, procurou organizar as reflexões da audiência – chamadas de *testemunhas externas* – por meio de algumas perguntas. Este cuidado associa-se também com a repercussão que uma maneira de falar menos cuidadosa da equipe poderia despertar, dificultando um relacionamento menos hierárquico entre os profissionais e os consultantes – como em momentos que os discursos profissionais poderiam prevalecer durante as reflexões (o discurso do déficit, por exemplo). O autor então, estruturou cuidadosamente esta conversa para oferecer um reconhecimento às pessoas e às suas histórias.

Para orientar as respostas das *testemunhas externas*, White (2012) organizou sua entrevista em quatro categorias, enfatizando os aspectos do recontar da testemunha que poderiam contribuir significativamente para o desenvolvimento de histórias ricas. A inclusão de testemunhas nas práticas narrativas de White (2012) teve diversas influências, mas foi o trabalho da antropóloga cultural Barbara Myerhoff com imigrantes judeus que representou seu maior entendimento da contribuição da audiência nos desenvolvimento de histórias mais ricas nos projetos das identidades.

Inspirado também por Barbara Myerhoff, Michael considera a importância das audiências para dar visibilidade a realizações, qualidades e valores presentes na vida dos clientes que, de outra forma permaneceriam na invisibilidade. (PASCHOAL e GRANDESSO, 2014, p. 32)

Myerhoff (1982, citado por White, 2012) empregou o termo *cerimônia de definição* para o processo de contar e recontar, encenar e reencenar histórias de vida destes imigrantes diante da comunidade. Esta experiência colocou os membros da comunidade como testemunhas significativas para a legitimação e reconhecimento dos judeus, que estavam socialmente marginalizados.

Dessa forma, observava-se uma diminuição dos efeitos do isolamento e sentimento de invisibilidade deste grupo, além de um reforço do sentido de autenticidade. Este trabalho evidenciou a importância da participação do público na construção de sua própria identidade e na de outros. A cerimônia de definição oferecia oportunidades para que as pessoas se mostrassem e fossem vistas a partir de suas próprias referências e termos.

A autora define essas apresentações como um ritual, “compreendendo-as como auto-definições coletivas que buscam, especialmente, realizar uma interpretação para um público que não estaria disponível de outra forma” (Myerhoff, 1982, p. 105 *apud* Denborough, 2008, p. 56).

White (2012) apresenta o formato *cerimônia de definição*, como uma variação da forma de trabalho de Andersen (1991), em que são convidadas pessoas para participarem como uma *audiência* de alguma conversação, para responderem às histórias ouvidas baseado por uma tradição de reconhecimento. Oferece assim, um guia norteador para as *testemunhas externas* que, após escutarem atentamente, são convidadas a renarrarem o que ouviram das pessoas

no centro de conversação (os alunos, no caso desta pesquisa), compartilhando palavras ou expressões que os tocaram enquanto ouviam as histórias.

De acordo com White (2012), uma conversação pode ser estruturada como cerimônias de definição, em que as pessoas contam ou encenam histórias das suas vidas, diante de outras pessoas, que configuram uma audiência de testemunhas externas. O uso de testemunhas externas propicia um contexto para o desenvolvimento mais rico da história. O renarrar das histórias podem ser enriquecidos pelo compartilhamento de imagens, sons, cheiros ou metáforas que surgiram durante a escuta. Esse convite fundamenta-se na possibilidade de construção de sentidos para além da palavra falada.

Havíamos desenvolvido uma grande avaliação do grau que a vida das pessoas é moldada por suas narrativas pessoais e do grau que essas narrativas pessoais recebem coautores no contexto dos relacionamentos das pessoas com aqueles que lhes são significativos (WHITE, 2012, p. 197)

O autor entende a identidade como um senso de autenticidade, algo adquirido socialmente, moldado pela cultura e história. Sentir-se autêntico é descrito como um dos possíveis efeitos do reconhecimento da identidade e história de uma pessoa por uma audiência, contrastando com a ideia de identificar a essências do *self*. Compartilha assim suas descobertas a respeito da importância da testemunha externa no que diz respeito ao enriquecimento da história, à construção de identidades; e à manutenção e ampliação de acontecimentos singulares dos consultantes, oferecendo uma oportunidade para:

- Ressurgir em seus próprios termos aos olhos dos membros da comunidade e a outras pessoas que eram convidadas a participar
 - Vivenciar um reconhecimento das reivindicações de identidade expressas em suas histórias
 - Vivenciar uma autenticação dessas reivindicações de identidade
 - Intervir na moldagem de suas vidas de forma que estivessem em harmonia com aquilo que elas valorizam
- (WHITE, 2012, p. 203).

Nas cerimônias de definição com famílias ou indivíduos, White (2012) entrevistava-os sobre alguma dificuldade que estavam enfrentando e algumas pessoas integravam a plateia para esta conversa – as testemunhas externas. Num segundo momento da cerimônia, as testemunhas externas falavam sobre o que escutaram enquanto o(s) consultante(s) compunham a plateia. O terceiro passo é uma nova troca de posições para o(s) consultante(s) refletir(em) sobre o que as testemunhas disseram.

Esta prática é justificável, no sentido de que a vida das pessoas é moldada pelas suas narrativas pessoais e estas narrativas são construídas em coautoria com pessoas significativas de sua vida. Assim, a audiência colabora para o desenvolvimento enriquecido da história, para a construção de conclusões mais densas sobre a identidade, e para a permanência e ampliação dos resultados preferidos da vida das pessoas.

Ademais, a pessoa no centro da cerimônia geralmente experimenta uma sensação de colaborar com as testemunhas, de tal forma que as cerimônias de definição podem ser entendidas como “cerimônias de contribuição’ nas quais indivíduos, grupos e/ou comunidades podem sentir que fazem contribuições significativas para as vidas dos outros” (Denborough, 2008, p. 57, 58).

As testemunhas externas respondem às histórias ouvidas num recontar da história, não dão opiniões ou conselhos, mas contam sobre o que lhes chamou atenção, suas histórias pessoais que tiveram ressonância com a história ouvida, sobre como foi tocado pelo relato e sobre as imagens que lhe vieram à mente enquanto escutavam o relato.

Há três estágios da cerimônia de definição, de acordo com White (2012):

1 – o contar – a pessoa narra sua história enquanto as testemunhas externas escutam como audiência;

2 – o recontar – a testemunha externa renarra o que ouviu, estimulada por algumas perguntas;

3 – o recontar do recontar – a pessoa reconta sobre o que ouviu do recontar da testemunha externa (e esta retorna à posição de audiência).

O recontar da testemunha externa implica um envolvimento pessoal, em que ela poderá expor o que a tocou na história que ouviu ou o que chamou sua atenção. Ao relatar sobre a ressonância, pode contribuir para “a descrição enriquecida sobre as relações e a identidade pessoal daqueles cuja vida está no centro da cerimônia” (White, 2012, p. 206).

Nesse momento, a testemunha poderá relatar sobre metáforas, imagens e ressonâncias do que ouviu com sua própria história. A testemunha externa é convidada a narrar sobre: as palavras e expressões que mais lhe chamaram atenção daquilo que ouviu; as imagens ou metáforas que lhe vieram à mente; as ressonâncias pessoais; sobre o lugar que foi transportada enquanto ouvia a pessoa.

Durante o renarrar, as testemunhas externas são entrevistadas em torno de quatro categorias de investigação que, de acordo com a experiência de White, “são as mais efetivas em promover o desenvolvimento enriquecido da história” (White, 2012, p. 213), além de terem o potencial de gerar reverberações nas vidas das testemunhas:

Muito parecido com a maneira como ressoa o tímpano quando tocado pelas reverberações das ondas sonoras, aspectos de nossas próprias experiências pessoais podem ressoar em resposta a essas reverberações da imagem. Essas experiências, muitas das quais foram anteriormente negligenciadas, “se iluminam” e surgem na memória. Nós, então, vivenciamos uma sensação de que, de alguma forma, as histórias de nossa vida estão conectadas com as histórias de vida das pessoas no centro da cerimônia (WHITE, 2012, p. 213).

As quatro categorias que compreendem o mapa de conversações de cerimônias de definição, são:

a. A EXPRESSÃO (particularidades do relato)

A testemunha fala sobre o que mais lhe atraiu: palavras e expressões ou sentimentos do contar. O foco aqui, está no relato da pessoa no centro da cerimônia de definição, sobre as expressões que tocaram a testemunha externa

b. A IMAGEM

A testemunha descreve imagens que foram evocadas por estas expressões e o que ela percebe e sente sobre os valores da pessoa. Aqui, podem surgir metáforas, sensações ou imagens mentais sobre a vida da pessoa e o questionamento sobre o que esses elementos podem sugerir sobre o que é importante e significativo para a vida e identidade desta (a respeito de valores, crenças, esperanças, sonhos e compromissos).

c. RESSONÂNCIA PESSOAL

No terceiro momento, o foco está na ressonância pessoal, no entendimento de como o que ouviu a tocou na sua própria história. A testemunha externa relata

o motivo que sentiu-se tão atraída por algumas expressões ditas pela pessoa do centro da cerimônia, contando experiências pessoais que vieram à memória ao ouvir o relato. Promove-se assim, uma reflexão de como estas expressões e imagens se conectam a acontecimentos de sua vida pessoal ou profissional.

d. TRANSPORTE

A testemunha é convidada a pensar e falar sobre os lugares que essa experiência a levou (em seus pensamentos, reflexões, perspectivas, sentimentos, percepções, ou outros) aos quais não teria alcançado, caso não tivesse participado desse encontro. Nesse momento, aparecem relatos de como a vida da testemunha foi tocada, e de como essa experiência contribuiu para que se tornasse uma pessoa diferente do que era antes de ser testemunha e ter respondido à estes relatos, além de poder compartilhar novas ideias que puderam surgir neste encontro.

Estas quatro categorias guiam a entrevista e organizam as respostas dos participantes do grupo de testemunha externa, que são convidados a pensar e falar para além daquilo que geralmente pensariam e fariam. Essa maneira de recontar também reforça a possibilidade de ser ressonante para as pessoas que narraram suas histórias.

É essa ressonância que contribui significativamente para o desenvolvimento enriquecido da história, para uma maior familiaridade com o que uma pessoa valoriza na vida, e para a erosão e o deslocamento de várias conclusões negativas acerca da sua vida e da sua identidade (WHITE, 2012, p. 208).

O terceiro momento da cerimônia de definição (o recontar do recontar) também é conduzido por uma entrevista em torno das mesmas quatro categorias de investigação, com a diferença que a pessoa é estimulada a refletir sobre as imagens sob o seu próprio ponto de vista.

5.4. Conversação de reposicionamento

No momento anterior à participação enquanto testemunhas externas, White (2012) acredita que pode ser bastante útil ajudar as pessoas a se reposicionarem

– para posição de audiência – principalmente quando elas mantêm algum vínculo com os que estarão no centro da cerimônia de definição (como o vínculo familiar ou outro):

Isso ocorre porque a cerimônia de definição exigirá que eles se desvinculem de sua forma habitual de responder às pessoas que serão os sujeitos do recontar. As respostas habituais podem parecer inflexíveis com relação às tensões na relação familiar, tornando-as bastante difíceis de serem rompidas (WHITE, 2012, p. 223)

Ao convidá-los para adotarem uma posição alternativa durante a participação na cerimônia de definição, o autor prepara-os para uma nova resposta, separando-se de seu sentimento habitual na relação com o outro. Esta nova posição é alcançada quando a pessoa que irá participar como testemunha externa entra em contato e compartilha histórias sobre experiências significativas na vida, em que sentiu-se reconhecida, valorizada, compreendida e aceita.

Neste momento, é ajudada a identificar a(s) pessoa(s) e o(s) elemento(s) que estiveram presentes e permitiram essa vivência, ou seja, é realizada uma descrição detalhada sobre a forma que esta(s) pessoa(s) demonstrou (demonstraram) reconhecimento, compreensão, aceitação ou compaixão. Assim, promove-se uma condição propícia para a reprodução dessas maneiras de relacionar-se durante o recontar da testemunha externa.

White (2005) recomenda o uso da técnica de reposicionamento também no trabalho com casais, como uma preparação para a escuta enquanto testemunha externa da história do parceiro. Como efeito, o reposicionamento tem a qualidade de ofertar uma mudança de resposta da testemunha externa para quem está no foco da cerimônia de definição, estimulando a testemunha a agir como esta pessoa significativa agiria.

White (2012) ainda reforça a necessidade de haver um preparo para a inclusão de testemunhas externas para a cerimônia de definição, sendo encorajadas a uma escuta atenta, sem julgamentos, opiniões ou teorização, e sendo informadas como será a estrutura desse recontar (as quatro categorias acima descritas), com foco no reconhecimento, no que sentiram-se atraídas pelo relato, por que e como isso as afeta.

De acordo com White (2012), a *cerimônia de definição* contribui para o desenvolvimento rico de história e para a ampliação do senso de agenciamento

pessoal, propiciando uma base para as pessoas continuarem lidando com suas preocupações e dificuldades, e penso ser um recurso útil também para a geração de um contexto fértil para esta pesquisa, além de estimular o “não saber” dos participantes.

Utilizei conversações de reposicionamento com as professoras, para favorecer a construção do lugar de escuta de seus alunos durante as Oficinas, conforme explicitado no capítulo 7 (item 7.2.1).

5.5. Oficinas de autoconhecimento em escolas

*“Desconhece-te a ti mesmo”
Maturana*

O Paradigma da pós-modernidade traz a ênfase no relacional, na diversidade e na linguagem como o meio da experiência, em contraste com o paradigma da modernidade, em que se acreditava ser possível observar e descrever objetivamente a realidade. Levando em conta esta perspectiva, a proposta de oficinas de autoconhecimento com crianças em escola não tem a intenção de provocar o descobrimento da identidade única de cada criança participante, mas de possibilitar novas descrições de si mesmo, estimulando-os na construção de identidades preferíveis.

O famoso enigma da esfinge: “Conhece-te a ti mesmo” dá lugar aqui, a novas possibilidades pelo movimento do desconhecimento de si mesmo. De acordo com London (2013b) é preciso que as pessoas se desconheçam para deixar fluir, para que arestas inexploradas sejam abertas. Mas se a identidade é mutável, como promover o autoconhecimento? Penso que é justamente esta qualidade mutável da identidade, do *self*, que traz a importância desse tipo de conversa em escolas, para que crianças possam transmutar, visitar outras formas de ser, agir, reconhecerem-se e exercerem a autoria.

O autoconhecimento, *quem sou eu?*, segundo Gergen (1989), em um sentido pós-moderno, “não é, como geralmente se supõe, o produto da sondagem em profundidade nos recônditos da psique. ... Ao contrário, é

ter o domínio do discurso – um ‘saber como’ em vez de ‘saber que’” (p. 75) (ANDERSON, 2011, p. 182).

Propus a realização de oficinas de autoconhecimento em escola como uma prática do desconhecimento de si mesmo, como uma via para a abertura de várias vozes e perspectivas que possam enriquecer a descrição de si mesmo e dos outros. Em uma perspectiva da educação para o século XXI, o reconhecimento de habilidades, sentimentos e história de vida podem facilitar uma boa convivência entre as pessoas. Estas ideias também estão de acordo com o pensamento de Paulo Freire (1977), que entende o homem como um ser histórico e inacabado, e neste sentido, o autoconhecimento não está a serviço de limitar-se, mas de convidar a si próprio a explorar novos caminhos, pincelando outras possibilidades.

Segundo Andersen (2005), quando as pessoas se expressam (da maneira que for), dão forma às suas vidas e seus *selves*, assim, todas as pessoas estão sendo formadas constantemente. Ao encorajar que os alunos enriqueçam suas autodescrições, valorizando diversas formas de expressão, estaremos oferecendo uma outra oportunidade, uma outra versão de si mesmo que seja mais rica em possibilidades. Nesse movimento, a presença de pessoas significativas é essencial para o fortalecimento, reconhecimento e legitimação de identidades e versões de vida. Anderson (2011) reforça a ideia de que o *self* se constrói e reconstrói por meio de interações, estando em constante mudança por ser constituído no diálogo:

O *self* é uma autobiografia em andamento ou, para ser mais precisa, é uma biografia multifacetada de si e do outro que estamos constantemente redigindo e editando. O *self* é uma expressão em constante mudança de nossas narrativas, um ser e tornar-se por meio da linguagem e do contar histórias à medida que tentamos, continuamente, dar sentido ao mundo e a nós mesmos (ANDERSON, 2011, p. 179).

Shotter (1989 apud Anderson, 2011), destaca que precisamos estar atentos à importância do outro na construção do *self*, afirmando que as narrativas que uma pessoa conta sobre a outra faz parte da identidade desta e vice-versa. Nesta perspectiva, agimos de acordo com as oportunidades de ação oferecidas nos relacionamentos.

Winslade e Monk (2007) afirmam que a vida dos professores e dos alunos estão modeladas pelos discursos que circulam nas comunidades escolares. Estimular que os professores compreendam seus alunos por diferentes ângulos,

encorajando-os que vejam e ouçam algo que não têm oportunidade de ver nem ouvir em outros momentos é fundamental para ampliar tais discursos (de si e dos outros).

5.6. Documentos de narrativa coletiva

O uso de documentos coletivos é bastante comum nas práticas narrativas. São frequentemente utilizados em contextos de trauma coletivo para dar visibilidade às histórias de sobrevivência e do trauma, além de atenuar o isolamento. Também podem ser considerados como uma forma de testemunho histórico, pela inclusão de uma voz coletiva, segundo Denborough (2008). A memória coletiva é resguardada pela documentação e apresentação de histórias vividas por meio destes documentos construídos pela coletividade – incluindo música, cartas, poemas, certificados entre outros.

White e Epston (1993) afirmam que a linguagem desempenha um papel fundamental nas atividades que modelam e definem as pessoas e a linguagem escrita contribui muito para isso, influenciando na vida das pessoas. Os autores apresentam a opção de documentos alternativos como uma prática que tem a capacidade de redescrever as pessoas de forma que destaque suas competências e conhecimentos, a fim de oferecer um lugar de *status* na comunidade.

Um processo de entrega de prêmios (como troféus ou certificados) diante de um público podem ser considerados como um ritual de inclusão, situado nas cerimônias de definição. White e Epston (1993) entendem que a participação de um público durante este ritual, contribui para o fortalecimento de novos significados, além de uma revisão dos significados preexistentes.

Nesta pesquisa, fiz uso dos certificados como documentos escritos para registrar e marcar a participação dos alunos e professoras durante as oficinas, possibilitando a abertura para novos entendimentos por parte dos presentes enquanto audiência (pais, familiares e equipe escolar).

Usei mais duas formas de documentação escrita que foram apresentadas aos participantes no último encontro (encontro de avaliação com um lapso de tempo). Foram elas: uma letra de música com os assuntos discutidos pelas crianças durante as oficinas (Anexo T); e uma carta coletiva com as vozes das professoras (Anexo S).

6 – MÉTODO

“O que fazemos juntos *produz* os
nossos mundos sociais”
(McNamee)

Este trabalho foi construído amparado pelos pressupostos do paradigma pós-moderno de construção do conhecimento em pesquisa. Tal pensamento surgiu a partir do questionamento do modelo epistemológico da modernidade, que busca leis gerais para controlar a natureza, baseada em uma verdade absoluta sobre o objeto de pesquisa – objeto esse, considerado como sendo separado do sujeito do conhecimento.

Com o pensamento pós-moderno, o pesquisador não busca leis gerais, nem ao menos fatos objetivos; sua ênfase recai sobre a contextualização e multiplicidade de significados, valorizando o singular. Do ponto de vista epistemológico, o construcionismo social enfatiza a coconstrução de significados por meio da linguagem, considerando que não temos condições de conhecer a realidade tal qual ela é.

O pesquisador destituiu-se do lugar de “especialista”, adotando uma postura de não saber e valorizando o saber local (Anderson e Golishian, 1992). Nesse sentido,

“(…) os construcionistas entendem o conhecimento como produto de determinadas comunidades, sendo orientado por hipóteses, crenças e valores particulares. Não existe uma “verdade para todos”, mas uma “verdade no âmbito de uma comunidade” (Gergen e Gergen, 2010, p. 79).

Dessa maneira, o conhecimento aqui gerado não tem a intenção de ser generalizável, mas transferível a situações similares. O paradigma da construção da realidade contempla uma moldura pela qual esta pesquisa foi desenvolvida,

sustentado por conceitos básicos do Construcionismo Social, das Abordagens Colaborativa e Narrativa aplicados à situação de investigação.

Uma pesquisa orientada pela postura filosófica do construcionismo social (Gergen e Gergen, 2004), coloca sua ênfase no pluralismo, ou seja, na presença de múltiplas vozes e métodos, em que a linguagem é entendida como construtora da realidade, não um instrumento utilizado para transmitir informações sobre a mesma. Além do objetivo de se fazer uma pesquisa, esta abordagem colabora na ampliação da compreensão das realidades sociais e na mudança dos envolvidos em pesquisa.

McNamee (2014) nos convida a pensar a pesquisa como um processo relacional:

(...) se nossa visão for construcionista relacional, a “coisa” (ou entidade) que estamos examinando são os processos interativos, das pessoas entre si mesmas e também com seus ambientes. Estamos curiosos sobre quais tipos de mundos se tornam possíveis a partir de formas específicas de interação, conversação e ação. Assim, o foco em processos relacionais que *constroem* nossos mundos é entendido como algo muito diferente do foco em *descobrir* como o mundo é. (McNAMEE, 2014, p. 106)

Dessa forma, o pesquisador engaja-se numa exploração de quais tipos de mundo estão sendo criados durante o processo de pesquisa, como também quais tipos de conhecimentos e entendimentos estão sendo produzidos.

Em uma orientação construcionista, a possibilidade de construir novos entendimentos, crenças, valores e realidades está sempre presente. Cada vez que nos engajamos com outros e com o nosso ambiente, a possibilidade de criar sentidos novos e, assim, visões de mundo novas, está sempre presente (McNAMEE, 2014, p. 112).

Por meio de uma investigação reflexiva, os processos de interação são o foco, ou seja, o que as pessoas fazem e produzem juntas, enfatizando a questão de que diferentes jogos de linguagem constroem diferentes entendimentos de mundo (McNamee, 2014). Intrigada com a possibilidade de promoção de novos tipos e qualidades de conexões entre professores-alunos e alunos-alunos, bem como uma ampliação do olhar sobre si e sobre os outros, penso que um processo de pesquisa norteado por esta abordagem pode favorecer a construção de um mundo mais enriquecedor, mais generativo de novas possibilidades.

6.1. Tipo de pesquisa

O presente estudo configura-se como uma *pesquisa-ação*, por oferecer caminhos capazes de transformar o fazer cotidiano por meio de uma intervenção, além de produzir conhecimento baseado na ação. O pesquisador e terapeuta familiar norueguês Ottar Ness¹, entende a pesquisa-ação como colaborativa: uma maneira de se fazer pesquisa junto com as pessoas, ao mesmo tempo em que se produz conhecimento. O autor afirma que o processo de *estar com* outras pessoas em conversação, pode despertar muitas questões de pesquisa e dessa maneira, qualquer prática cotidiana pode ser apresentada como uma prática de pesquisa.

Nesse tipo de pesquisa participativa, dois projetos simultâneos estão em pauta para a legitimação de novas práticas e discursos: o projeto de pesquisa e o projeto de desenvolvimento profissional. Busca-se o aperfeiçoamento ou a implementação de novas práticas para a criação de novos conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento de pessoas e comunidades. Os participantes são considerados como co-pesquisadores, evidenciando o interesse pelas suas vozes numa postura de colaboração, em que todos podem contribuir com o conhecimento que possuem.

Ness (2015) comunica que os métodos tradicionais de coleta de dados (como questionários, entrevistas) podem ser utilizados, porém o mais importante a se destacar, é a atitude dos pesquisador frente aos participantes (pesquisar *com* as pessoas, não as pessoas ou sobre elas). Assim, a pesquisa-ação é um meio útil para ajudar a vida das pessoas em questões práticas. De acordo com Tripp (2005), este modelo de pesquisa caracteriza-se como um dos possíveis formatos de investigação-ação com foco no aperfeiçoamento e compreensão da prática pela sua investigação. Como tal, segue um “ciclo no qual se aprimora a

¹ NESS, O. “Pesquisa-ação colaborativa: pesquisando com pessoas ao invés de pesquisar as pessoas”. Conferência internacional promovida pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da USP – Ribeirão Preto e organizada pelo Laboratório de Pesquisa e Estudo em Práticas Grupais (LAPEPG). Comunicação pessoal, 2015.

prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (Tripp, 2005, p. 446).

As etapas da pesquisa-ação podem ser representadas pelo ciclo básico da investigação-ação compreendendo quatro fases, na qual a pesquisa poderá ser iniciada em qualquer uma delas (Tripp, 2005):

- Planejamento de um aprimoramento da prática;
- Implementação da melhora planejada por meio de ações;
- Descrição e monitoramento dos efeitos da ação;
- Avaliação dos resultados da ação.

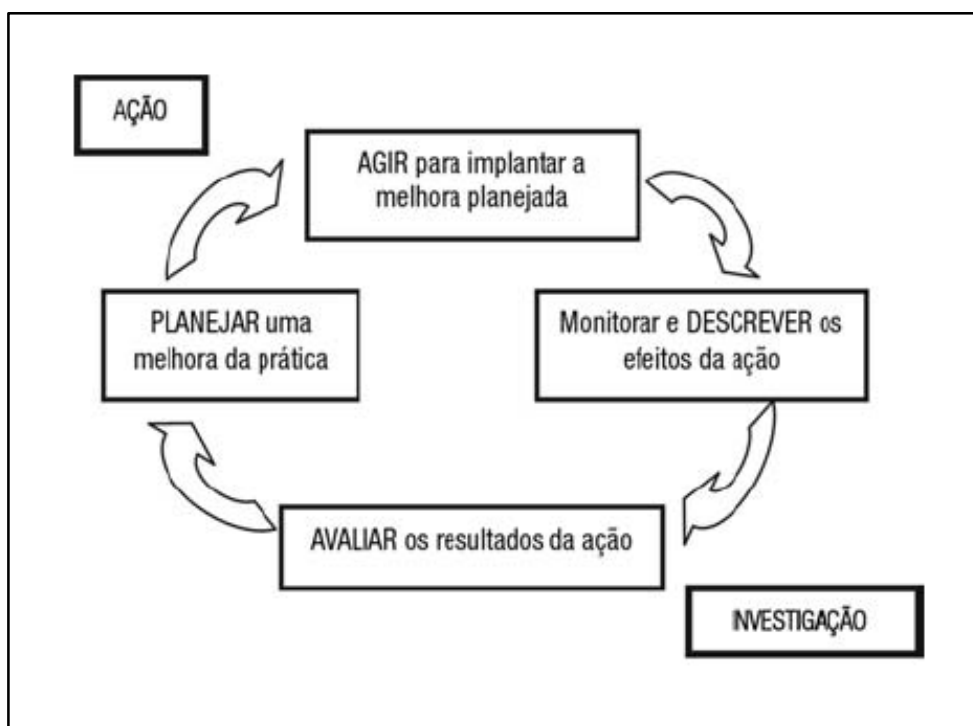


Figura 1 – Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação
Fonte: Tripp (2005, p. 446)

Tais etapas me auxiliaram na elaboração dos procedimentos de pesquisa e serão descritos a seguir, no item 6.4.

6.2. Participantes

*“Se eu ouço, eu esqueço;
Se eu vejo, eu entendo;
Se eu faço, eu aprendo”.*
(Provérbio chinês)

A pesquisa foi realizada em um colégio particular de um município da região metropolitana de São Paulo. Com um pouco mais de cinquenta mil habitantes, a cidade apresenta grande concentração de domicílios localizados em áreas de alta vulnerabilidade à pobreza, classificada como uma área predominantemente pobre com características rurais pelo Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (Ferreira, Dini e Ferreira, 2006). O colégio possui 47 funcionários, 23 professores e 240 alunos (com idades variando de um a dezessete anos), comportando em média, quinze alunos por sala.

A mantenedora deste colégio havia me procurado para a realização de um trabalho com a equipe de professores, com o objetivo de que pudessem perceber algo para além das dificuldades enfrentadas pelos alunos (tanto acadêmicas, quanto comportamentais) e referir-se a eles de uma maneira mais cuidadosa e respeitosa.

Em conversas com a equipe escolar, preferimos realizar o trabalho com os alunos do Ensino Fundamental I matriculados no período integral, como forma de garantirmos a presença dos alunos e professores, por não exigirem um horário extra de trabalho. O critério de inclusão dos alunos foi aleatório, relacionado aos pais cujos filhos cursam período integral, que aceitaram o convite para participar e autorizaram a participação dos filhos.

A seleção dos professores foi feita como um convite à sua participação, referente aos seus alunos que foram autorizados a participar. Desta maneira, 6 professoras (todas do sexo feminino) do 1º ao 4º ano aceitaram o convite, além de uma auxiliar de sala.

Participaram da pesquisa:

- A mantenedora da escola;
- 6 professoras do Ensino Fundamental I;
- Uma estagiária (auxiliar de sala);
- 10 crianças de idade variando entre sete e dez anos, matriculadas no período integral do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano):
 - 1º ano: 2 alunos
 - 2º ano: 3 alunos
 - 3º ano: 1 aluno
 - 4º ano: 4 alunos
- Pais e/ou responsáveis dos alunos participantes;
- Uma auxiliar de coordenação;
- A diretora da escola;
- Uma professora do Ensino Infantil;
- A fonoaudióloga da escola.

Para preservar a identidade dos participantes, combinei letras e números como forma de nomeá-los, da seguinte maneira:

- As professoras e a estagiária estão identificadas pela letra **P** seguida de um número (de 1 a 7) – P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7
- Os alunos são apresentados pela letra **A** seguida de um número (de 1 a 10) – A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A10
- A mantenedora da escola é mencionada como **M**
- Os pais e/ou responsáveis são descritos pela sua posição em relação à criança (Ex: pai de A9).
- A auxiliar de coordenação (**AC**) teve sua participação nos bastidores, auxiliando no agendamento das reuniões e oferecendo feedbacks.

- A diretora (**D**), professora do Infantil e a fonoaudióloga (**F**), participaram de apenas um encontro cada uma.

Dividi o grupo de crianças e professoras para as oficinas de autoconhecimento em dois grupos (GRUPO A e GRUPO B). Essa divisão fez-se necessária para incentivar a participação de todas as crianças pela inclusão de suas vozes, além de viabilizar a presença das professoras. Assim, 5 alunos e 5 professoras do primeiro e segundo anos compuseram o GRUPO B, e o GRUPO A foi composto por 5 alunos e 4 professoras do terceiro e quarto anos:

GRUPO A (3º e 4º): Professoras: P1, P2, P3 e P4;

Alunos: A1, A2, A3, A4 e A5.

GRUPO B (1º e 2º): Professoras: P1, P2, P5; P6 e P7

Alunos: A6; A7; A8; A9 e A10.

6.3. Instrumentos

Para a coleta de informações, alguns instrumentos foram necessários:

- Entrevista dialógica com a mantenedora da escola – orientada por um roteiro baseado em temas a serem investigados (Anexo F);
- Roda de conversa com professores;
- Orientação para o reposicionamento com professores – para a construção do lugar da escuta;
- Atividade: “Percepção sobre os alunos” (Anexo J);
- Oficinas de autoconhecimento;
- Processos reflexivos com crianças e professoras;
- Apreciação e feedback dos participantes;
- Encontro com alunos;
- Reunião com pais, professoras e crianças;
- Encontros de avaliação com professoras.

6.4. Procedimentos utilizados

*“Não tenho um caminho novo.
O que tenho de novo é o jeito de caminhar”
(Thiago de Mello)*

Os passos desta pesquisa foram construídos respeitando as orientações importantes para o desenvolvimento de práticas colaborativas em diversos contextos, apresentados por London, George e Wulff (2009). Para a definição dos procedimentos e atividades, mantive presente a postura de não saber e a noção de responsabilidade relacional, para a construção de um contexto que favorecesse melhores relações entre professores-alunos e alunos-alunos. Abrir a possibilidade para que novas descrições de si, dos outros e das situações fossem colocadas em linguagem também foi foco da minha atenção na escolha dos procedimentos.

A seguir, represento em 4 quadros os 13 passos percorridos, associados à cada fase do ciclo da pesquisa-ação (Planejar, Agir, Descrever, Avaliar), apresentados na sequência em que ocorreram (Quadros 1, 2, 3 e 4). Todos os procedimentos foram gravados em áudio e vídeo.

FASE DA PESQUISA -AÇÃO	PROCEDIMENTOS	PARTICIPANTES	ATIVIDADES
PLANEJANDO AÇÕES	1 – Reunião livre	Mantenedora da escola	Compreensão da demanda; Apresentação do projeto de pesquisa; Seleção dos participantes.
	2 – Entrevista de base dialógica	Mantenedora	Entrevista de base dialógica em torno de alguns temas.
	3 – Roda de conversa	Professores	Esclarecimento dos objetivos da pesquisa; Apresentação pessoal e profissional; Expectativas do trabalho.
	4 – Reunião	Pais e/ou responsáveis	Esclarecimento dos objetivos da pesquisa; Seleção das crianças participantes; Assinatura Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Quadro 1 – Procedimentos utilizados na fase de planejamento

FASE DA PESQUISA -AÇÃO	PROCEDIMENTOS	PARTICIPANTES	ATIVIDADES
IMPLEMENTANDO	5 – Conversa�o de reposicionamento	Professoras	Atividade: percep�o sobre os alunos; Atividade em dupla: entrevista sobre um professor significativo; Orienta�o para o reposicionamento das professoras – para a constru�o do lugar da escuta dos alunos durante as oficinas.
	6 – Oficinas de Autoconhecimento e Processos Reflexivos (3)	Professoras e Alunos	Oficina 1: Frases dentro de bexigas Processos reflexivos Feedback – roda final (monitoramento) Oficina 2: Trabalhando com sucata Processos reflexivos Feedback (monitoramento) Oficina 3: Mosca ou abelha? Processos reflexivos Feedback (monitoramento)
	7 – Encontro	Alunos	Compreens�o do significado do trabalho para cada aluno; Elaborac�o de uma produ�o art�stica.
	8 – Fechamento do trabalho	Pais e/ou respons�veis; professoras; alunos; mantenedora	Apresenta�o do trabalho realizado durante as oficinas; Feedback: vozes dos pais e/ou respons�veis e da mantenedora (monitoramento).

Quadro 2 – Procedimentos utilizados na fase de implementa o

FASE DA PESQUISA -AÇÃO	PROCEDIMENTOS	PARTICIPANTES	ATIVIDADES
MONITORANDO	9 – Feedback ao final dos encontros	Professoras; alunos; pais e/ou responsáveis	Conversa em círculo ao final de cada encontro.
	10 – Feedback escrito	Professoras	Troca de e-mails; Atividade: “Apreciação e feedback das professoras” (Anexo O).

Quadro 3 – Procedimentos utilizados na fase de monitoramento

FASE DA PESQUISA -AÇÃO	PROCEDIMENTOS	PARTICIPANTES	ATIVIDADES
AVALIANDO OS RESULTADOS	11 – Encontro de avaliação	Professoras	Avaliação do trabalho e narração de novas ideias e ações para implementação em sala de aula.
	12 – Encontro de avaliação com um lapso de tempo	Professoras	Avaliação do trabalho; Apresentação de documentos coletivos (carta e música).
	13 – Análise e discussão das narrativas	Pesquisadora e vozes dos participantes	Poética Social

Quadro 4 – Procedimentos utilizados na fase de avaliação dos resultados

A construção desta pesquisa, assim como suas etapas, deu-se gradualmente, em que a cada passo, um novo horizonte era vislumbrado e o planejamento do próximo rumo tornava-se possível juntamente com a colaboração dos envolvidos. No próximo capítulo, discorro sobre o desenvolvimento deste projeto.

6.5. Análise de discurso

“Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar” (Esopo)

Depois de realizadas e transcritas as atividades realizadas no contexto escolar, foquei na análise de discurso com ênfase na poética social (Shotter, 2010) para analisar as informações levantadas. Inicialmente realizei uma leitura geral das transcrições, juntamente com a revisão dos vídeos dos encontros, que trouxe maior familiarização com o material de estudo. Tentei ver quais aspectos destas vivências de cada participante se destacaram para mim, a partir das minhas sensibilidades, meu posicionamento teórico e os objetivos da pesquisa.

A análise de discurso, segundo Caregnato e Mutti (2006) trabalha com o sentido do discurso – com a busca de efeitos de sentido pela interpretação –, e não com o seu conteúdo. De acordo com Guanaes (2006), a análise que perpassa pela poética social, envolve um processo de produção de sentidos baseado na perspectiva construcionista social. Uma investigação baseada na poética social, objetiva descrever os processos de discurso e de relação de produção de sentido.

Na prática da *poética social*, a pesquisa emerge como um processo vivo de construção e reconstrução de sentidos de mundo, que tem por objetivo a criação de estratégias retóricas que permitam a abertura a novas possibilidades de compreensão dos eventos investigados (GUANAES, 2006, p. 97).

Este tipo de análise enfoca a importância do pesquisador na produção de sentidos, pois ele quem dará forma ou sentido aos momentos marcantes que chamaram sua atenção. Na poética social, busca-se o inusitado, o desconhecido e irregular – não padrões ou repetições (dados geralmente encontrados em pesquisas orientadas por uma perspectiva moderna). Assim, o pesquisador busca “construir relações ou conexões criativas entre os eventos estudados e outros aspectos da vida social, ampliando as possibilidades de descrevê-los” (GUANAES, 2006, p. 97).

A intersubjetividade é considerada um aspecto indispensável na construção do conhecimento na pós-modernidade, assim como na minha investigação e na análise das narrativas que surgiram durante os encontros com os participantes da pesquisa, visto que numa pesquisa amparada pelo paradigma da construção social da realidade, os sentidos são coconstruídos:

O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta (SPINK e MEDRADO, 2013, p. 1).

Busquei um entendimento singular, local, repleto de perspectivas e possibilidades, e não um conhecimento objetivo das relações no contexto escolar. O que vem a ser considerado como ‘verdade’ depende da avaliação subjetiva e “Sob esta perspectiva, o conhecimento não é algo que as pessoas possuem em algum lugar dentro da cabeça, mas sim algo que as pessoas fazem juntas. As linguagens são essencialmente atividades compartilhadas” (Gergen, 2009, p. 310).

Segundo Guanaes (2006), a *poética social* configura-se como uma prática de investigação com foco no contexto microssocial de produção de sentidos, mas em diálogo com o contexto macrossocial,

(...) à medida que considera as pessoas como parte de um mesmo e único fluxo conversacional, que as coloca em contato com inúmeras vozes, discursos sociais e gêneros de fala, próprios a um dado contexto social, histórico e cultural. São essas estabilidades de sentido, que se presentificam na interação imediata entre os interlocutores, que garantem ou impedem algumas formas de entendimento compartilhado acerca da situação que vivenciam (GUANAES, 2006, p. 96 e 98).

Considerando os participantes como coautores na construção desta pesquisa, a inclusão de suas diversas vozes é importante também para o

estabelecimento de novas ações e futuros, visto que para Spink e Medrado (2013), a linguagem pode ser entendida como ação, produzindo assim, consequências. A pesquisa orientada pela *poética social* pode ser entendida como uma ação conjunta, um processo ativo e dialógico de produção de sentidos de mundo, capaz de ampliar as possibilidades de sentido já existentes e favorecer formas alternativas de vida (Guanaes, 2006).

6.6. Cuidados Éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, aceito e aprovado pela Plataforma Brasil sob protocolo número CAAE: 50022115.7.0000.5482. Esta investigação foi construída a partir de conversações com a direção da escola, os professores, alunos, seus pais e responsáveis. Para iniciar a pesquisa, um termo de autorização para a realização da mesma (anexo A) foi assinado pela mantenedora da escola.

Todos os participantes receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (as crianças receberam o Termo de Assentimento) – anexos B, C, D, E – explicitando os objetivos pesquisados, lembrando sobre seus benefícios, e esclarecendo o baixo risco oferecido pela pesquisa – por se tratar de encontros para conversas, atividades e reflexões com os participantes –, além da possibilidade de encerrarem a participação a qualquer momento se assim julgarem necessário.

Ao planejar um encontro prévio com as professoras para a construção do lugar da escuta dos alunos (exercício de reposicionamento – White, 2005, 2012), preservei o cuidado ético no trabalho com as crianças envolvendo uma audiência, ao estabelecer o tom da conversa, com uma escuta atenta, sem julgamentos, opiniões ou teorização.

A identidade de cada participante está sendo preservada na divulgação desta pesquisa, pela inserção de nomes fictícios (combinação de letras e números). Além disso, coloquei-me à disposição para atender crianças e adultos

caso ocorresse qualquer situação de mal-estar decorrente da participação na pesquisa. Ademais, segue os aspectos éticos relativos à pesquisas com seres humanos, de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

7 – DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E RELATOS DOS PARTICIPANTES

“Aprende-se a viver por meio das próprias experiências, primeiro com a ajuda dos pais, depois dos educadores, mas também por meio dos livros, da poesia, dos encontros” (Morin, 2015)

Neste capítulo, convido o leitor a acompanhar-me no processo gradativo de construção desta pesquisa-ação, percorrendo por cada fase, em que as informações encontrados em uma, orientavam-me para o próximo passo a seguir. Escolhi apresentar alguns relatos dos participantes de cada etapa do processo da pesquisa para, além de facilitar a compreensão, demonstrar o passo a passo executado no desenvolvimento desta.

Considero a maneira como participei desta pesquisa com os participantes de extrema importância, já que para Anderson (2011) nossa posição e modo de agir em uma prática colaborativa e narrativa marcam a diferença entre um processo moderno e pós-moderno. Além disso, a prática da *poética social* destaca a importância de uma relação envolvida, dialógica e corporificada com os fenômenos estudados (Guanaes, 2006).

Cada fase do ciclo será descrita a seguir, em termos de instrumentos, procedimentos e atividades que foram utilizadas, seguida da apresentação dos relatos dos participantes – enfatizando as ocorrências singulares e os momentos marcantes. Algumas considerações a respeito da minha postura enquanto pesquisadora e coordenadora do processo também serão expostas.

A incerteza e imprevisibilidade tornaram-se presentes o tempo todo na construção dessa pesquisa, em que novidades e surpresas surgiam a cada

instante. Conforme ressalta Anderson (2009): “Confiar na incerteza envolve arriscar-se e estar aberto a mudanças imprevistas” (Anderson, 2009, p. 49), mantive-me aberta às mudanças e adaptações dos procedimentos, convivendo com a incerteza, em que a cada passo, um novo horizonte se mostrava.

Os participantes de pesquisa agiram como parceiros conversacionais e coautores da pesquisa, auxiliando-me no planejamento de cada procedimento, assim como na construção do sentido de cada momento da pesquisa. Abaixo, represento num diagrama (Figura 2) os treze passos envolvidos nesta pesquisa de acordo com cada uma das quatro fases do ciclo de uma pesquisa-ação (planejando ações, implementando, monitorando e avaliando os resultados).



Figura 2 – Representação das quatro fases do ciclo desta pesquisa-ação e seus procedimentos

Elaborei um roteiro de cada encontro para me servir como um guia e facilitar minha atuação (anexos H, I, L, M, N, P, Q, R), porém não me prendi ao que estava pré-programado, pois cada interação me permitia diferentes ações, como por exemplo, a necessidade que eu tive de trazer elementos mais lúdicos para o grupo com crianças mais novas (GRUPO B).

Durante a realização das atividades, utilizei um caderno como um diário de viagem, em que eu fazia anotações de algumas situações que chamavam a minha atenção, como palavras, olhares e tom de voz dos participantes, assim como os pensamentos e sensações que ia experimentando no momento da interação e não tinha oportunidade de compartilhar. Tal prática tornou possível uma revisitação mais profunda da experiência vivida, quando tive contato com as transcrições e os vídeos de cada momento.

7.1. Planejando ações

Iniciei esta pesquisa-ação pelo planejamento de ações passíveis de serem desempenhadas no contexto escolar para um aprimoramento da prática habitual envolvendo o relacionamento entre professores-alunos e alunos-alunos.

Quatro encontros foram necessários nesta fase:

- Reunião livre com a mantenedora da escola;
- Entrevista de base dialógica com a mantenedora;
- Roda de conversa com professores;
- Reunião com os pais e/ou responsáveis.

Meu ponto de partida foi uma investigação curiosa a respeito da solicitação por parte da mantenedora do colégio, de um trabalho com os professores – para que eles mudassem a maneira de perceber e descrever os alunos –, seguida de uma entrevista dialógica com a mesma. Essa etapa permitiu-me uma maior

compreensão da dificuldade vivida no colégio, para projetar alternativas que pudessem melhorar a situação.

Em seguida, decidi conhecer os professores, para uma exploração de interesses pessoais e profissionais, além de ter sido uma boa oportunidade de inaugurar este projeto de uma maneira colaborativa e respeitosa com os saberes individuais dos participantes. A quarta etapa do processo de planejamento, foi o contato com os pais ou responsáveis para um esclarecimento da proposta e seleção dos alunos.

Esta fase foi importante tanto para o planejamento de atividades a serem implementadas na próxima fase, quanto para o delineamento de meus objetivos de pesquisa e intervenção.

7.1.1. Reunião livre

No momento em que recebi o convite para trabalhar neste Colégio, estava ingressando no mestrado com a intenção de pesquisar práticas que favorecessem a reescritura de novas histórias. Outras ideias foram surgindo e me vi motivada a trilhar uma pesquisa no contexto escolar envolvendo a promoção de competências psicossociais em alunos, como uma prática do *aprender a viver juntos* e *aprender a ser* (Delors, 1996).

Levei esta proposta para a primeira reunião com a mantenedora, que a recebeu bem, mas manifestou uma demanda mais focada em um trabalho com os professores. Ela relatou que tinha “o sonho de transformar o mundo” (sic.), e seu Colégio nasceu com o propósito de oferecer um aprendizado que abrangesse a inteligência intelectual e emocional dos alunos. Para isto, ela buscava parcerias com profissionais de diversas áreas (psicologia, fonoaudiologia, sexologia, entre outros).

Seu pedido era para que houvesse um trabalho que pudesse favorecer que os professores enxergassem a proposta do colégio e tivessem um novo olhar para os alunos, ressaltando aspectos valorizados – como os avanços

conquistados –, e não suas dificuldades. Sensibilizar professores para serem capazes de focar nas possibilidades dos alunos era uma ideia e tornou-se meu ponto de partida para o planejamento da pesquisa e da intervenção envolvendo alunos e professores.

7.1.2. Entrevista dialógica com a mantenedora da escola

Esta entrevista tornou-se necessária para compreensão da demanda de uma parceria com a psicóloga por parte da escola, além de obter informações básicas sobre o funcionamento escolar, necessidades, dificuldades e expectativas futuras. Tendo em vista que se trata de um trabalho com enfoque pós-moderno, que objetiva a coconstrução dos significados em pesquisa por meio de conversações dialógicas, parti de alguns questionamentos para a elaboração de perguntas disparadoras que pudessem me oferecer o panorama no qual a pesquisa iria ser construída.

O roteiro de entrevista de base conversacional (Anexo F) foi considerado um instrumento para gerar informações e ajudou-me a focar em assuntos que queria conversar. Outras perguntas também foram surgindo no decorrer da conversa, a partir do referencial da mantenedora e de suas respostas, num convite para o diálogo.

7.1.3. Roda de conversa com os professores

Este primeiro contato com os professores, deu-se em três etapas (Anexo H). Primeiramente fiz minha apresentação pessoal, seguida da proposta e objetivos da pesquisa, e o convite para a participação da mesma, evidenciando a importância do respeito e da confidencialidade das informações. Aqueles que

concordaram com sua participação, continuaram neste encontro após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C).

Quinze pessoas estavam presentes no início do encontro, incluindo um professor do Ensino Médio, um do Fundamental II e seis professoras do Ensino Infantil e quando entenderam que a proposta era para alunos e professores do Ensino Fundamental I, expuseram a vontade de que o trabalho pudesse ser estendido para os demais alunos; em seguida saíram por não fazerem parte do critério de inclusão para a participação da pesquisa.

Reduzimos o grupo então para sete participantes, sendo quatro professoras do Ensino Fundamental I, uma auxiliar de coordenação, uma professora do Infantil que escolheu estar presente mesmo sem participar das atividades com os alunos, e a diretora da escola. Todos os presentes concordaram com a participação e seguimos para a segunda etapa do encontro.

Com a intenção de desenvolver um trabalho em colaboração com as professoras² e criar um contexto generativo de pesquisa, preoquei-me em dar oportunidade para que todos se conhecessem mais nos aspectos pessoais e profissionais, favorecendo assim, um ambiente de confiança de acordo com London (2013).

Propus uma dinâmica inicial de apresentação de si mesmo com auxílio de cartões postais. Enquanto dispunha os cartões no meio da sala, pedi para que cada uma fizesse uma viagem no tempo, lembrando-se da época em que escolheram a profissão: 'quais eram seus sonhos, esperanças, dificuldades, vontades?'.²

Todas observaram os cartões e em seguida, escolheram um que ilustrasse sobre sua escolha profissional. Então, uma por vez foi se apresentando para o grupo com o cartão escolhido e seu significado, relacionando também a uma pergunta adjacente: 'qual é o meu nome, qual história dele, como gostaria de ser chamada?', dando possibilidade para conversações e relações que vão além do ambiente profissional, incluindo uma dimensão pessoal.

² Faço referência aos professores participantes da pesquisa com o gênero feminino, dado que apenas mulheres participaram.

A terceira e última atividade do dia consistiu na construção de uma agenda de trabalho com as professoras, para compreensão de expectativas e necessidades pessoais e do grupo. Finalizamos a reunião com uma pergunta: ‘o que vocês gostariam que acontecesse nesses encontros para esta experiência valer a pena?’.

7.1.4. Reunião com os pais e/ou responsáveis

Foi marcado um encontro com os pais e responsáveis pelos alunos matriculados no Ensino Fundamental I que frequentavam o período integral, por meio de uma carta convite (Anexo G), para apresentar-me aos pais; ouvir cada um no que diz respeito aos desejos e expectativas de futuro para o(a) filho(a); explicitar os objetivos e procedimentos da pesquisa; esclarecer dúvidas; e colher a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D).

As cartas foram entregues para todos os alunos que correspondiam ao critério de inclusão (19 alunos no total) e enviadas aos pais pela agenda de cada aluno. Esta reunião não pôde acontecer, devido à ausência dos pais. Alguns relataram a dificuldade de estarem presentes na data e horário marcados, outros disseram que preferiam conversar comigo pessoalmente e da grande maioria, não obtive retorno.

Recebi a sugestão de estar presente no dia da reunião de pais em uma sala ao lado, para receber os pais ou responsáveis a medida que iam encerrando a reunião com os professores e assim o fiz. Neste dia, estiveram presentes na reunião da escola: seis mães e um pai dos possíveis participantes da pesquisa e consegui falar com cada um pessoalmente. Todos consentiram com a participação dos filhos na pesquisa. Oito crianças foram selecionadas neste encontro, sendo dois irmãos.

Tive que trabalhar com o que foi possível, porém, alinhada com o pensamento de Anderson (2010), preocupei-me com esta relação um pouco distante com os pais, já que para a autora, a forma como iniciamos o contato com

as pessoas, ao recebê-las e conhecê-las, cria o tipo de relações e conversações que poderemos ter com elas.

Seguida da conversa com os pais, defini as datas e horários para início do trabalho com as crianças e professores com a auxiliar de coordenação, assim como o segundo encontro com todos os professores que iriam compor a equipe reflexiva durante a oficina de autoconhecimento das crianças.

Relatos dos participantes durante a fase de planejamento

Reuni as informações obtidas neste primeiro momento com as minhas próprias indagações e pesquisas teóricas a respeito do momento atual da educação em nível mundial e tracei os próximos passos da pesquisa envolvendo professores e alunos (implementação e monitoramento). Nas próximas páginas, reproduzo em 3 quadros (Quadros 5, 6 e 7) algumas falas das participantes desta fase, organizados em torno de alguns temas. A análise e discussão das narrativas encontra-se no próximo capítulo.

TEMAS	VOZ DA MANTENEDORA
Transformar a realidade	<p><i>Eu ouvi de uma pessoa uma vez: 'Pra você querer transformar o mundo, você precisa começar a transformar o pedaço aonde você está'. Então eu sempre acreditei que a educação é a mola propulsora de toda essa transformação.</i></p> <p><i>Pra eu mudar minha cidade, eu montei um colégio para preparar cidadãos e profissionais para isso. Humanizar essas pessoas, colocar bons profissionais na cidade para começar a desenvolver, pessoas mais humanas, com uma visão de sustentabilidade, de amor à cidade, às coisas que tem, às pessoas...</i></p> <p><i>Nossa saúde seria mil vezes melhor se nós investíssemos em prevenção... então a educação é tudo!</i></p> <p><i>Educação vai mudar a história do nosso país.</i></p>
Objetivos da escola	<p><i>Lógico que é o objetivo da escola: formar cidadãos profissionais diferentes, e estudantes para as universidades com um posicionamento diferente, com uma visão de acordo com o mercado de trabalho, mas nunca deixando de lado essa humanização.</i></p> <p><i>O objetivo principal desse colégio, é fazer com que o aluno saia daqui com uma visão de mundo diferente, preparados para a vida. Prepará-lo como profissional, com ética, com todas as competências e habilidades necessárias, mas com uma visão de alcançar o outro mesmo, do amor ao próximo, da solidariedade... Profissionais preparados para ter uma visão diferente de mundo... uma visão humana. Requerendo um quesito diferente de solidariedade, de humanidade, de visão de criar equipamentos que possam melhorar a qualidade de vida das pessoas.</i></p> <p><i>Nosso objetivo: disseminar o amor, transformar a vida dessas pessoas para melhor, trazer elas o mais possível estágio de felicidade. Como esse estágio de felicidade acontece? Quando elas estão bem consigo mesmas, acreditam em si mesmas, lá na frente vão conseguir um emprego, uma família mais saudável, que pode dar o melhor para os filhos... eu sempre faço essa perspectiva de futuro, então nada do que eu faço é sem pensar daqui uns trinta anos.</i></p>

Quadro 5 – Educação e função da escola: Voz da mantenedora durante a entrevista

TEMAS	VOZ DA MANTENEDORA	VOZES DAS PROFESSORAS
<p>Contribuir para a vida dos alunos.</p> <p>Transformar a realidade.</p>	<p><i>Se eu chego pro meu professor e mostro para ele a grandiosidade de ser professor: 'professor, você já percebeu a grandiosidade do seu trabalho? Olha o reflexo do que você vai fazer vai dar. Olha só, vamos pensar numa fala que eu sempre lembro – não existe criança pobre, existe criança sem oportunidade – e a oportunidade pode estar nas suas mãos aonde você vai pegar aquela criança, você vai dar sentido para a vida dela, professor alfabetizador, você vai tirar a venda dos olhos dos seus alunos...'. Aí dá mais forma para o meu professor. Então eles se empolgam e são valorizados.</i></p>	<p><i>Eu amo o que eu faço agora e não troco por nada! O carinho que as crianças tem por nós, e assim, de eu saber que eu tô fazendo parte da vida deles! E eu saber que um dia eu fiz parte da vida deles, eu fico muito feliz. (P6)</i></p>
<p>Dar voz para o aluno. Escutar, conhecer e aproximar-se</p>	<p><i>É uma motivação né, um motivo para agir. Então se o meu aluno ele tem um motivo... ele é ouvido... a gente percebe que o adolescente e a criança mesmo, ela quer ser ouvida. Não quer fazer parte do projeto, ela quer ser parte. Ela quer ser, muitas vezes o centro daquilo, ela quer que seja perguntado pra ela... Você começa a conhecer esse aluno e fazer com que eles se conheçam também, por que se você não dá voz... é qualquer ser humano né? Se você não dá voz, ele mesmo não conhece seu perfil.</i></p> <p><i>Então tem o professor por exemplo, que tem dificuldade de ouvir e ser ouvido, então o professor chega, dá a aula dele... e por mais dinâmica que a aula dele seja, ele não dá tempo pro aluno se posicionar, então ele conhece menos desse aluno, ele conhece o lado do aluno rebelde que, ou dorme em sala, ou fica com saco cheio, não faz alguma coisa, não faz atividade... e na aula desse outro professor, ele faz. Ele faz porque ele é ouvido, então isso é bem diferente.</i></p> <p><i>Professor que vê mais superficialmente, foca mais o lado negativo que aquele que fica e conhece todo aquele aluno minuciosamente.</i></p> <p><i>Porque eles se aproximam mais, não ficam mais só no conteúdo, há aquela conversa, há aquela abertura muitas vezes para ouvir.</i></p>	<p><i>Eu acho que a conversa, os meus alunos é mais problema dentro de casa mesmo... mas a conversa, sentar e tentar saber o que tá acontecendo, mas eles já vem armado de casa, se você falar.... já vem com aquilo... mesmo quando eles não contam, você percebe pelo jeitinho dele, uma criança que de repente fica no canto muda. (...) Eu consigo conversar, pode não contar o fato, mas consigo conversar com ele, consigo animá-lo, ele fica bem por eu mostrar que ele é importante pra mim. Ele se sentir especial é muito bom, já dá uma animada. A sua palavra amiga de você mostrar que você tá ali na frente mas não é uma autoridade igual é vista em casa, acho que é muito importante. (P4)</i></p>

Quadro 6 – Papel do professor: Vozes da mantenedora e das professoras

TEMAS	VOZ DA MANTENEDORA	VOZES DAS PROFESSORAS
Família e escola		<p><i>Aqui muitas vezes a gente tem o respaldo dos pais, eles nos ajudam. Aqui os pais tentam, na maior parte, ajudar o filho. (P6)</i></p> <p><i>A gente encontra também muito pai alheio ao filho: 'coloquei meu filho numa escola particular, então toma, cuida, não é problema meu...'. Tem pai que nunca veio na reunião. (P4)</i></p>
Relacionamento professor-aluno	<p><i>É uma relação que ainda precisa um pouco mais de entrosamento. Acho que o entrosamento vem de um conhecer o outro.</i></p>	<p><i>Às vezes sai um pouquinho do controle... problemas que vem de casa... (P6)</i></p> <p><i>Problema de relacionamento acho que não, porque acho que não é comigo, é entre ele e alguma coisa dele, não me atinge. Eu tenho que estar preparada pra isso. Se ele vem daquele jeito, não posso achar que é comigo, do relacionamento entre eu e ele. (P4)</i></p> <p><i>Eles são muito carinhosos, abraçam, vem correndo pra abraçar. Acho que isso aqui não tem esse conflito... é mais o que eles trazem de casa, um problema com um amiguinho... aí forma aquele contexto dentro de sala de aula. (P6)</i></p> <p><i>Eu acho que o que ele traz, às vezes você tenta chegar, mas encontra uma barreira, ele não quer falar. Você vê que ele tá sentadinho e você sabe: 'nossa, ele é arteiro, nossa, o que ele tá fazendo ali?'. É tão difícil às vezes você chegar e se abrir... eles tem uma ideia assim de que 'a minha mãe não pode saber, e se a minha mãe souber...', então eles tem muito medo, sabe? 'Tia, mas não fala nada... já tive assuntos sérios assim: 'você contou pra sua mãe?'. 'Não, não conta pra ela'.</i></p> <p><i>Acho que eles não se abrem muito por conta do medo de a gente contar pros pais. (P4)</i></p>

Quadro 7 – Família-escola e relacionamento professor-aluno: Vozes da mantenedora e das professoras

7.2. Implementando e Monitorando

A segunda fase da pesquisa-ação – implementação – compreendeu ações no campo da prática que permitissem aos participantes (professores e alunos) envolverem-se num tipo diferente de relacionamentos e conversas, estimulando o enriquecimento das descrições de si e dos outros.

Hoffman (2007) dá ênfase a três aspectos colaborativos fundamentais a seu trabalho que também incluiu nas atividades das oficinas: a ideia do “não saber” (Anderson e Goolishian, 1992); a prática de “equipe reflexiva” (Andersen, 2002); e o “testemunhar” (White, 2012).

A partir dos primeiros levantamentos para planejamento, demos início às Oficinas de Autoconhecimento, que deu-se numa coordenação entre a *implementação* de cada atividade para dar voz aos participantes e o *monitoramento* para levantar os significados da experiência para cada um e orientar-me para a próxima atividade.

A fase de *implementação* consistiu de algumas etapas, seguida de um monitoramento:

- Encontro com as professoras para a conversação de reposicionamento;
- Três oficinas de autoconhecimento e processos reflexivos com alunos e professoras;
- Encontro com os alunos para elaboração de alguma produção artística representando o significado dos encontros;
- Encontro de fechamento com todos os participantes: pais e/ou responsáveis, alunos, professoras e mantenedora.

O *monitoramento* constou de:

- Feedback ao final de cada encontro (professoras, alunos, pais e/ou responsáveis);

- Feedback escrito pelas professoras: troca de e-mails e apreciação final (Anexo O)

A fase de monitoramento ocorreu em paralelo à implementação, em momentos reservados para o feedback dos participantes. London, George e Wulff (2009) aconselham a realização e a incorporação de feedbacks no desenvolvimento de práticas colaborativas, para a criação de uma harmonia no grupo e sentido de valorização pessoal.

A reflexão e a descrição dos efeitos da ação ocorreu durante todo o ciclo de pesquisa, em que partíamos das reflexões ao final de cada encontro para o fornecimento do ponto de partida para a próxima etapa e assim por diante: “A pesquisa-ação, como uma forma de investigação-ação, é um processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte” (Tripp, 2005, p. 454).

Alinhada com o pensamento pós-moderno, esta pesquisa coloca ênfase na construção compartilhada de significados, contemplando a intersubjetividade, de forma a transformar cada encontro em potencial construtor de conhecimentos, abrindo diferentes caminhos para os próximos passos.

Os participantes cooperaram, na qualidade de coautores da pesquisa, em que os resultados de cada ciclo apontados por eles me auxiliaram a elaborar o que aconteceria a seguir. Algumas conversas informais com a equipe escolar, incluindo a mantenedora, auxiliar de coordenação e inspetor de alunos, davam-me ânimo para a continuação do trabalho, pois evidenciavam seu aspecto participativo e generativo, como a surpresa da mantenedora ao me ligar após a primeira semana de oficinas com crianças e professores: *“Não sei o que aconteceu, mas já dá pra ver no olhar das professoras... elas estão diferentes, mais alegres, mais sensíveis...”* (M.). Para uma pequena descrição dos efeitos das oficinas para os participantes, ofereci um espaço de feedback presencial (roda final de cada encontro) e virtual (troca de e-mails com as professoras) durante o processo de implementação.

A seguir, faço uma descrição de cada encontro e discorro sobre alguns dos momentos que capturaram minha atenção durante a experiência. Os relatos dos

participantes durante a implementação encontram-se em quadros com a cor azul. Já as narrativas referentes ao monitoramento, situam-se em quadros com a cor vermelha.

7.2.1. Encontro para conversação de reposicionamento com as professoras

Com o intuito de preparar as professoras para a experiência de alternância de posições entre escutar e falar (*processos reflexivos*) no encontro com os alunos, encontrei-me com elas uma semana antes do início das oficinas para realizarmos conversas que facilitassem o *reposicionamento* (White, 2005, 2012).

Esta reunião teve a duração de uma hora e meia e cinco professoras estiveram presentes (P1; P3; P4; P5; P6). Primeiramente, pedi às professoras responderem individualmente, algumas questões sobre cada um dos alunos selecionados em uma folha de papel – Atividade “Percepção sobre os alunos”³ (Anexo J) –, como descrever algumas características que lhe chamam atenção no aluno, assim como dificuldades vivenciadas com este, e depois compartilharem uma palavra que mais se destaca para cada criança.

O segundo passo deste encontro, foi dado no sentido de propiciar novas formas de relacionamento e escuta dos professores. Com a intenção de preparar os professores para exercitarem uma escuta generosa (Hoffman, 2007) de seus alunos no próximo encontro, escolhi realizar uma atividade semelhante à “entrevista de reposicionamento” de White (2005, 2012) e ao “exercício de relações bem-sucedidas” de London (2013).

³ Inicialmente, pensei em utilizar esse procedimento como uma base para monitoramento, para documentar de alguma maneira que tipo de mudança poderia ocorrer na percepção e descrição dos alunos pelas professoras, ao serem retomadas ao final da pesquisa. Entretanto, não senti a necessidade de realizar a atividade pós implementação, já que as professoras foram dando depoimentos espontâneos de como estavam tendo um olhar mais apreciativo para os alunos ao longo da pesquisa, demonstrando implicações na maneira de percebê-los em decorrência da participação de encontros de orientação colaborativa.

Para as professoras poderem exercitar uma escuta generosa, propiciando o surgimento de *processos reflexivos* (Andersen, 1991) no encontro seguinte (com os alunos), estabeleci este encontro com conversas sobre professores significativos na vida de cada professora. Pretendi dessa maneira, facilitar que estabelecessem as qualidades valorizadas para cada uma, do que é ser um bom professor, conectando com seus próprios recursos, para no próximo passo da pesquisa – durante as oficinas de autoconhecimento com os alunos –, elas poderem identificar-se com este professor significativo e reposicionarem-se frente seus alunos, ao escutá-los como este professor os escutariam.

Neste momento, vieram a lembrança momentos dolorosos de algumas professoras da época em que eram estudantes e partimos para uma conversa a respeito da importância da postura do educador na formação da identidade das crianças. Convidei-as novamente para se conectarem com histórias de relações bem sucedidas com professores (histórias de quando eram crianças ou mais recentes) para construirmos juntas o lugar da escuta, pela narração de histórias em que apareceram os êxitos e os elementos que possibilitaram tal interação. Em duplas, as professoras desenvolveram um diálogo enfocando relações agradáveis que tiveram com seus professores, seguindo um roteiro de perguntas (Anexo I).

Após esta atividade em pares, construimos juntas uma descrição de um professor capaz de manter relações bem-sucedidas com seus alunos, segundo a experiência das professoras. De acordo com a história de cada uma, elas elaboraram um cartaz com as qualidades que admiram em um professor, com desenhos e palavras como: DOCE, ATENCIOSA, DETERMINADA, GUERREIRA, ABENÇOADA, ILUMINADA, OLHOS ILUMINADOS, ALGODÃO (alusão ao toque macio), e AMOR (Figura 3).

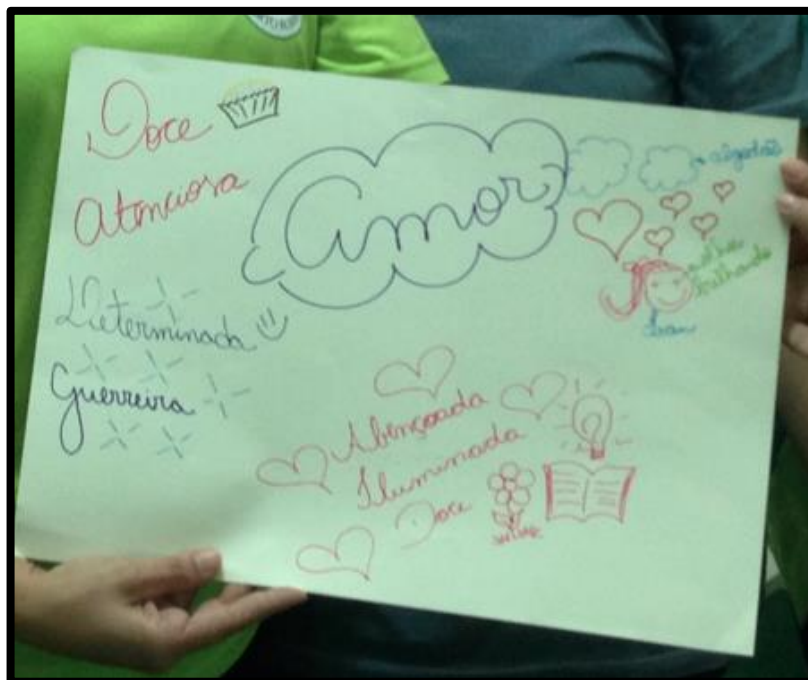


Figura 3 – Construção conjunta: qualidades admiradas em um professor

Esta construção conjunta foi útil para que as professoras pudessem assumir a posição deste professor ideal construído a partir das histórias narradas, mantendo atitudes e qualidades valorizadas no encontro subsequente com os alunos. A quarta etapa deste encontro foi uma reflexão do dia, incluindo expectativas e sugestões para as próximas atividades – compreendendo a terceira fase da pesquisa-ação (fase de monitoramento).

A importância da postura do educador foi enfatizada neste encontro, sendo valorizada também para a participação no grupo com as crianças. Entreguei-lhes um papel impresso com algumas orientações importantes para os processos reflexivos (anexo K) – indicadas por Andersen (2005), adaptadas do artigo de London e Rodríguez-Jazcilevich (2007) – e conversamos a respeito da participação de cada uma durante as oficinas:

- Falar a partir do que ouviram e viram na atividade e conversação entre mim e as crianças;
- Ser breve, não se atendo a opiniões ou oferecendo significados aos acontecimentos;

- Escolher ideias que acham que serão úteis para as crianças e que elas se sintam à vontade para comentarem, não sendo obrigadas a falarem tudo o que pensam e sentem;
- Falar de uma maneira cuidadosa e respeitosa, ressaltando que falem entre elas, sem incluir as crianças na conversa.

Antes de nos despedirmos, entreguei-lhes uma frase de Rubem Alves que versa sobre a importância dos outros na construção de nossa identidade, em que cada pessoa representa uma complexa rede de relacionamentos (Anderson, 2007, 2012):

"Talvez eu seja um pouco de tudo que já li. Um pouco de tudo que meu olhar já aprendeu do mundo. Um pouco das belas músicas. Um pouco daqueles que me são queridos. Um pouco de múltiplos sentimentos e algumas fraquezas. Talvez eu seja um pouco do que você deixou em mim, mas em essência, o muito da minha essência, é algo delicado e misterioso..."

Rubem Alves

Relatos das professoras no encontro para conversação de reposicionamento

A seguir, destaco algumas falas das professoras, organizadas num quadro (Quadro 8), de acordo com alguns temas que surgiram durante a conversação.

TEMAS	VOZES DAS PROFESSORAS
Revisitando histórias	<i>A professora G. me marcou tanto também... ele me humilhou na frente da minha mãe, me chamou de burra, eu só tirava zero na prova dele e quando chegou no oitavo ano, a matemática era um monstro pra mim, porque o professor sempre me humilhava, sempre me colocava pra baixo e eu não gostava de matemática. (P1)</i>
Ressignificando as experiências	<p><i>Mas se eu olhar por um outro ângulo, hoje eu sei a tabuada graças à ela. Foi uma coisa ruim, eu não tive férias e hoje eu sei a tabuada graças à ela. (P1)</i></p> <p><i>Quando chegou no oitavo ano que eu fui fazer supletivo, foi um professor diferente, no jeito de explicar. Tanto que hoje eu adoro matemática. Quer dizer então isso, o que aconteceu naquela época, parece que me fortaleceu... no da oitava série foi mais delicado na hora de explicar, não foi tão rígido do jeito que o do quinto ano foi, não me humilhou quanto o do quinto ano me humilhou, então eu tiro isso de aprendizado pra mim e acho que no decorrer da vida, acho que Deus quis mostrar pra mim que eu ia gostar de matemática, que eu ia superar isso que aconteceu no quinto ano. Isso que eu tiro de lição. (P1)</i></p>
Revedo o papel do professor	<i>Antigamente era diferente... o professor não dava uma risada pra você entendeu? Eu acho que eu nunca vi aquela professora dar uma risada. (P1)</i>

Quadro 8 – Temas conversados durante o encontro para o reposicionamento

7.2.2. Oficinas de autoconhecimento e processos reflexivos

Nesta fase, demos início às Oficinas de Autoconhecimento, que consistiram de três encontros com alunos e professoras configurados como *cerimônias de definição* (White 2012), com a duração de uma hora cada. Os alunos e professoras foram divididos em dois grupos de trabalho: GRUPO A e GRUPO B de acordo com as idades e classes dos alunos. O trabalho com as oficinas durou três semanas, sendo realizadas seis oficinas ao todo (duas por semana – uma com cada grupo).

As atividades em grupo com as crianças foram escolhidas em função de serem utilizadas e aconselhadas por autores que trabalham com a promoção de Habilidades de Vida (WHO, 1997) em escolas e outros contextos. Além disso, busquei adequar tais atividades para que dessem vazão à possibilidade de as crianças colocarem em linguagem suas experiências vividas, bem como sentimentos e autodescrições.

Tais atividades foram realizadas na presença das professoras, que compuseram uma *equipe reflexiva* (Andersen, 1991), oferecendo uma escuta atenta e num segundo momento, contando algumas ressonâncias e reflexões feitas durante o relatos dos alunos, conforme detalhado no capítulo 5.

Minha intenção inicial era realizar conversações de testemunha externa, percorrendo pelas quatro categorias em alguma das oficinas (expressão; imagem; ressonância pessoal; e transporte), como orienta White (2012). No entanto, o tempo reservado para as mesmas, não nos permitiu tal experiência.

Os três estágios da *cerimônia de definição*, conforme apresentados por White (2012), foram adequados para a realização das oficinas, de tal forma que:

1 – o contar representa as atividades realizadas com as crianças enquanto as professoras escutam como audiência (vozes das crianças);

2 – o recontar refere-se ao momento em que as professoras narram as reflexões que tiveram durante a posição de escuta, trazendo uma associação às suas histórias pessoais que tiveram ressonância com o que viram e ouviram, ao serem questionadas sobre como foram tocadas em suas vidas (vozes das professoras);

3 – o recontar do recontar é uma oportunidade para crianças contarem como foi para elas ouvirem as reflexões das professoras (vozes das crianças).

Nesse movimento, professoras e alunos interagem pela troca entre as posições de falar e escutar, peculiar aos *processos reflexivos*. O trabalho com equipe reflexiva foi introduzido por Andersen (1991) como uma prática de treinamento e supervisão para profissionais e foi um recurso útil para esta pesquisa.

Os participantes dessa equipe (professoras) receberam a orientação para observarem e escutarem atentamente as conversas e atividades envolvendo a pesquisadora e os alunos. Num segundo momento, os alunos (sistema participante) fizeram uma pausa para escutarem os professores. Os professores então iniciaram um processo reflexivo, compartilhando ideias, observações e perguntas sobre o que observaram e escutaram.

Num terceiro momento, os alunos tiveram oportunidade de falar sobre suas reflexões a respeito do que ouviram dos professores enquanto estes estavam na posição de fala. Essa forma de trabalho permitiu o surgimento da pluralidade de vozes e visões de mundo.

O meu trabalho enquanto pesquisadora e coordenadora deste processo, foi de cuidar para que se criasse um clima de respeito entre todos, e que as professoras – durante a posição de fala – fizessem comentários em primeira pessoa, sem interpretações. Durante a realização das oficinas, mantive meu foco no processo relacional, numa postura de *estar com* os outros, valorizando seus saberes locais, aprendendo e ensinando mutuamente.

7.2.3. Feedback ao final dos encontros – monitoramento

A conversa em círculo ao final de cada oficina, em que professoras e alunos expunham o que aprenderam, o que gostaram ou não da experiência, também me orientavam para entender os efeitos da ação e planejar o passo seguinte. Esse monitoramento me ajudava e retroalimentava a atividade da próxima oficina. Era uma forma de eu poder acompanhar o processo vivido de uma maneira mais próxima dos participantes a cada semana. Esses relatos estão destacados em quadros na cor vermelha de cada encontro.

OFICINA 1

Inicialmente, fiz uma apresentação pessoal e um convite para a participação da pesquisa, seguida da assinatura de Termo de Assentimento (Anexo E) pelas crianças que concordaram com a sua participação. Esse foi um primeiro momento marcante, em que percebi entusiasmo nas crianças no ato de assinar: *“É a primeira vez que eu vou assinar um documento! Que chique!” (A1)*. Em seguida, pedi para todos os participantes (incluindo as professoras) ficarem em pé no formato de círculo e apresentarem-se, dizendo seu nome realizando uma ação que representasse o que estava sentindo no momento. Todos juntos repetimos o nome e o gesto, até que todos se apresentassem (atividade de check-in proposto por Hopkins, 2014).

O terceiro passo foi uma dinâmica de autoconhecimento com as crianças, mas antes, lembrei do último encontro com as professoras – em que construímos atitudes valorizadas de um professor –, e pedi para elas ouvirem e observarem as crianças da forma como elas reconheceram ser uma boa maneira de manter relações bem-sucedidas, ajudando-as a manterem a posição que escolheram para a cerimônia de definição. Alguns momentos dessa oficina estão ilustrados na Figura 4 e o roteiro do encontro encontra-se no Anexo L.

Escolhi trabalhar com uma dinâmica contendo frases dentro de bexigas para as crianças estourarem, lerem e responderem, por conter um elemento lúdico, além de ter sido proposta por Castellanos e Pinzón (2006) e realizada por Macedo e equipe (2007) num trabalho com jovens no Projeto Ação Família da Prefeitura da Cidade de São Paulo.

- Frases dentro das bexigas:
 - Eu gosto de.../ Minha comida predileta é.../ Me irrita quando.../ Fico alegre.../ Eu sou capaz de.../ Minha característica mais positiva é.../ Eu sou um sucesso quando.../ Fico triste quando...



Figura 4 – Momentos da Oficina 1 com o Grupo A

- 1: Assinatura do Termo de Assentimento
- 2: Jogo de apresentação – nome e ação
- 3: Dinâmica de autoconhecimento – frases em bexigas (o contar – vozes das crianças)
- 4: Professoras na posição de fala (o recontar – vozes das professoras)

Após a atividade com os alunos, pedi aos professores que trouxessem suas reflexões no formato de processos reflexivos (Anexo K). Encerramos o encontro com as reflexões das crianças a respeito do que ouviram dos professores, seguida de um feedback de todos os participantes presentes – compondo uma parcela da fase de monitoramento da pesquisa-ação. Dispusemos num formato de círculo e com o auxílio de uma peça de fala⁴, cada um foi completando a frase: “uma coisa que aprendi hoje foi...” (Figura 5).



Figura 5 – Roda final (fase de monitoramento) – Grupo A

Relatos da primeira oficina

Apresento os relatos dos participantes em quadros, em que as vozes de crianças e professoras são ressaltadas, conforme ressou em mim como um momento marcante. Os quadros com a cor azul de cada Grupo (A e B)

⁴ Objeto utilizado em processos circulares para identificar de quem é a vez de falar. O objeto é passado de pessoa para pessoa, dando a volta no círculo. Quem está segurando o objeto tem a oportunidade de falar, sem ser interrompido, enquanto os demais têm a oportunidade de escutar, sem pensar numa resposta. É dado a todos o direito de passar a vez. O objeto de fala proporciona a escuta respeitosa de todos, reflexão e um ritmo tranquilo, segundo Pranis (2010).

representam a fase de implementação, em cada momento da *cerimônia de definição* (White, 2012): O contar – vozes das crianças; o recontar – vozes das professoras; e o recontar do recontar – vozes das crianças.

O quadro exposto as vozes de todos os participantes (em vermelho), compreende a fase de monitoramento da pesquisa-ação, um momento final da Oficina, em que todos os envolvidos tiveram espaço para expor seus sentimentos, reflexões, expectativas e sugestões.

GRUPO A

Enquanto as crianças iam completando as frases que estavam dentro de suas bexigas, as outras participavam respondendo também e comentando. Todos demonstraram bastante envolvimento e curiosidade pela resposta dos colegas. Abaixo, reproduzo num quadro algumas falas das crianças, em torno de temas (Quadro 9).

TEMAS	A1	A2	A3
Aspectos valorizados de si mesmo.	<i>Eu também jogo aqui na escola! E jogo bem!</i>	<i>Minha característica mais positiva é... meus olhos. Eu gosto de... brincar de futebol.</i>	<i>Eu sou capaz de... tudo! E gosto de jogar videogame! Eu sou um sucesso quando desenho.</i>
Tristeza	<i>Quando dá um problema com minhas amigas, a gente briga... e eu fico magoada, triste, triste, triste...</i>	<i>Fico triste quando brigo com minha família.</i>	
Felicidade	<i>Fico alegre... por qualquer motivo tia. Quando estou com a minha família... todo mundo reunido... bastante vezes pra comer.</i>	<i>Quando a minha família deixa eu ir no 'seu Zé' comer risoli. É uma lanchonete, onde eu como bolo de brigadeiro que eu adoro.</i>	<i>Não fico muito triste não... tenho felicidade! Quando brinco com minha família... Quando todo mundo entra na piscina... na casa da minha tia.</i>

Quadro 9 – Vozes das crianças durante o contar (Oficina 1 – Grupo A)

A1 iniciou uma conversa sobre algumas dificuldades que estava encontrando no relacionamento com suas amigas na escola, fato que também estava preocupando as professoras, evidenciando seu sentimento de tristeza. Sobre elementos que os fazem sentir alegria, a convivência em família foi bastante enfatizada.

Logo após a atividade com as crianças, fui tomada por um desconforto, por ter sentido as conversas um pouco ralas e fiquei insegura de como se dariam os processos reflexivos. Contudo, quando as professoras começaram a externalizar as conversas internas que tiveram ao ver e ouvir as crianças, uma forte emoção tomou conta da sala de aula e eu pude ver, ouvir e sentir o propósito dos processos reflexivos.

Após as falas espontâneas de cada professora, perguntei se algo as surpreenderam, se elas puderam ver, ouvir e/ou conhecer elementos novos que não estavam esperando, como também fiz uma investigação a respeito no que elas foram tocadas em suas próprias vidas ao ouvir as crianças.

Criamos assim, um ambiente acolhedor para a observação do que havia de melhor em quem falou, para oferecer vozes de apreciação com efeitos tocantes. Essa percepção me permitiu estar mais presente com os participantes nos encontros seguintes. No Quadro 10 a seguir, exponho as vozes das professoras durante a posição de fala.

TEMAS	P4	P3	P2	P1
A importância das relações (família e amigos)	<p><i>Eu percebi para os três, que o mais importante é a família, porque em todas as questões eles abordaram a família. Faz a gente refletir do quanto é importante a união, estar junto com a família. A felicidade pelo que eu entendi dos três, é estar junto com a família.</i></p>	<p><i>Também da família. A importância que tem pra eles, pra todos. Todo mundo citou. O que mais eu senti que tocou foi a questão da família, todo mundo se preocupa.</i></p>	<p><i>Dessa importância mesmo, talvez o fato de eles serem do integral, passam a a maior parte do tempo na escola, mas mesmo assim é a família que supre. A escola pode oferecer milhares de coisas, mas o estar com a família, fazendo qualquer atividade, ou pelo fato de estar comendo apenas com a família, já é algo muito bom pra ela... então creio que é isso mesmo, os pais estarem junto, participando da vida deles, foi o que eu senti.</i></p>	<p><i>Achei legal porque a A1 citou o que realmente acontece, que o que a deixa mais triste é brigar com as amigas. Isso foi uma coisa que como tava acontecendo muito, foi uma coisa que marcou e deixa ela super triste, todas elas... Mas acho que eu vi que realmente é algo que a deixa triste, ela tava brigando demais com os colegas, então o convívio com os colegas também é importante, saber lidar com as diferenças.</i></p>
Momentos marcantes/ Tocou em minha vida	<p><i>Ah eu em muitas, não posso nem começar a falar que eu choro (...). Vendo o que eles falaram, um pouquinho ali, o que a gente tá fazendo de errado é isso, deixar de fazer esses pequenos gestos.</i></p>	<p><i>A simplicidade das coisas que fazem eles felizes, que nem o A3 colocou de entrar na piscina com toda a família. É uma coisa tão simples, ou um risoli, uma comida, deixar tão feliz. Às vezes a gente acha que pra ser feliz precisa passear, ir ao parque alguma coisa assim... e eles mostraram que pequenas atitudes eles valorizam muito. (...). Às vezes a gente se preocupa muito em dar essa questão do valor e não precisa disso pra ser feliz, é uma atenção, um carinho, você perguntar como é que foi o seu dia, como você tá... acho que faz uma diferença muito grande.</i></p>	<p><i>Ver o que eles falam e trazer pra mim. Eu não tenho filhos ainda mas... o fato de fazer pequenos gestos. Às vezes a gente chega estressada: 'ah não, não quero conversar com você agora. Se a criança tá brincando, ficamos explosivos... quando na verdade o que eles realmente querem é um abraço, você chegar um pouquinho pra brincar, relamente vendo o que eles falam, a necessidade de eles ter a família brincando, um tempo de lazer com eles. Muitas vezes por causa da correria a gente não ouve, acaba passando despercebido mesmo.</i></p>	<p><i>Às vezes os pais querem suprir essa falta com os filhos comprando presente caro... mas às vezes um pequeno gesto, um lugar próximo, simplesmente comprar um pedaço de bolo, você já tá agradando. Você compra um presente super caro pro seu filho e ele não quer isso, quer simplesmente uma companhia, uma comida diferente.</i></p>

Quadro 10 – Vozes das professoras durante o recontar (Oficina 1 – Grupo A)

Em seguida, perguntei para as crianças como foi para elas escutarem todas essas reflexões das professoras e um clima de apreciação, reconhecimento e emoção foi gerado (Quadro 11).

TEMA	A2	A1	A3
Amor	<p><i>Que todas amam a gente.</i></p> <p><i>Legal, fiquei alegre que elas pensam isso de nós.</i></p> <p><i>Quando elas falaram eu senti alegria nelas.</i></p>	<p><i>E elas brigam com a gente pro nosso bem.</i></p> <p><i>Pela emoção delas.</i></p> <p><i>Não sei o que dizer... (chorando)</i></p>	<p><i>Foi bom. Elas gostam da gente.</i></p>

Quadro 11 – Vozes das crianças durante o recontar do recontar (Oficina 1 – Grupo A)

Para finalizar o encontro, fizemos uma rodada final com todos os participantes dispostos em círculo. Com o uso da peça de fala, cada um completou a frase: “Uma coisa que eu aprendi aqui hoje foi...” (Quadro 12). Esta atividade também compreende a fase de monitoramento do ciclo de pesquisa-ação.

TEMAS	VOZES DAS CRIANÇAS	VOZES DAS PROFESSORAS
Família	<p><i>Naquela hora que eu queria falar, é que eu nunca pedi uma coisa cara pra minha família, eu gosto da minha família, dos meus professores e que agora eu tô feliz! (P2)</i></p>	<p><i>Foi prestar mais atenção na família e fazer os pequenos gestos. (P4)</i></p> <p><i>Que eu devo valorizar ainda mais a família e que pequenos gestos fazem grandes diferenças. (P3)</i></p> <p><i>O que eu aprendi hoje é realmente observar mais, valorizar mais a nossa família e o tempo com eles. (P2)</i></p> <p><i>Eu aprendi aqui nesse encontro, dar mais valor pra família, os pequenos gestos... eu tenho uma filha também. Eu fico muito preocupada com eles que ficam aqui o dia inteiro e acabo esquecendo da minha filha que ficou o dia inteiro sem mim. Eu aprendi aqui nesse encontro que eu tenho que ter mais paciência com ela, porque quando a gente trabalha fora, não é fácil, então eu acho que eu tenho que dar mais atenção pra ela. (P1)</i></p>
Conhecer o outro	<p><i>Eu aprendi que às vezes a gente fica tão bravo porque acontece isso, aquilo, mas a gente vê o quanto as professoras se importam com a gente. (A1)</i></p> <p><i>O que eu aprendi, é que as professoras se importam com a gente e que agora eu sei um pouco mais delas. (A2)</i></p> <p><i>Eu aprendi que as professoras se importam muito com as crianças. (A3)</i></p>	<p><i>Eu quero dizer que eu gostei muito do encontro, foi muito legal... eu gostei muito de conhecer um pouquinho deles, assim como a A2 falou que conheceu um pouquinho de mim e eu um pouquinho deles. Foi muito prazeroso, eu gostei muito. (P3)</i></p> <p><i>E eu gostei também de conhecer um pouquinho deles... eles dão muita importância pra família, que bom que eles sempre estão reunidos. Espero que isso aconteça com a minha família também, que a gente se reúna mais, acho que é isso que eu tirei de hoje. (P1)</i></p> <p><i>Eu também quero agradecer esse momento, começando agora com eles, muito bom mesmo, porque é uma forma de você parar pra observar e você acaba vendo além do que os seus olhos naturais estão enxergando. Às vezes o fato de você sentar, conversar com um, com outro... você vê a criança de uma forma e quando você senta pra conversar com ela, compartilhar alguma coisa, você entende o que acontece na casa, você nota que é totalmente diferente daquilo que você via, isso foi muito importante pra mim. (P2)</i></p>
Ampliar perspectivas	<p><i>Ah, eu fiquei feliz e emocionada, porque a gente sente emocionada, porque esse pouquinho que a gente teve, a gente tá conhecendo mais pessoas que a gente nem sabia, é difícil de falar... (A1)</i></p> <p><i>Eu tô muito feliz pra próxima, e foi bom porque eu desabafei o que eu tava guardando. (A2)</i></p>	<p><i>Eu também tô muito agradecida porque esse pouquinho que eu tive com eles já me abriu a mente, já começo a pensar de outra forma, foi muito bom e espero que os próximos sejam melhores ainda. (P4)</i></p> <p><i>Eu também estou muito feliz ... a gente acaba se surpreendendo com a gente mesmo... e gostei muito. (P1)</i></p> <p><i>Eu também estou bastante agradecida, uma oportunidade muito grande pra mim estar participando e também ansiosa pra próxima. (P2)</i></p>

Quadro 12 – Vozes de crianças e professoras – monitoramento (Oficina 1 – Grupo A)

GRUPO B

A sequência deste encontro seguiu-se semelhante ao ocorrido com o Grupo A, com diferenças na maneira de envolver as crianças nas atividades, pela inclusão de brincadeiras e desafios para serem cumpridos durante a oficina. Alguns alunos tiveram dificuldade com a leitura das frases, o que suscitou novas reflexões nas professoras durante o momento do recontar (Quadros 14 e 15).

A maneira que as crianças estavam participando e ouvindo os colegas me chamou atenção neste grupo, em que a maioria delas mostrou-se animada com o jogo, falando junto com os colegas. O aluno A4 (integrante do Grupo A) participou deste grupo pois havia faltado no dia em que a primeira oficina com seu grupo foi realizada. Ele respondia pelos colegas, demonstrando saber bastante sobre eles, já que os colegas concordavam com sua resposta. Uma das minhas intenções com as oficinas, era incentivar o não saber e a curiosidade genuína sobre os demais, então, conversamos a respeito de saber sobre o outro e demos prosseguimento à dinâmica (como mostrado no Quadro 13 a seguir):

Valéria – Como é que você consegue conhecer tanto o A7 assim? Mais do que ele mesmo?

A4 – Ah... não sei...

V – Será que você conhece mais do que ele mesmo?

A4 – Não, quem conhece é ele ali (A8) que tá na sala dele.

V – Hum... mas quem conhece mais? Você conhece mais de A7 ou o A7 conhece mais de você?

A4 – Nenhum dos dois... a gente não sabe um do outro, eu só falei como um exemplo mesmo, pra ele tentar chutar.

V – Ah legal, então você estava tentando ajudar! Mas vamos tentar realizar um desafio? Para todos: Quem vai conseguir esperar e ouvir atentamente o que cada um tem pra falar?

A4 – Tá bom! Eu consigo!

Na vez do aluno A6 estourar a bexiga, ler e completar a frase, um silêncio tomou conta da sala de aula e os colegas foram respondendo, até que o A4 interviu: “Ah gente, é a vez dele! Respeita ele falar!” (A4), e as crianças permaneceram em silêncio.

Temas	A7	A4	A8	A9
Tristeza	<i>Quando ninguém brinca comigo. Fazer bagunça.</i>			
Descrição de si e dos outros	<i>Sou bagunceiro. Eu também sou quase bom no futebol. Minha mãe fala que eu sou chato quando faço bagunça.</i>	<i>É que tia, isso não acontece [ninguém querer brincar com o A7], ele [A7] é diversão pura. Ele é ligado no 220. É que ele é muito elétrico.</i>	<i>Eu sou bom no futebol, e eu gosto.</i>	<i>Eu sou capaz de defender a bola... de andar de skate... é, um monte de coisa... pintura...</i>

Quadro 13 – Vozes das crianças durante o contar (Oficina 1 – Grupo B)

Realizada a dinâmica, incentivei-os a realizar um novo desafio: “o desafio do silêncio”, em que todos precisavam ficar em silêncio enquanto as professoras falavam (durante o recontar – quadros 14 e 15) .

Para finalizar o processo reflexivo, pedi para que as crianças expressassem como foi escutar as professoras (recontar do recontar) e emergiram conversas sobre a responsabilidade de cada um nas relações (Quadro 16).

O monitoramento desse encontro seguiu-se como no Grupo A: com o uso da peça de fala, cada um completou a frase: “Uma coisa que eu aprendi aqui hoje foi...” (Quadro 17).

TEMAS	P6	P7	P5	P1	P2
<p>Revendo a postura do professor/ Dar voz ao aluno</p>	<p><i>Olha, eu percebi que não tem muita paciência, esperar o outro pra falar... será que a gente não precisa ter mais paciência com o aluno também? Coloquei assim pra gente refletir, de ter mais paciência, principalmente com aqueles alunos com mais dificuldades.</i></p> <p><i>Será que a gente pode proporcionar algo pra eles se soltarem mais...?</i></p>	<p><i>Eu percebi também que dependendo da situação, a carinha que eles fizeram foi assim... de assutado sabe? Na hora do papel, na hora de assinar [o Termo de Assentimento]. Então às vezes a gente planeja alguma atividade, pelo menos eu que tô começando agora... e às vezes é difícil entender o tamanho deles, a mentalidade que cada fase tem. Aqui tem do primeiro, segundo e do terceiro ano, então cada um assim, cada um teve uma reação diferente do outro.</i></p>	<p><i>Eu notei insegurança também. Muitas coisas eles até sabem. A gente já desconfia de certas inseguranças, mas diante dessas situações que a gente vê 'nossa, minha criança tá insegura, o que eu posso fazer pra melhorar essa insegurança?'</i></p> <p><i>Fazer alguma coisa pra eles terem mais confiança.</i></p>	<p><i>Eu acho que a concentração é fundamental, tanto pra gente quanto pra eles. Então às vezes, será que eu não sou um pouquinho de cada um na sala de aula? Será que na sala de aula eu deixo todos os meus alunos falar? Escutar cada um? Eu sei que às vezes o tempo é curto da gente, a gente entra num assunto e a aula vai, você tem que prosseguir... e você acaba não deixando alguns alunos falar, mas é.. como se diz... deixa eu achar a palavra certa... ter paciência, tanto eu como eles também. Eu tenho que ter meu limite e eles também tem que ter o limite deles, de respeitar o outro... será que eu to respeitando o meu aluno? Não respeitou o seu amigo falar, entrou na frente para falar... será que eu não faço isso também em sala de aula? Ter mais paciência, mais limite, respeitar o próximo...</i></p>	<p><i>É o que eu senti também, dessa percepção, tem alunos que tem mais espontaneidade de falar, de se expor do que os outros, então acaba às vezes que pela criança falar mais e o outro ser mais retraído, então a gente acaba dando atenção um pouquinho a mais pro que não fala tanto, igual aconteceu com o A6 que não queria se expor assim, os outros falaram com mais facilidade. Às vezes a gente acaba esquecendo de um e dá mais atenção pro outro, mas na verdade é o igual, a questão também da paciência como elas disseram... às vezes a gente tá ali e falar demais acaba não dando espaço pra que eles falem também.</i></p>

Quadro 14 – Vozes das professoras durante o recontar (Oficina 1 – Grupo B)

TEMAS	P6	P7	P5	P1	P2
Ressonâncias pessoais	<p><i>Eu acho que a vida da gente tá tão corrida, a gente acaba atropelando tanto, por estar passando tão rápido. Será que a gente não tá fazendo isso dentro da sala de aula também? Devido a esse tempo que tudo é cobrado? Você tem tempo... será que não tá na hora de a gente dar uma parada, pensar melhor ao invés de correr, ver o que é melhor pra eles? Se a gente colocar na frente os alunos, o que é melhor pra eles, não assim ser tudo corrido, mas dar uma parada, ver o que tá precisando mais, aonde que tá a dificuldade maior... vamos apertar aí o freio, voltar, deixar um pouco o tempo da criança... nós temos que refletir melhor.</i></p>	<p><i>Às vezes nós estamos tão atarefadas, tanta coisa na cabeça assim, com as aulas, conteúdo, ainda mais agora no final do ano que é essa correria doída, que acaba passando assim... a gente não percebe... e aí agora que dá pra gente realmente ver a necessidade de cada um, aonde a gente tem que conversar, prestar mais atenção.</i></p>	<p><i>O meu veio lá de fora pra dentro, quando eu mudei com a minha filha, de dar mais atenção pra ela e desacelerar, eu consegui mudar com as minhas crianças em sala, hoje eu coloco eles assim: 'o que eu quero pra minha filha? Eu quero pra eles, de coração'. Eu trato cada um pensando na minha filha, como eu gostaria que tratassem a minha filha. Então hoje eu consigo me concentrar melhor nas minhas atividades, mas é porque eu relaxei mais no sentido assim: 'calma, as coisas vão acontecer, no tempo que elas tem de acontecer. Então a gente vai se policiando... coisas simples precisam acontecer pra que a gente reflita de fato... pensar numa estratégia pra ser diferente... não significa que a gente não vai errar, porque a gente erra o tempo inteiro...</i></p>	<p><i>Eu acho que eu tenho que ser mais paciente, ou até respeitar mais, às vezes a gente quer cobrar muito, mas será que eu sou assim? Será que eu faço isso? Será que eu sei lidar com a diversidade que existe na minha família? Isso serve pra eu pensar também. Será que eu tenho tanta paciência com a minha filha assim quando eu chego aqui na escola e tenho que ter com eles, cobrando a diversidade deles, será que eu to cobrando a diversidade também da minha filha, de respeitar ao próximo, de saber amar, respeitar, entender, ajudar o meu amigo que tá tendo aquela dificuldade? Será que na minha vida, na minha família eu tô fazendo isso? Se a gente for analisar, muitas vezes a gente se cobra tanto dentro da escola que fora da escola, na família da gente, a gente acaba pecando né... não fazendo o certo. Eu acho assim, a gente tem que fazer na família da gente pra gente fazer fora, e geralmente acontece o contrário... a gente faz fora pra depois voltar e fazer o certo.</i></p>	<p><i>Eu peguei muito a questão deles de quando eles começaram, a ansiedade, de estar com o papel, querer saber como é que vai ser. Eu sou bem assim, eu sou ansiosa pras coisas que eu tenho que fazer e eu quero saber lá na frente como vai ser, igual eles questionando se vai precisar pagar alguma coisa, preocupação de querer saber então eu me vi muito nisso, quando eu quero fazer algo que quero saber como vai ser, lá na frente, depois de dez quinze vinte dias, vai dar certo e se não deu... será que eu vou poder voltar atrás e fazer de novo... então eu me vi nisso, eu trouxe isso pra mim que é algo que eu acho que preciso melhorar mais, eu sou muito ansiosa e quero sempre fazer do meu jeito e tem que ser tudo pra ontem... isso me fez refletir um pouco.</i></p>

Quadro 15 – Vozes das professoras durante o recontar – ressonâncias pessoais (Oficina 1 – Grupo B)

TEMAS	A4	A9	A7	A8
Como foi ouvir	<i>Foi um pouco difícil ouvir, porque dá uma vontade de falar e também eu fiquei com um pouco de medo, porque o que elas falaram aqui talvez elas fazem na sala... um pouco diferente... porque tem algumas pessoas que pode bagunçar e elas esquecerem do que elas falaram aqui(...). Vai, eu tô na sala, eu fico com a diretora, a tia, aí quando alguém faz uma bagunça, daí ela [professora] esquece o que ela disse aqui, daí ela precisa falar com o aluno, só que se ele fizer de novo, ela tem que gritar... ela não pode esquecer o que ela falou aqui... que tem que respeitar cada um. (...) E que ela não pode gastar muito a voz dela, falar alto assim... gritar com o outro aluno.</i>	<i>Legal. Senti alegria! Eu gostei ele [A4] falando assim, pra professora não esquecer do que elas falaram aqui... é foi bom. Elas não podem esquecer de falar bom dia, dar um beijo, essas coisas... Eu gosto que elas falam muito, e passam alegria pra gente.</i>	<i>Foi boa a atitude dele (referindo-se ao que o aluno A4 falou).</i>	<i>Também concordo com o que ele [A4] falou, que as professoras não podem esquecer do que elas falaram aqui.</i>
Responsabilidade de relacional	<i>E a gente também tem que respeitar quando elas estão falando (...). Porque elas respeitam a gente quando a gente tá falando com nosso outro amigo, ela dá um tempinho...</i>	<i>Tem que se comportar (...)</i>	<i>E nós também não pode esquecer (...)</i>	<i>A gente não pode bagunçar na sala de aula (...)</i>
Compromisso coletivo	<i>E sabe o que é bom? Porque o que a gente falou aqui tem que ser feito na sala de aula. Eu vou tentar</i>		<i>Eu também!</i>	<i>Eu vou fazer!</i>

Quadro 16 – Vozes das crianças durante o recontar do recontar (Oficina 1 – Grupo B)

TEMAS	VOZES DAS CRIANÇAS	VOZES DAS PROFESSORAS
<p>Paciência e respeito</p>	<p><i>Pra gente ter respeito com os outros porque se a gente deixar eles falar, vai que as coisas deles é melhor do que a nossa? Então a gente tem que ter respeito com os outros. (A4)</i></p> <p><i>Eu gostei muito! Gostei bastante. (A7)</i></p>	<p><i>Eu aprendi hoje aqui a ter mais paciência com os meus alunos e na minha casa também, porque eu acho que se a gente tiver paciência, nós vamos respeitar sempre o outro... acho que é paciência, a gente ter um limite... tanto aqui eu com os alunos, quanto lá em casa também, eu com meu marido, com a minha filha com meus pais, com a minha família. Eu acho que a paciência é tudo. (P1)</i></p> <p><i>Hoje eu aprendi duas palavrinhas: a paciência e a atenção. Ter mais paciência e atenção com os meus alunos e uma coisa que a P1 falou que também tocou no meu coração: em casa, com a minha filha. (P6)</i></p> <p><i>Eu adorei, uma coisa que eu tenho pra falar é que eu amei estar um pouquinho com vocês, e a tia aprendeu a ter mais paciência e ouvir mais! E eu também vou levar isso lá pra minha casa, com minha filha, marido, meu pai com minha mãe... isso que a tia aprendeu. (P5)</i></p> <p><i>Eu aprendi... eu percebi que eu preciso ser mais paciente, preciso ter muito mais compreensão e que cada criança, independente se é da mesma turma, se tem a mesma idade, tem as suas diferenças, tem a sua identidade, tem o seu limite... e eu preciso levar isso... eu não tenho filho, mas eu tenho uma irmã e eu preciso ser muito mais paciente com ela. (P7)</i></p> <p><i>Eu também, o que eu aprendi foi a paciência mesmo, eu preciso ser bem mais paciente com todos e a questão do respeito mesmo, a gente respeitar as diferenças igual a P7 falou. E essa questão da minha ansiedade, eu tenho que tratar isso... eu me vi neles mesmo nessa questão da ansiedade do papel... mas é isso, eu gostei bastante, foi muito bacana poder conhecer um pouquinho mais de cada um deles também. (P2)</i></p>

Quadro 17 – Vozes de crianças e professoras – monitoramento (Oficina 1 – Grupo B)

Antes de começarmos a segunda semana de trabalhos com as crianças, a auxiliar de coordenação perguntou se era possível a inclusão de uma aluna – A5 – no Grupo A. A5 mostrou sua vontade de participar nos encontros para a coordenação e então pedi para que sua mãe assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D), autorizando sua participação.

OFICINA 2

Este encontro seguiu-se com uma estrutura similar ao anterior (Anexo M), seguindo os três estágios da cerimônia de definição: a) Dinâmica de autoconhecimento com as crianças (o contar), b) grupo reflexivo com os professores (o recontar), c) vozes das crianças (o recontar do recontar), e d) fase de monitoramento (feedback – roda final).

Ceccon et al. (2009) nos oferecem diversas atividades práticas para promover a colaboração e o diálogo em sala de aula e uma delas envolvendo o autoconhecimento e conhecimento do outro. A atividade a seguir foi adaptada e liderada pela pesquisadora – não pelo professor, como transcrito abaixo. Minto et al. (2006) utilizam uma dinâmica semelhante no trabalho com adolescentes. A figura 6 ilustra alguns momentos desse encontro com os dois grupos.

Trabalhando com sucata

Objetivos

Refletir sobre as próprias características e as dos demais;
possibilitar as trocas interpessoais.

Desenvolvimento

- Grupo em círculo, sentado.
- O professor coloca objetos variados no centro do círculo (livros e revistas velhos, brinquedos usados, utensílios domésticos, instrumentos musicais, aparelhos eletrônicos, roupas etc.), solicitando aos participantes que os observem. Tempo.

- Pede a cada um que vá ao centro do grupo – um por vez – e escolha um objeto que possa representá-lo.
- Cada participante apresenta o objeto com o qual se identifica, explicando ao grupo a razão de sua escolha.
- Após a apresentação, o professor pede que olhem para o grupo até encontrar alguém a quem possa oferecer seu objeto. Tempo.
- Solicita que – um de cada vez – entregue à pessoa escolhida seu objeto, dizendo: *“Eu dou meu objeto a..., porque...”*.
- Plenário – comente sentimentos e percepções:
 - * Como se sentiu durante a atividade?
 - * Quais as descobertas que fez sobre si e sobre o outro?
 - * O que o surpreendeu?
- O professor pontua a riqueza da singularidade de cada pessoa e a importância das trocas interpessoais.

(CECCON et al.
2009, p. 123)



Figura 6 – Dinâmica “Trabalhando com sucata” com as crianças – o contar

- 1: Grupo A
- 2: Grupo B

Relatos da segunda oficina

GRUPO A

Tivemos uma integrante nova neste grupo, a aluna A5, que expôs sua vontade em participar ao ouvir A1 relatar sobre o encontro anterior:

A5 – Eu quis participar porque a A1 falou um monte de coisa pra mim, tia, mas eu não lembro.

A1 – Eu falei que era legal, daí ela falou assim: mas como que funciona? Eu falei assim: ela faz brincadeira, é muito legal, daí ela falou: ‘então vou pedir pra minha mãe deixar eu participar!’.

Para apresentar de alguma forma o que aconteceu na primeira oficina com este grupo, escolhi iniciar nosso trabalho com uma rodada inicial com todos os presentes dispostos em círculo. Com a peça de fala, cada um que se sentiu à vontade, completou a frase: “uma coisa que eu me lembro e que eu gostei do último encontro foi...” (Quadro 18)

A2	P2	P1	P3	P4
<i>Eu também gostei de você e foi muito legal aquela brincadeira de bexiga.</i>	<i>É importante conhecer cada um né... um pouquinho mais de todos eles, e a questão de eu lembrar um pouco da minha infância, foi bom pra mim.</i>	<i>A gente começa a lembrar um pouquinho da nossa infância (...)</i>	<i>O que me tocou bastante foi a ênfase que eles deram pra importância da família.</i>	<i>E também o que faziam eles felizes... o que eles queriam? Eram coisas simples, um bom dia, boa tarde...</i>

Quadro 18 – Rodada inicial com alunos e professoras (Oficina 2 – Grupo A)

Seguimos com a assinatura do Termo de Assentimento (Anexo E) por A5 e continuamos com a atividade “Trabalhando com sucatas”. Distribuí alguns objetos no centro da sala e pedi para que cada um escolhesse um que mais lhe

agradasse, um objeto que tivesse semelhança com eles em algum aspecto, ou que pudessem representá-los. Em seguida, pedi para que se apresentassem e explicassem o porquê da escolha do objeto. A1 quis pegar outro objeto para completar sua fala, e todos os outros, com exceção de A5, também pegaram.

Os alunos tiveram a oportunidade de pensar em suas características pessoais, dando espaço para o surgimento de autodescrições. O segundo passo da dinâmica, foi oferecer o objeto escolhido para algum colega, justificando a escolha. Sentimentos como gratidão, amizade e carinho vieram à tona pelas trocas de presentes – como eles relataram – e pela inclusão das professoras neste processo (Quadros 19 e 20).

Durante o recontar (Quadros 21 e 22), as professoras narraram que foram transportadas para a infância. As reflexões das professoras sobre a atividade, despertaram o interesse das crianças pela infância de seus pais e as diversas maneiras de brincar de hoje em dia e de antigamente.

Na fase do recontar o recontar (Quadro 23), A1 narrou sobre situações que a incomodavam, expondo sua vontade de se expressar, mas tinha dificuldades, por receio de magoar. Deixei claro que eu estaria disponível, caso ela quisesse conversar em outro momento, o que não aconteceu. Na rodada final (Quadro 24), completamos a frase: “uma coisa que eu gostei hoje foi...”.

TEMAS	A3	A4	A5	A1	A2
Percepção de si	<p>(Objetos escolhidos: bola e pássaro de pelúcia do jogo Angry Birds)</p> <p>Porque eu gosto muito de esporte e de jogar bola... eu gosto do jogo do angry birds... não sei como explicar tia.</p>	<p>(Objetos escolhidos: espada e máscara)</p> <p>Porque tem um heroi que eu gosto muito. O 'Deadpool'. Ele é imortal, ele é tipo um homem aranha ninja, só que ele não é... ele tem uma espada dessa, não é igual, mas é espada. E a máscara é legal. (...). É por causa do heroi que eu gosto, mas eu não sou um ninja. Eu gosto da espada dele. Ele usa pra proteger o mundo. E eu gosto de proteger o mundo da poluição!</p>	<p>(Objeto escolhido: massinha)</p> <p>Eu peguei massinha porque eu gosto de modelar. Minha mãe comprou massinha pra mim, só que ela já endureceu e não dá mais pra mexer, não dá mais pra modelar. Eu gosto de modelar bonequinho.</p>	<p>(Objetos escolhidos: coroa e elástico de cabelo)</p> <p>Eu escolhi esse daqui (coroa) porque eu gosto bastante de me arrumar, eu gosto de arquinho, colar, pulseira, pintar a unha, passar maquiagem... então aí eu escolhi esse porque tem a ver comigo, com o meu jeito. E esse lacinho, é porque eu não vivo sem amarrar o cabelo, isso eu puxei a minha mãe, que ela não gosta de deixar o cabelo solto... porque sempre eu prendo, eu não me sinto bem com o cabelo solto, só às vezes que eu fico com o cabelo solto, mas eu não me sinto bem. Eu gosto de me arrumar.</p>	<p>(Objetos escolhidos: caleidoscópio e sino)</p> <p>Eu escolhi esses dois porque esse daqui (caleidoscópio), porque eu gosto de ficar olhando. Uma vez eu fiz com rolo de papel um binóculo, e eu gosto de brincar de exploradora. E esse daqui (sino), porque eu gosto de ser garçom, de brincar de cozinha... e também gosto de fazer música (caleidoscópio como chocalho).</p>
Oferta do presente	<p>Eu dou essa bolinha pro A4 porque eu gosto de jogar bola e ele também.</p> <p>Pra tia P1 (angry birds) porque ela é muito legal tia, ela observa o que eu tô fazendo de errado e o que eu não tô. Me ajuda na lição e na prova às vezes.</p>	<p>Eu dou essa máscara pra P3 porque ela é a mais legal que eu já conheci.</p> <p>A espada eu dou pro A3 porque ele é legal, ele é meu amigo e ele canta a mesma música comigo toda hora.</p> <p>A bola pra tia P3 de novo, porque ela é legal. É que às vezes quando tá faltando uma pessoa no time, ela entra.</p>	<p>Dou pra A1 porque eu conheço ela desde que eu entrei nessa escola e ela era a minha melhor amiga desde o segundo ano.</p> <p>A coroa eu dou pra tia P1, porque eu gosto muito dela e ela briga com os alunos pro nosso bem, não pro nosso mal.</p>	<p>Esse eu dou pra A5 porque ela é legal e porque ela gosta de arquinho também.</p> <p>Ah eu não sei [para quem iria oferecer o objeto]... eu gosto de todas! [professoras]. Todas são legais. (Deu a massinha para P3). Tia [P1], na próxima eu dou pra você... A tia P3 é legal, ela já foi minha professora e eu gosto muito dela!</p>	<p>Porque eu gosto muito da tia P4! (deu caleidoscópio)</p>

Quadro 19 – Vozes das crianças durante o contar (Oficina 2 – Grupo A)

TEMAS	A3	A4	A5	A1	A2
Reflexões sobre a atividade	<i>Que a gente tem que dividir as coisas com os outros.</i>	<i>Porque a gente gosta das professoras, por isso a gente deu pra elas. (...) Quando a gente dá, no futuro a gente pode receber muito mais.</i>	<i>Porque se o amigo faz uma coisa do bem pra você... se o amigo divide alguma coisa com a gente, a gente também tem que dividir com o outro amigo. Se a gente não divide com ele, só ele divide com a gente, vai ser... não é justo.</i>	<i>E a gente tem que fazer o bem! Porque se a gente fizer o bem, a gente acaba ganhando em dobro o que a gente fez pros outros. Tia, às vezes só um abraço já faz a outra pessoa feliz! Eu achei ótimo! A gente mostrou que sente algo por todas elas [professoras], mesmo sem presente, mas o importante é o amor! E a gente acaba percebendo como elas [professoras] gostam da gente!</i>	<i>Eu penso pelo menos que quando... pelo menos eu já fiz isso... no O., aonde eu estudei... eu já dei um presente pra minha amiga e ela ficou muito feliz porque lá na escola, só porque... não sei o que ela fez, todo mundo parou de ser amigo dela, menos eu, aí eu tentei fazer ela feliz. Tia, no meu abraço, não precisa de nenhum presente! Só no natal. Daí eu só peço um abraço pra minha mãe, e pro meu pai.</i>

Quadro 20 – Vozes das crianças durante o contar – reflexões sobre a atividade (Oficina 2 – Grupo A)

TEMAS	P4	P1	P3	P2
Transporte	<p><i>Bastante coisa que eles foram falando me remeteu ao passado. O brinquedinho que a A2 tava, de olhar, eu ficava também horas e horas, mas com aquele de fotinhos, minha mãe tinha um monte e eu passava horas e horas com aquilo. O que me chamou muito a atenção foi a atitude da A1 na hora que ela falou: ‘ah, depois eu te dou’, a preocupação dela, que ela quer dar pra todo mundo, mas como não tem... o carinho que ela tem, a preocupação de não magoar a pessoa... foi bem bacana. O A3 me lembrou a espada, não queria falar mas eu vou falar... me lembrei do meu sobrinho que não tá mais comigo, mas ele tinha o jeitinho do A3, também usava óculos e brincava muito com espada, muito com hominho e ele ficava muito perto de mim, então isso mexeu bastante comigo. Acho que de todos né... o lacinho da A1 que gosta de ficar com o cabelo preso... sempre tem um pouquinho que você lembra e fala: ‘nossa, parece que é você...’.</i></p>	<p><i>Eu acho que é nas pequenas coisas né... (muito emocionada). São brinquedos tão simples, que hoje em dia as crianças não se importam mais com essas brincadeiras que a gente tinha muito na nossa infância. A bola que é o que a gente brincava, bonequinha... Se a gente for analisar, a nossa infância foi bem proveitosa, a gente sabia o que a gente tava fazendo. Hoje eles tem tanta coisa, sabe? O computador, tem o celular, o tablet e eles não sabem a dificuldade que é aquela pessoa não ter nada, e antigamente a brincadeira era disso, de brincar de pedrinha, de carrinho, de coisas tão simples e hoje muitos não dão valor pra tudo o que têm. Que bom que ainda tem crianças que ainda pensam naquele simples brinquedo... não fica só querendo ter alguma coisa que seja da tecnologia.</i></p>	<p><i>Nossa, mexeu bastante comigo! A questão quando o A4 falou que quando alguém falta, eu jogo junto, eu sempre procuro brincar com eles, mas às vezes eu fico nessa divisão, um pouco no parque, um pouco no campo e aí pra conseguir satisfazer todo mundo, eu fico no meio... a bola quando ele me deu e falou do futebol... eu jogava futebol, eu gosto muito, mas agora com trabalho, essas coisas, não tá dando pra eu voltar a jogar e eu me lembrei das minhas amigas, algumas já não vejo mais, a gente jogava... então me lembrou muito a máscara, a espada, porque eu sou a caçula e eu vim 10 anos depois da minha irmã do meio, então as duas tem diferença de um ano e pouquinho e eu de dez anos. Eu não tinha ninguém pra brincar comigo, eu tinha meu primo que era meu vizinho, era um menino, então ele não queria muito brincar das minhas brincadeiras, e eu acabava brincando bastante com ele. A gente brincava muito com espada, brincava com máscara, com arminha, polícia e ladrão... mais brincadeira de menino, mas assim a minha infância foi muito boa. Eu tive acesso à tecnologia, na época o Playstation 1, eu tive acesso, mas eu fiquei uma semana só em casa e não aguentei, porque eu sempre morei em sítio, então eu tinha um espaço enorme pra brincar e eu vejo que alguns ainda valorizam isso, o brincar, não só ficar com essas tecnologias. Foi isso, foi um sentimento de saudade essa questão do futebol, eu sinto muita falta, muita falta, eu gosto.</i></p>	<p><i>Pra mim assim, foi mais uma questão de preocupação, porque quando ele [A4] falou do jogo... hoje as crianças estão tão influenciadas... tanta coisa que passa, tanta liberdade que eles têm. Agora eles sempre estão conversando de jogo, Xbox... eu não entendo porque eu não conheço, mas tem jogos que é com muita violência, ensina muita coisa que não é adequada. Então trazer pra eles essa realidade que a gente viveu antes porque... nossa... eu não aproveitei tanto essas coisas, já meu irmão, eu brincava com ele de videogame essas coisas, mas o pouco que eu brinquei na rua com bola, com bolinha de gude essas coisas assim também, era tão gostoso, e trazer isso pra eles é tão interessante né, fazer com que eles voltem a ter essa essência do que é brincar. Mas não, eles estão tão influenciados pela tecnologia, esses jogos que tem influenciado tanto a mente das crianças... é preocupante sim.</i></p>

Quadro 21 – Vozes das professoras durante o recontar (Oficina 2 – Grupo A)

TEMAS	P4	P1	P3	P2
<p>Momentos marcantes/ Reflexões pessoais</p>	<p><i>Eu acho que nós, adultos, a gente esquece tem horas... ou na maioria das vezes... que a gente também teve a idade deles né, então às vezes a gente cobra coisas além, mas eles são crianças né? A gente cobra muito e a gente esquece que nós, que na época, a gente também não conseguia fazer. Então muitas coisas que eles falam é mais pra poder alertar a gente né. Eles são crianças, eles tem suas facilidades ou não e... faz a gente pensar... quando a gente for pedir, solicitar. 'Nossa, como não faz isso?'. Mas a gente esquece que também teve essa idade e que também não dava né? Pra gente pensar, refletir.</i></p>	<p><i>Pra gente refletir mais na sala de aula. Às vezes a vida da gente é tão corrida e às vezes num pequeno gesto de uma criança pra você, passa despercebido mesmo porque às vezes a sala tá agitada e a gente acaba não dando muita atenção naquele momento. Eu acho que a gente tem que... eu falo isso tanto na sala de aula quanto em casa, com a minha filha também. Às vezes a gente chega: 'nossa meu Deus do céu, minha filha quer falar alguma coisa' e eu falo: 'calma, deixa a mamãe respirar porque...'. Mas de repente ela quer falar naquele momento né, e eu já to cortando ela, a mesma coisa com eles... às vezes eles querem falar naquele momento e a gente vai explicar alguma coisa e: 'não, depois, espera um pouquinho e depois você fala!'. A gente tem que a todo momento estar escutando eles né, prestando mais atenção no que eles vão falar. Às vezes eu... uma coisa assim tão simples que eles vão falar e às vezes nessa correria do dia-a-dia da sala de aula, a gente deixa despercebido. Tenho que pensar mais e ter mais paciência com eles também.</i></p>	<p><i>Eu acho que assim... serve pra gente se atentar aos detalhes né? Porque no outro encontro e nesse, a gente tá vendo que as vezes um detalhe, que nem a A2 falou na questão de dar um presente pra quem você gosta, questão de ela querer dar, ela não tava com dinheiro no momento mas ela deu o jeitinho dela, pegou uma flor pra presentear quem ela gosta. Então acho que a gente tem que se atentar mais, que nem em sala, prestar mais atenção nos detalhes, porque às vezes pode acontecer... todo mundo tem problema, a gente tem que evitar... nós conversamos com os alunos, às vezes eles percebem que a gente não chega bem, que a gente tá triste... a gente também tem família, a gente também cuida de casa, a gente também tem os nossos problemas. Às vezes a criança traz uma coisa pra gente, um desenho... a gente só pega e nem olha direito. A gente tem que tomar cuidado... a questão que nem eu vejo com conversas com amigas com o filho que às vezes fala: 'nossa, eu tô sem paciência'. Então acho que estar atento aos mínimos detalhes, porque uma pequena coisa dessa faz uma grande diferença do que às vezes você querer fazer uma coisa que você acha que vai ser bem legal e não vai tocar tanto nas crianças... do que às vezes um gesto.</i></p>	<p><i>O que trouxe pra mim hoje foi a questão que eu tô bem presa à tecnologia. Eu tenho me sentindo numa correria e não tenho parado pra fazer outras coisas. Até mesmo com a família, de ter um tempinho... sempre estar de repente estudando ou então nesse whatsapp que não para... então eu precisava parar um pouco e pensar nos pequenos detalhes, nas pequenas coisas também.</i></p>

Quadro 22 – Vozes das professoras durante o recontar – reflexões pessoais (Oficina 2 – Grupo A)

VOZES DAS CRIANÇAS

A1	<p><i>Então, eu tenho três coisas pra falar: a primeira é que aonde que eu moro, também tem um monte de gente que não tem dinheiro de comprar comida, então um dia quando eu tava brincando com as minhas amigas no parquinho, eu vi uma menina que não tinha boneca, então ela pegou uma cenura e colocou dois palitos... aqueles palitos de colocar no churrasco, e fez uma perna pra cá, uma perna pra cá e dois braços em cima de palito, daí ela colocou pedra no olho e a boquinha ela fez com papel que tava jogado no chão, então eu achei interessante, porque como ela tem imaginação? Não tem boneca e a gente reclama às vezes, porque tem boneca e não é aquela que a gente quer, mas imagina... pra eles, qualquer boneca tá bom. (...). E a terceira, é que tem coisa que a gente não fala, mas a gente sente por dentro, que nem, às vezes eu fico com vergonha de falar porque eu fico pensando: 'ah eu acho que vai magoar, acho que eu não vou falar...'. Eu não sei o que vai acontecer comigo se eu falar... se vão brigar comigo... então eu acabo não falando, mas eu fico com vontade de falar pra alguém, porque essa coisa que eu to guardando me incomoda. Eu não consigo falar tia... às vezes se alguém briga comigo, às vezes se acontece um mal entendido e eu não consigo falar pra pessoa, eu não consigo chegar e falar assim: 'eu vou contar pra tia', eu fico com vergonha de contar... até às vezes pra família, porque eu sinto um negócio no meu coração, que eu não sei o que acontece comigo... igual, às vezes acontece uma coisa, eu tento falar, mas não dá, eu não consigo, eu vou falar mas chega na hora eu falo que esqueci porque eu fico com vergonha, então isso que me dói, isso que me machuca, isso que me deixa triste. Eu fico com vergonha e essa vergonha que eu tenho dói no meu coração, não consigo e às vezes eu sou grossa com alguém, porque fica esse negócio no meu peito que eu não consigo segurar, tenho que ficar escutando as pessoas falarem o que querem pra mim... e eu não consigo, e eu sou grossa, as pessoas acham ruim e brigam comigo. Muitas coisas que acontece, as vezes acontece briga... e quando eu falo uma coisa, todo mundo pensa que eu sou grossa com a pessoa mas eu não to falando aquilo por mal, aí as pessoas já começam a falar: 'nossa A1, não precisa ser grossa! Nossa A1, não fala mais comigo, eu vou contar pra tia!'. E eu acabo ficando tão nervosa, as pessoas falam o que querem pra mim e eu não sou assim, eu tenho o meu momento de chata também, eu sou estressada, não posso falar que eu também não sou, mas dá um aperto no meu coração que eu acabo soltando tudo que eu tenho pra falar, e a pessoa já fica magoada comigo, já não quer mais olhar pra minha cara, já conta pra um monte de pessoa, já espalha isso pra escola inteira! Aí acaba levando problemas pras professoras, daí acaba sobrando pra mim porque sempre tem uma que se finge... que fala que não faz nada, mas faz, mas eu não consigo falar isso, porque quando a pessoa tá mentindo, e eu tenho que ficar quieta, escutando só o que as pessoas estão falando pra tia... mas não é verdade o que ela tá falando, então eu acabo ficando quieta, porque sobra tudo pra mim, eu já falei isso pra tia P1, sobra tudo pra mim. Eu tenho vontade de falar pra você quando você tá aqui, mas eu não tenho coragem porque vai acabar magoando as pessoas. Se a minha palavra vai afetar as pessoas, vai magoar, então eu vou ficar quieta e vou guardar pra mim.</i></p>
A5	<p><i>Ah não sei... elas falaram da infância delas... e eu lembro que minha mãe falava que antigamente ela não tinha boneca, então ela mesma criava, só que ela não jogava boneca fora, porque foi ela que criou... agora hoje em dia, tem criança que não gosta da boneca mais cara que a mãe compra.</i></p>
A4	<p><i>Foi legal.</i></p>
A3	<p><i>Legal, foi bom! Eu perguntei pra minha mãe, o que ela brincava na infância dela e ela brincava de espiga de milho, fazia boneca de espiga de milho.</i></p>
A2	<p><i>Eu queria dar o desenho e também falar que tudo isso que a A1 falou também acontece na minha casa... na maioria das vezes é com a minha irmã, aqui eu não mostro muito... que eu acho que eu sou legal, né? Mas lá em casa, às vezes eu fico nervosa, porque minha irmã fica gritando comigo, fica me chateando, aí eu falo que eu não queria nascer, e ela entende outra coisa... posso mostrar o presente?</i></p>

Quadro 23 – Vozes das crianças durante o recontar do recontar (Oficina 2 – Grupo A)

TEMAS	VOZES DAS CRIANÇAS	VOZES DAS PROFESSORAS
<p>“Uma coisa que eu gostei hoje foi...”</p>	<p><i>Uma coisa que eu gostei hoje foi o que a A1 falou, que ela é nervosa, que ela briga com as pessoas, mas que é um sentimento... e eu também me sinto assim às vezes... (A5)</i></p> <p><i>Tia, o que eu queria falar ali foi que eu também já brinquei com espiga de milho e que às vezes, também dá uma vontade de desabafar, mas não tem ninguém e naquele negócio que a A1 falou, eu também com a minha irmã, mas parece que eu sou a mais velha, porque ela não faz nada, daí eu brinco com o ‘Stit’, que é meu ursinho e brinco com todos os meus ursinhos de pelúcia e eu sempre invento uma brincadeira diferente, brinco de médico, com coisinha de cozinha essas coisas, com o ‘Stit’ e com os outros. Eu também aprendi hoje que... eu também gostei muito e que também foi bom ouvir o que a A1 sente, porque agora eu sei que ela tenta falar uma coisa, mas ela não quer falar aquilo, ela quer falar outra coisa, só que ela não consegue falar. E eu tô muito feliz! (A2)</i></p> <p><i>Eu gostei de tudo, não teve uma partinha que eu não gostei. (A4)</i></p> <p><i>Eu gostei, porque eu acabei falando um pouco o que eu sinto e às vezes quando eu fico, alguém percebe que eu tô com uma cara feia, uma cara meio desanimada assim, é porque eu tô sentindo alguma coisa, eu tô feliz de ter falado pra vocês, porque a maioria das coisas que eu quero falar, eu pego às vezes o lápis e começo a falar com o lápis, eu começo a apertar a minha mão, então eu gostei de ter falado com vocês, pra vocês ficarem sabendo do meu jeito, como eu sou. (...).E que às vezes não dá pra gente ficar comprando presente toda hora, mas a gente quer fazer a outra pessoa feliz, quer dar alguma coisa pra ela. (A1)</i></p> <p><i>Eu gostei! (A3)</i></p>	<p><i>Eu gostei muito de conhecer mais um pouquinho, porque a cada encontro, é uma coisa diferente que a gente aprende, e lembrar da minha infância também, daquilo que eu vivi, isso foi muito bom. (P2)</i></p> <p><i>Recordar a infância. (P1)</i></p> <p><i>Eu também gostei bastante e o A3 falou da espiga de milho, o meu avô já é falecido e ele sempre morou na casa comigo, aí era um segundo pai e ele também fazia, e eu deixava de lado minhas bonecas, que falava, que cantava, pra brincar com a espiga de milho que ele fazia pra mim. Às vezes fazia com cabelinho, com canetinha... então foi muito bom lembrar... saudade do meu vô que foi muito importante pra minha vida. Também foi muito legal conhecer mais um poquinho de cada um. Foi muito gostoso. (P3)</i></p> <p><i>Eu gostei também das brincadeiras que a gente lembrou e também aquele velho ponto: prestar mais atenção neles, porque a A1 hoje jogou tudo pra fora! Às vezes a gente pega a criança sorrindo, a gente não presta atenção até, às vezes parar, olhar nos olhinhos e ver que não tá bem, aquela coisa de prestar atenção além do que eles estão mostrando pra gente... às vezes aconteceu alguma coisa ou às vezes a criança não tá bem com ela mesma né... (P4)</i></p>

Quadro 24 – Vozes de crianças e professoras – monitoramento (Oficina 2 – Grupo A)

GRUPO B

A fonoaudióloga do Colégio pediu para participar deste encontro, pois disse que ficou curiosa ao ouvir outras professoras comentarem sobre o trabalho. Com a intenção de incluir e valorizar as diferentes vozes, perguntei para as crianças e todos concordaram com a sua participação. Mantive o cuidado de criar um contexto onde houvesse espaço para que todos tivessem um sentido de pertença, valor e compromisso. Seguimos então com a oficina numa sequência semelhante a ocorrida com o Grupo A, iniciando com uma rodada inicial: “Uma coisa que eu gostei do último encontro foi...” ou: “escolhi estar aqui hoje porque...” (Figura 7 e Quadro 25).



Figura 7 – Rodada inicial com a peça de fala: “uma coisa que eu gostei do último encontro foi...”

A4	A9	F	P2	P5
<i>Eu gostei que quase todo mundo falou e que todas as professoras gostaram de todo mundo.</i>	<i>Eu gostei que eu falei aqui que as professoras tem que acordar e dar um beijo de bom dia nos alunos, e dar um abraço.</i>	<i>Eu estou aqui hoje porque eu quero conhecer um pouquinho de cada um de vocês, e me apresentar também, sou a fono da escolinha.</i>	<i>Eu gostei do último encontro de conhecer um pouco mais de cada um de vocês e trazer isso pra mim. Eu gostei de poder observar as atitudes que eu também tava fazendo, poder me policiar mais... gostei bastante.</i>	<i>Gostei muito do último encontro que eu pude escutar cada um de vocês, das minhas colegas, pude observar onde eu acerto, onde eu erro, pra cada dia acertar um pouquinho mais, gostei muito.</i>

Quadro 25 – Rodada inicial com alunos e professoras (Oficina 2 – Grupo A)

Coloquei os objetos no chão e pedi para que cada um escolhesse um e se apresentasse com o auxílio do objeto escolhido (Quadro 26). Então, solicitei que cada um presenteasse um colega com aquele objeto que tanto gostaram.

A interação entre eles no momento da troca dos objetos capturou minha atenção, em que as crianças demonstraram bastante afeto umas pelas outras. O aluno A6 levou um tempo maior que os outros para falar e oferecer seu objeto, o que gerou alguns comentários e reflexões sobre o respeito às diferenças, assunto bastante comentado no encontro anterior com este grupo:

A4 – Esse silêncio é tão bom...

A7 – Escolhe qualquer um! Ele fica demorando!

A4 – Ah, deixa ele, ele tá pensando! (...)

TEMAS	A7	A9	A6	A4
Percepção de si	<p>(Objeto escolhido: máscara de caveira)</p> <p>É da hora, é radical! Porque eu gosto de caveira. Ah, não sei... porque eu sou radical! Bagunceiro...</p>	<p>(Objeto escolhido: bola)</p> <p>Eu peguei essa bola porque eu gosto de jogar bola, eu amo bola, gosto de brincar muito. Às vezes eu chuto ela, faz gol, e eu gosto de bola... traz amor, carinho, alegria...</p>	<p>(Objeto escolhido: espada)</p> <p>É legal!</p>	<p>(Objeto escolhido: bola de tênis)</p> <p>Eu faço massagem. Porque ela é um pouquinho branca aqui e eu também sou um pouquinho branco. Que ela é legal e macia, é bom de apertar, tipo massagem.</p>
Oferta do presente	<p>Dou pro A4 porque ele é legal.</p>	<p>Dou pro A6, porque ele é legal, me dá umas coisas... a gente troca as coisas... ele compra no recreio, ele me dá umas coisas.. eu também compro e dou pra ele... a gente divide as coisas.</p> <p>Feliz, porque ele [A6] me deu... eu senti amizade.</p>	<p>Pro A9, ele é legal.</p>	<p>Vou dar pra uma pessoa que ficava só me olhando... [P2] e porque eu gosto dela.</p>
Reflexões sobre a atividade	<p>E também pode crescer mais. Deus cresce porque gosta do que a gente faz, por isso que ele é maior que todo mundo.</p>	<p>Tipo uma pessoa pobre não tem uma televisão, a gente pode dar uma pra ela.</p>		<p>Que cada um gosta da pessoa do jeito que ela é (...).</p>

Quadro 26 – Vozes das crianças durante o contar (Oficina 2 – Grupo B)

No momento do recontar (Quadros 27 e 28), pedi para as professoras trazerem as reflexões que tiveram ressonância com o que viram e ouviram. Senti um forte desconforto ao escutar algumas interpretações, provenientes de um discurso do déficit, mas a voz de Harlene Anderson⁵ tranquilizava-me, ao me lembrar de uma de suas falas marcantes: “Quem sou eu para decidir o que meu cliente deve ou não ouvir? Quem sou eu para saber o que é bom ou não para ele?”. Dei espaço para que todas falassem, então perguntei o que as tocou no aspecto pessoal: “Aonde/como isso toca na sua vida?”. A pergunta formulada dessa maneira permitiu que as professoras se conectassem mais profundamente com histórias pessoais.

No Quadro 29, destaco algumas falas marcantes do recontar do recontar (vozes das crianças), e no Quadro 30, exponho algumas vozes dos participantes, estimulados a completar a frase: “Uma coisa que eu gostei hoje foi...”, e finalizamos com cada um dizendo em uma palavra o que significou este encontro.

⁵ ANDERSON, H. Explicação de Harlene Anderson durante uma conferência no International Summer Institute (ISI) em Playa del Carmen (México), ao contar sobre uma consultoria realizada com uma família em um workshop. No momento das falas dos participantes enquanto equipe de reflexão, algumas pessoas sentiram os comentários como julgamentos e nocivos à família consultada. Esses participantes foram questionar Harlene num momento posterior, a respeito de sua postura durante a atividade. Eles exigiam que ela tivesse interferido, afim de evitar tais comentários. Ela respondeu então, com um simples questionamento demonstrando coerência com sua filosofia: “Quem sou eu para decidir o que meu cliente deve ou não ouvir? Quem sou eu para saber o que é bom ou não para ele?”. Comunicação pessoal, 2013.

TEMAS	F	P5
<p>Percepção dos alunos</p>	<p><i>Eu não sei... eu cheguei agora né, então não sei o meu olhar se é igual o delas... eu olhei mais a parte... nem digo fonoaudiológica, mas a parte comportamental deles. Por exemplo assim, vou falar um pouquinho de cada um. O A7, eu achei que ele é muito... por exemplo quando você questionava: 'não sei, não sei', tudo não sabe. E a questão do A6, não saber esperar... quando ele não quer falar, os amigos desprezam: 'vou dormir, ah fiquei cansado'... então não sei até que ponto isso é bom pra ele... a gente não sabe se ele não falou por uma questão de timidez ou por uma questão de medo... é muito relativo, não sei, é minha visão. Você como psicóloga deve ter um olhar mais clínico. Ou ele não fala por talvez tanta pressão, os amiguinhos: 'ah dá pra mim, você tem que falar, tal tal tal'. Essa foi a minha percepção, mas ao mesmo tempo ele participa um pouquinho, até quando você pergunta mais, deixa ele mais à vontade, ele responde. O A4 parece o líder da turma, tipo o mestre da turma. Em questão de participar mais, ser mais coerente com as perguntas, eu acho que o A4 é o que mais... não sei se também eles não entenderam a pergunta... ele [A9], a fala foi ininteligível, eu não consegui escutar muito o que ele falava, aí já entra também uma voz mais cantada... então não consegui entender muito o que ele falou, mas ele participa bastante. Em questão de conhecimento assim, acho que pra eles foi bem construtiva, não sabemos se no caso dele [A6] também foi mais difícil de escolher, ou se desfazer do objeto... agora porque que foi tão difícil ele fazer essa escolha eu não sei, não conheço a história dele enfim... não sei se tem certo ou errado, mas eu vi isso.</i></p>	<p><i>Eu vi que não foi tanto o compartilhar, eu vi que foi mais a troca... o que me interessa mais dentre estes objetos que foram colocados, o que me interessa mais? Aí eu notei mais essa troca mesmo, acho que é um dos fatores que se eu pegar pra mim hoje, em sala, eu já vou tentar trabalhar melhor a questão do compartilhar, porque talvez o meu aluno nem saiba compartilhar... porque não foi preparado pra isso ou porque não tem isso em casa... porque a tia não proporcionou isso em sala também, então eu notei a dificuldade em compartilhar. A decisão é tomada rápido, mais pela troca do que pelo dividir. E notei também no meu aluno A7 que com o meu grupo, na minha sala, eu me solto, e aqui com esse grupo eu tô bem mais travado... o medo de falar algo e não ser aquilo, pra mim que conheço, é bem nítido.</i></p>

Quadro 27 – Vozes das professoras durante o recontar (Oficina 2 – Grupo B)

TEMAS	F	P2	P5
Ressonâncias pessoais/ transporte	<p><i>O que me tocou mais... o que me angustiou mais foi a questão do A6 mesmo, isso que me deixou mais angustiada, porque acho que deve ser muito difícil pra ele essa questão... e os amiguinhos cobrarem muito: 'ah tô com sono, não aguento mais esperar...'. Então isso foi o que mais me tocou. (...)</i></p> <p><i>No meu caso me toca, não sei se quando eu era pequena, questão de escola... sempre morei em apartamento, eu sempre fui muito excluída, sempre fui gordinha, então às vezes é um complexo assim de inferioridade, não sei... mas assim, eu era gordinha e usava óculos, então eu lembro até hoje a música que cantavam pra mim na escola, 'quatro olhos...'. Eu vejo que isso não tem aqui, mas eu não sei, eu sinto que me tocou um pouco na questão de desprezo... 'por eu ser muito quietinho, por eu não falar muito, eu fico um pouco excluído', isso me tocou... o meu era questão física, o dele eu não sei... Eu senti assim um pouco de desprezo, foi o que me tocou, no meu pessoal.</i></p>	<p><i>Na minha infância já aconteceu de escola, ter algo de compartilhar e eu acabei não recebendo, foi algo que foi ruim pra mim. Mas na época, tinha uma panelinha de amigos e eu acabei ficando de fora, então vendo que eles já tem essa visão do compartilhar entre eles e não ter essa visão de que eu não ganhei porque ele não gosta de mim... não foi isso. Ele me deu porque ele gosta de mim. Acho que foi mais ou menos isso que me fez lembrar. E eles gostaram também, eu vi que os assuntos que não poderiam ser esquecidos da semana passada realmente não foram. Tanto na parte deles quanto da nossa, na questão de se policiar... hoje eles cobram, mas também eles fazem. Então aquilo que não era pra ser esquecido realmente não foi esquecido. Eles estão gostando bastante, eles têm falado o quanto isso tá sendo bom pra eles e tá contagiando os coleguinhas.</i></p>	<p><i>Me toca como mãe, porque eu coloco eles todos como meus filhos, minha filha... né. Eu trato eles como meus filhos mesmo e é tão difícil... pra mim foi uma situação tão ruim do A6 não conseguir expor aquilo que ele tem vontade... eu fico assim: 'meu Deus, imagina quanta vontade ele tem de falar e fica preso, né?'. Então, o que fazer? Eu não sou a professora dele, mas você já toma aquela responsabilidade pra si: 'o que dá pra fazer? Ah, eu acho que eu já vou sair daqui e vou conversar com ele, será que ele vai se soltar?'. Aí a vontade é muito grande de fazer com que essa criança seja mais solta... eu já acho que do encontro passado pra esse ele ainda conseguiu um pouco mais, mas imagina o quanto é longo esse caminho... acho que agora eles estão adquirindo mais confiança, até no comportamento de como eles estavam semana passada e de como eles estão hoje, eles estão mais soltos mesmo. Já sentem mais confiança em você.</i></p>

Quadro 28 – Vozes das professoras durante o recontar – ressonâncias (Oficina 2 – Grupo B)

A4	A7	A9
<p><i>Foi legal tudo e eu gostei de tudo... mas tem uma coisa especial: elas lembraram da infância delas. Tipo, relembrar o mundo atrás, como era pra elas... que daí elas vão lembrar da infância delas e talvez ela lembre mais coisas... lembra da infância, a gente aprende...</i></p>	<p><i>Foi bem legal que ela falou... ela não pode esquecer... se alguém bagunçar, ela não pode esquecer... não sei, tipo... o outro fez bagunça aí a tia ia mandar ocorrência, e se a tia esquecer? Não sei... foi tudo importante o que elas falaram.</i></p>	<p><i>Não sei o que eu vou falar não...</i></p>

Quadro 29 – Vozes das crianças durante o recontar do recontar (Oficina 2 – Grupo B)

TEMAS	VOZES DAS CRIANÇAS	VOZES DAS PROFESSORAS
<p>“Uma coisa que eu gostei hoje foi...”</p>	<p><i>Que não precisa de dinheiro, precisa da família, de respeito e de saúde. (A4)</i></p> <p><i>Eu gostei que elas falaram da gente, que o A4 falou que o A6 tem que se acalmar e esperar ele... (A9)</i></p> <p><i>Tudo (A6)</i></p>	<p><i>O que eu gostei de hoje foi poder participar aqui, saber de cada um de vocês e ver o quanto vocês trocam um com o outro, embora às vezes difícil, mas um respeita o outro... é isso. (F)</i></p> <p><i>Gostei bastante de tudo, de ter lembrado algo de mim, vocês fizeram com que isso acontecesse e ver quanto eles estão desenvolvendo bem mesmo, desde a reunião passada, e dizer que o que eu achei bacana foi esse pensamento que eles tem, de compartilhar e sempre fazer o bem pro próximo, sem valor material, mas que eles sabem que tem Deus que vai abençoar a vida deles, eu achei bem bacana. (P2)</i></p> <p><i>Eu também gostei que vocês hoje participaram mais do que no primeiro encontro. Gostei da sua coragem [A6] de agora no finalzinho de falar, achei muito legal. Os amigos que respeitaram a vez de falar... tudo isso. (P5)</i></p>
<p>O encontro em uma palavra...</p>	<p><i>Difícil de lembrar, mas acho que foi amizade. (A4)</i></p> <p><i>Amizade também (A7)</i></p> <p><i>Amor (A9)</i></p> <p><i>Respeito também (A4)</i></p> <p><i>Amizade (A9)</i></p>	<p><i>Pra mim foi o diálogo (F)</i></p> <p><i>Respeito (P5)</i></p> <p><i>O esperar (F)</i></p> <p><i>O respeito também (P2)</i></p> <p><i>A paciência de vocês, tudo isso que a gente falou e eu penso que nos outros encontros vai ser bem melhor, acho que vocês estão crescendo muito! (P5)</i></p>

Quadro 30 – Vozes de crianças e professoras – monitoramento (Oficina 2 – Grupo B)

OFICINA 3

Elaborei as atividades deste encontro (Anexo N) de acordo com as necessidades e temas que foram surgindo no decorrer da pesquisa. Percebi no último encontro, principalmente com o Grupo A (alunos de 3º e 4º anos), a necessidade de estabelecermos conversas e relacionamentos que pudessem ampliar as narrativas e pontos de vista de determinados fatos que estavam ocorrendo entre os alunos. Então, recorri à metáfora “Mosca ou abelha?”, que já havia utilizado em trabalho com casais (Paschoal, Leão e Reis, 2014), para iniciar uma conversa sobre o olhar apreciativo que podemos ter de nós, das outras pessoas e das situações. A história não foi contada como se segue, mas construída juntamente com os alunos e com uso de fantoches das personagens (Mosca e Abelha).

Mosca ou Abelha? Quem somos nós?

(Autor Desconhecido)

Todos nós podemos ser parecidos com um desses dois tipos de bichinhos: O tipo “mosca” e o tipo “abelha”.

A mosca diante de um jardim fabuloso, cheio de lindas flores, perfumado e colorido, procura somente qualquer coisa que seja podre para pousar e se deliciar.

A abelha, ao contrario, diante de um pântano horrível, fedorento e cinza, procura até achar uma flor existente no meio da podridão, onde pousa e dá continuidade ao seu incansável trabalho de polinizar.

É interessante como a pessoa “mosca” consegue enxergar, em um ambiente propício para o trabalho, cheio de beleza e formosura, somente aquilo que não presta, lhe satisfazendo com a murmuração e se preocupando em apontar as falhas dos outros.

Já a pessoa “abelha” é completamente diferente. Ela passa pela natureza, encontra coisas boas e ruins, mas, não perde tempo com coisas ruins, ao contrário, busca o que tem de bom em cada situação em que se encontra.

Por essa razão convidamos vocês a fazerem uma reflexão de como estão vivendo.

Então, o encontro seguiu-se como os dois anteriores: reflexão dos professores (o recontar), reflexão dos alunos (o recontar do recontar) e conversa em círculo com todos, falando sobre sua experiência do dia (monitoramento).

Relatos da terceira oficina

GRUPO A

Abrimos o encontro com a história “Mosca ou Abelha?”, narrada com a colaboração de todos, estimulados por dois fantoches de pelúcia representando as personagens. Os alunos demonstraram conhecimentos quanto ao comportamento desses insetos, concordando que queriam ser parecidos com a abelha, já que “gosta de mel” (A3), “flores bonitas” (A4) e “lugares limpos” (A2). Em contrapartida, a mosca “fica nas coisas ruins, fala palavrão” (A3), no “lixo, fezes, esgoto, comida podre” (A4), e na “decomposição do lixo” (A1). A mosca, se estiver em um lugar bonito e florido, “tenta descobrir um cheiro ruim pra fazer alguma coisa ruim” (A3).

Questionamentos sobre ser bom ou mau e características intrínsecas às pessoas iniciou-se e ampliamos a conversa para novas possibilidades relacionais de ser como a Mosca ou como a Abelha:

A3 – Ela (abelha) vai tentar fazer alguma coisa boa num lugar que tá feio.

A4 – Ela tem um olho bom pra procurar coisas boas?

Valéria – Será que a abelhinha tem o olho bom pra enxergar as coisas boas? Se a mosca ou a abelha fosse falar alguma coisa pra vocês, o que ela falaria?

A4 – Falaria aonde tem coisas ruins (Mosca)... que eu tô com fedor?

A1 – Como você é vaidosa (Abelha)

A2 – Como você é amorosa, alegre (Abelha)

A4 – Como você é legal! (Abelha)

V – É mais legal eu escutar a mosca falando ou a abelha?

A3 – Abelha!

A1 – Porque fala coisa mais decente!

A2 – Mosquinha só fala coisa ruim...

A4 – Besteira...

A1 – Ah, ela [Mosca] não é tão feia assim... eu gosto dela, mas não gosto do comportamento dela... mas me diz uma coisa.. ela [Abelha] é boazinha? Se ela pica...

Conversamos sobre a metáfora, enfatizando diferentes formas de comunicarmos algo, e sugeri que fizéssemos uma rodada em que cada um dissesse algo para o colega ao lado como se fosse uma abelha – procurando algo que considera bom (Figura 8).



Figura 8 – O contar: Fala do tipo “Abelha” para o colega – Grupo A

Os alunos então, exercitaram o ato de olhar o colega de maneira apreciativa:

A1 – A2, sua pele é muito sensível

A2 – A4, você é muito engraçado!

A3 – Você é muito legal!

A4 – Eu gosto de você porque você é muito alegre

A2 – Você é muito bonita, eu adoro seu brinco e eu gosto de você porque você é minha melhor amiga e muito legal

A1 – Eu gosto de você porque você é legal, divertida, alegre e várias outras coisas.

Perguntei como foi a experiência de escutar os colegas fazendo comentários no estilo da Abelha e os alunos demandaram uma outra rodada, dessa vez, com a Mosca como protagonista. Conversamos sobre as dificuldades e facilidades de se falar de maneira apreciativa – como uma abelha – e de maneira depreciativa – como uma mosca (diminuindo o valor de algo ou alguém), assim como os efeitos de ouvir alguém que se comunicou de ambas as formas.

A4 – Legal.

A1 – Divertido.

A3 – Bom.

A4 – Saber o que as pessoas acham da gente é bom.

A3 – Não achar coisas estranhas da gente...

A4 – A mosquinha vai falar pra gente também?

A1 – Porque a gente quer ver nossos defeitos.

Valéria – Então, é bom a gente saber o que a gente pode melhorar também, é isso?

A4 – É, e a mosca... a gente tem que ouvir nossos defeitos e o que a gente tem que melhorar um pouquinho... o que a gente pode fazer de melhor.

Valéria – É fácil falar como a abelhinha?

A1 – Não, porque tem gente que vai falando sem pensar.

V – E é falar que nem a mosquinha né? Que tal a gente fazer uma rodada... ao invés de falar que nem a mosca e procurar um defeito... falar assim, o que eu posso melhorar, tá? No que eu posso melhorar? A gente pode pensar assim, se fosse a mosquinha falando... o que ela falaria? Então a gente tenta transformar o que a mosca falaria numa fala de abelha, que tal?

A1 para A2 – Eu acho que você tem que melhorar, a falar as coisas e cumprir. Mas não é verdade tá? É só brincadeira... é difícil falar... não é verdade o que eu falei, mas...

V – E se fosse a mosquinha ia ser mais fácil?

Todos – ia!

V – Ia ser mais fácil pra quem está falando? Mas será que ia ser mais fácil pro outro que está escutando?

A4 – Nem um pouquinho, porque vai ser difícil pra ele escutar... porque é coisa feinha.

A3 – Coisa ruim.

A2 – Tia eu não sei o que falar, vou passar

V – Será que a gente falar que nem uma abelhinha ajuda os nossos amigos?

A4 – sim!

V – No que ajuda?

A1 – Pra saber o que a gente sente por ele, porque às vezes a gente tá com uma cara feia, desanimada e eles estão pensando que a gente tá pensando mal deles, então a gente demonstra que a gente não tá pensando mal deles, a gente só tá... hoje não é um dia bom.

A4 – Já sei! A3, você tem que melhorar sabe o que? Você tem que esperar os seus amigos na hora de correr no futebol.

V – Como é que foi pra vocês escutarem a abelha falando um ponto que vocês podem melhorar?

A4 – Foi difícil falar.

A1 – Se não for pra falar coisa ruim assim, por exemplo xingar, eu sou a mosca...

A4 – Não é fácil falar sem saber o que a outra pessoa tá sentindo.

V – É... Mas dá pra gente imaginar? Se eu falo assim: 'Eu não gosto de você! Você é muito chato!...'. O que a outra pessoa pode sentir?

A4 – Pode sentir medo da pessoa, pode ficar chateada...

A1 – Tia, mas tem gente que não pensa, tem gente que também fica chateada e fala coisa que não deve...

V – Mas também, ninguém ensinou essa pessoa a pensar como o outro se sente... não é fácil também né?

A1 – É muito difícil, porque ninguém é chato, então é difícil falar né.

V – E pra escutar? Vocês preferem escutar alguém que fale como uma mosca ou como uma abelha?

Todos – Abelha!

A4 – Lógico! Eu não quero ser xingado.

A1 – Tem gente que é assim, tudo que a gente não quer, por exemplo: 'ah você é chato', a gente fala assim pra outra pessoa, então a outra pessoa fala: 'você é chata!'. Então tem um ditado que diz: tudo o que você não quer que façam com você, não faça pros outros.

A4 – É que nem a tia P1 fala.

Durante a fase do recontar, as professoras tiveram oportunidade de falar como foi para elas participar deste momento e narrar as ressonâncias que tiveram ao ouvir as conversações dos alunos (Quadro 31). No recontar do recontar, foi conversado sobre a importância de expormos nossos sentimentos por A1. (Quadro 32)

Antes de prosseguirmos à fase final do encontro, as alunas A1 e A2 quiseram ler algumas cartas que escreveram para as professoras e para mim, motivadas pelo tema discutido no último encontro. Finalizamos as atividade com

todos dispostos em círculo, em que um por vez completava a frase: “Uma coisa que eu aprendi e/ou gostei nesses encontros e vou levar para a minha vida é...”. E uma última rodada – proposta por A4 –, falando o que mais gosta da pessoa ao lado (Quadro 33). Uma roda de apreciação foi gerada. Ofereci uma frase impressa para cada um dos participantes com um provérbio sobre a importância das palavras:

“As palavras, como as abelhas, têm mel e ferrão.”
Provérbio Suíço

TEMAS	P4	P2	P1
<p>Reflexões e ressonâncias</p>	<p><i>Foi legal, gostei bastante... eu notei essa preocupação né? Eles se preocupam muito com o outro em não ofender, mosquinha abelha... falar o que o outro pode ter alguma coisa de ruim ou não. Eu notei a preocupação deles em não desagradar o colega, acho que é isso. (...)</i></p> <p><i>Eu acho que às vezes alguma coisa incomoda e você não fala... é aquele receio mesmo que você tem de não magoar o outro, mas às vezes é até necessário, porque tem uma diferença entre você falar algo que você tá vendo que tá errado pra ajudar, ou falar pra ofender, né? Tem uma diferença aí, mas mesmo assim, as vezes até ajuda, a gente não tem coragem de falar, é difícil a gente falar... e às vezes na verdade, se falar vai acabar até ajudando a pessoa.</i></p>	<p><i>Pra mim foi essa questão da dificuldade mesmo de ouvir aquilo que realmente é algo ruim, a observação, só ouço as coisas boas em mim, mas se for pra receber uma crítica alguma coisa, ficam... não sei ainda se eu consigo sabe? Tem algumas críticas que são construtivas, mas de repente alguém apontar o seu defeito, é difícil da gente ouvir, poder aceitar né? Então pra mim é isso, ver a dificuldade que eles tiveram de falar o ruim ou apontar alguma coisa do colega que não é legal, foi muito bom pra eles. Eu também não gosto de falar e também quando falam pra mim, eu tento assimilar de todas as formas: 'será que é isso mesmo?'. Eu tento jogar de um lado pro outro, pra ver se... a pessoa tá falando, é um pensamento dela, não quer dizer que as outras pessoas também achem, ou que eu sou assim, então é uma dificuldade ainda nisso. (...)</i></p> <p><i>Essa questão de você olhar, ceder uma crítica ou passar algo, com medo mesmo de magoar, às vezes eu não consigo. Eu fico rodando, rodando pra de repente chegar a necessidade de falar pra pessoa: 'ô, tá acontecendo isso, isso... e tudo o mais', mas com medo da forma... eu mesmo não falo, se eu achar uma oportunidade de falar algo assim, eu penso muito, que eu tenho medo de magoar, então eu acho que a abelhinha é sempre mais fácil.</i></p>	<p><i>Eles ficaram muito preocupados né? No que o amigo ia pensar de falar algum defeito... ficou aquele pensamento de ir, mas tem que tomar cuidado com o defeito que eu vou falar igual a A1, mas é brincadeira, um medo de magoar, né? Então isso a gente tem que levar pro resto da vida da gente, não só aqui... porque às vezes a gente tá no meio de vários alunos ali, vários colegas e aí você acha que pode falar, pode tratar o seu amigo de qualquer jeito... por quê? Porque tem várias pessoas ao redor e agora quando tem uma coisa mais reservada a gente já para pra pensar pra não ofender aquele amigo né? Levar pro resto da vida, em vários lugares tem que ter o mesmo pensamento, pensar em não magoar o próximo, tomar cuidado quando for falar aqui aquilo que não é certo neles... tomar muito cuidado. (...)</i></p> <p><i>De falar um defeito né... ou alguma coisa que a pessoa tá fazendo de errado, é muito difícil. A gente fica rodeando rodeando... ah, eu levo isso no meu dia-a-dia mesmo. Não é toda hora que a gente é uma abelhinha... tem uma hora ou outra que a gente é a mosquinha, né? Acaba brigando com o filho, falando coisas que não devia, serve pra gente refletir mesmo... pensar mais no jeito de tratar. (...) Quer dizer, amigo de verdade, ele vai orientar: 'não faz isso, olha, porque isso pode trazer tal consequência'. Ajudá-lo e não: 'não, não vou ajudar, deixa ele lá, a professora que vai lá xingar ele'. Quer dizer, você não tá pensando em ajudar o próximo.</i></p>

Quadro 31 – Vozes das professoras durante o recontar (Oficina 3 – Grupo A)

TEMA	A2	A1
<p>Falar sobre sentimentos</p>	<p><i>Legal. Só ouvi coisa boa.</i></p>	<p><i>Elas mostraram o sentimento delas?</i></p> <p><i>Sentimento bom... eu sei que elas mostraram um sentimento, não sei qual o sentimento.</i></p> <p><i>É bom mostrar o sentimento pras pessoas ficarem sabendo como a gente é, porque às vezes a gente acaba fazendo alguma coisa e os outros ficam bravos com a gente, pensa que a gente é a mosca que nem a gente falou, mas a gente acaba fazendo aquilo pro bem, não tá fazendo pro mal</i></p> <p><i>Ajuda bastante, que nem as professoras tia, ajuda bastante elas saberem mais do meu jeito pra quando eu comentar uma coisa de errado, elas também sabem que eu sou uma mosca também (reforçado), que eu tô fazendo isso por mal, que às vezes a gente acaba fazendo mal pra ajudar a amiga mas todo mundo pensa que a gente ta fazendo aquilo pra magoar.</i></p>

Quadro 32 – Vozes das crianças durante o recontar do recontar (Oficina 3 – Grupo A)

TEMAS	P1	P2	P4	A2	A1	A4
<p>O que aprendi.../ Uma coisa que eu gostei...</p>	<p><i>Uma coisa que eu aprendi hoje aqui, que a gente às vezes não respeita muito o próximo, então o que eu aprendi aqui é que a gente tem que respeitar mais o amigo, respeitar mais o próximo.</i></p> <p><i>O que eu mais gostei? É ver eles se expressarem mais, abrirem mesmo o coraçãozinho deles e com isso faz a gente também abrir um pouquinho o nosso, a gente tá vendo eles ali falar, com toda a delicadeza e a gente às vezes não consegue se expressar, e eles se expressando acabou encorajando a gente.</i></p>	<p><i>O que eu aprendi de todos os encontros, foi eu poder observar mais a minha volta, todos eles, não só aqui, mas também na minha casa. Poder ter um olhar mais observador, ter mais paciência e atenção com cada um que tá do meu lado.</i></p> <p><i>O que eu mais gostei de tudo foi conhecer um pouquinho deles... poder ter essa experiência com cada um foi muito importante pra mim. E conhecer eles assim foi um presente pra mim mesmo.</i></p>	<p><i>Eu, o que eu aprendi nos encontros foi também observar, prestar mais atenção no que querem dizer, o que querem mostrar, tanto aqui quanto fora também.</i></p> <p><i>Ah o que eu gostei foi bem isso mesmo, conhecer mais um pouquinho deles, saber o que eles estão pensando, o que eles pensam da gente também, o que gostam, o que não gostam, o que faz eles felizes, foi muito gostoso!</i></p>	<p><i>O que eu aprendi hoje foi valorizar mais as amigas, os amigos e também de ver mais as coisas assim do outro lado.</i></p> <p><i>O que eu gostei foi conhecer as pessoas que estão aqui e gostei de ter falado meu texto e também eu gostei de ver o que a A1 sente.</i></p>	<p><i>Ah, eu aprendi hoje a dar mais valor nas pessoas, a não maltratar, não desvalorizar as pessoas, não falar as coisas que não deve, porque às vezes dá um nervoso em mim e eu começo a falar coisas que eu não gosto desse meu jeito...</i></p> <p><i>Hum... foi tão romântico! Toda vez que eu vou falar, eu não sei o que falar... é... eu gostei, porque eu gostei de conversar com todo mundo, porque é a primeira vez que eu tô contando... que eu tô contando pra vocês como que eu sou, tô contando o meu jeito. Falei até demais... mas foi bom.</i></p>	<p><i>A respeitar o outro do jeito que ele é.</i></p> <p><i>Gostei de tudo.</i></p>
<p>O que aprecio no outro...</p>	<p><i>A tia P2 tem tantas qualidades... ela é amorosa, companheira, ela é prestativa, sempre tá me ajudando, eu acho que é isso.</i></p>	<p><i>A gente se conhece a pouco tempo, mas o que eu tenho observado é que você [P4] é uma profissional dedicada, ouço falar super bem de você, não é algo assim que as pessoas falam e eu não consigo enxergar. Eu vejo isso em você.</i></p>	<p><i>A A2, e todos vocês né? Mas como eu vou falar dela agora, tem um monte de qualidades: doce, carinhosa, esperta, dedicada, linda!</i></p>	<p><i>Eu queria falar da A1 que ela é muito dedicada nos estudos, e ela é muito linda, que eu gosto muito dela e é muito divertida também!</i></p>	<p><i>É porque eu te acho minha melhor amiga que nem você falou [A2], você é muito bonita, carinhosa, muito romântica também... é, muito doce, carismática, linda e uma doçura de pessoa!</i></p>	<p><i>Eu gosto de você [A3] porque você é muito legal, esperto, só precisa de um pouquinho de ajuda da professora.</i></p>

Quadro 33 – Vozes de crianças e professoras – monitoramento (Oficina 3 – Grupo A)

GRUPO B

O aluno A10 foi o novo integrante desde grupo que, por estar vivenciando conflitos familiares, foi solicitado por sua mãe que ele participasse. Expliquei que as oficinas não tinham o propósito terapêutico, mas um foco na convivência entre os participantes e no entanto, ela consentiu com a inclusão de seu filho ao Grupo B. Uma certa resistência à sua inclusão no grupo foi percebida por alguns comentários das crianças, como: “Não quero ele não... ele bagunça” (A9); “É, não obedece as tias” (A8). Esclareci que o grupo era aberto à participação de qualquer aluno que quisesse e fosse autorizado pelos pais.

Após a assinatura do Termo de Assentimento (anexo E) por A10, iniciamos a construção conjunta da história sobre moscas e abelhas. Iniciei dizendo que todo mundo poderia ser parecido com um desses dois bichinhos e perguntei se eles sabiam do que esses insetos gostavam (Figura 9).



Figura 9 – O contar: história “Mosca ou Abelha?” – Grupo B

Os alunos demonstraram interesse pelas personagens e A8 propôs que chamássemos a mosca de “lixosa”, já que gosta de “ficar rondando lixo pra comer” (A8). O aluno A7 não concordou com a proposta e seguiu-se a conversa:

A7 – Não quero mais fazer não... só tem gente chata!

Valéria – O que aconteceu?

A7 – Nada

A10 – Só porque ele não gosta de mim.

A9 – Nem eu.

V – O que aconteceu? Vocês querem conversar sobre isso?

A7 – Não aconteceu nada

A8 – É porque a gente falou que não queria que o A10 fizesse...

V – E como é isso pra você A10?

A10 – Ruim... e triste.

V – É ruim e triste?

A10 – É, tristeza.

V – Eu entendo que quando um grupo tá formado, às vezes é difícil a gente receber outras pessoas...

A9 – Ele bagunça!

A7 – É.

V – Eu acho que é muito importante vocês falarem... mas será que pro A10 tá bom isso que vocês estão falando?

A9 – Não... pra mim tá.

V – A10, você quer falar um pouquinho?

A10 – Não.

V – Nos outros dois encontros que a gente teve, conversamos bastante sobre as diferenças de cada um...

A9 – A gente fez muita brincadeira!

V – A gente fez muita brincadeira e a gente conversou também sobre as diferenças, lembram? Que um fala mais, outro fala menos... vocês lembram que a gente conversou? Que cada um tem um jeito, que a gente tem paciência, tem que aceitar... vocês lembram que a gente conversou sobre isso? Até que vocês falaram que as tias não podiam esquecer?

A8 – Sim!

A9 – De dar beijo...

A8 – De abraçar de manhã quando chegasse... e a gente também não podia esquecer disso.

A9 – *De dar bom dia!*

V – *De dar bom dia! E como é que a gente vai usar isso que as tias não podem esquecer pra gente? O que a gente também não pode esquecer de fazer?*

A8 – *A gente tem que lembrar e eu já tinha me esquecido disso...*

V – *E não só com as tias, com os colegas... o que a gente tem que fazer também?*

A9 – *Também tem que dar bom dia, dar beijo, dar abraço!*

V – *Hum... e vocês estão fazendo isso?*

Todos – *Não!*

V – *Que tal a gente começar todo mundo falando boa tarde?*

Todos – *boa tarde!*

V – *Boa tarde! Vamos falar um de cada vez? Eu falo pra A7, o A7 fala pro A10 e assim vai indo? Boa tarde e o nome dele, pode ser assim?*

Após todos desejarem uma boa tarde para o colega ao lado, prosseguimos com a história da mosca e da abelha, enfatizando que a mosca vai procurar qualquer coisa que tenha de ruim no lugar aonde está e a abelha “*vai procurar coisa bonita*” (A10), “*linda*” (A8), “*cheirosa*” (A9) e “*flor*” (A7).

Valéria – *Todo mundo pode parecer com a mosca ou com a abelha. As pessoas que se parecem com a mosca fazem o que?*

A10 – *Coisa malvada.*

A9 – *Coisa feia.*

A8 – *Procuram lixo.*

V – *Procuram tudo o que tem de ruim... e a pessoa tipo abelha, o que faz?*

A7 – *Tudo bom!*

V – *E o que vocês preferem, que a mosca fale com vocês ou a abelha?*

Todos – *Abelha!*

A8 – *Essa mosca é muito feia, ridícula!*

V – *Vocês preferem que a abelha fale com vocês? E o que vocês querem que ela fale?*

A8 – *Ah, como vocês são lindos!*

A9 – *Bonitos.*

A10 – *Como vocês são cheirosos!*

V – *Então, como hoje nossa peça de fala é a abelha... a ‘abelhitcha’ vai falar uma coisa pra cada um aqui... a gente*

não falou boa tarde um pro outro? Agora a 'abelhitcha' quem vai falar um pro outro. Mas não é boa tarde, ela vai falar uma coisa que ela enxerga de bom no outro.

A7 – Eu gosto muito de... seu cabelo é da hora!

A10 – Eu gosto muito do seu boné.

A8 – Eu gosto muito do seu olho.

A9 – Eu gosto muito do seu óculos.

A6 – Eu gosto muito de você.

A9 – Eu gosto muito que você seja do meu time.

A8 – Eu gosto muito quando você joga futebol.

A10 – Eu gosto muito quando você joga vôlei.

A6 – Eu gosto de você.

A8 – É muito ruim quando a mosca fala com a gente.

Seguimos com a atividade com a escuta dos comentários e reflexões das professoras (Quadros 34 e 35). Não sabia como estava sendo para as crianças ouvir tais comentários, mas elas demonstraram cansaço, pois todas deitaram-se nas carteiras (Figura 10) e durante o recontar do recontar (Quadro 36), disseram que dormiram.

A voz de Andersen (2005) me acompanhava, ao me lembrar de sua orientação a respeito da participação em processos reflexivos. É reconhecido a vontade ou não dos participantes de prestar atenção aos relatos do recontar. Dessa maneira, se as crianças preferiram relaxar, não ouvir, ou deixar que seus pensamentos voassem para outras direções, não houve problema, pois foi mais uma maneira possível de participar do processo, de forma que sentiram-se confortáveis.



Figura 10 – O recontar (vozes das professoras) – Grupo B

Na roda final, foi exposto por cada participante o que foi aprendido e apreciado em todos os encontros (Quadro 37). Então, li o mesmo provérbio do encontro com o Grupo A sobre as palavras e seguiu-se o diálogo transcrito abaixo:

P6 – Será que quando falamos que não gostamos do amigo, como aquele amigo se sente?

A10 – triste

P6 – Foi então ferrão...

Valéria – Tem palavras que podem ser como mel?

A8 – Palavras bonitas!

A10 – Como abelha.

A8 – Você é muito legal!

A9 – Vamos jogar futebol? Vamos jogar vôlei?

V – Quem aqui vai falar palavras mel?

Todos – Eu!

Despedimo-nos e marcamos os próximos dois encontros: Um com os alunos e outro com todos os participantes, incluindo os pais e/ou responsáveis.

TEMA	P6	P2	P1	P5
<p>Reflexões</p>	<p><i>Bom assim, o que deu pra perceber, é que eles sabem distinguir bem o que são palavras boas e palavras ruins e eles sabem que tem que ser uma boa abelha, mas muitas vezes nem eles, nem nós mesmos somos abelhinha... às vezes somos uma mosquinha. Me chamou atenção que eles souberam as palavras negativas e palavras positivas. Eles falaram muito... era bondade, amor, carinho, que eles teriam que ter uns com os outros...</i></p> <p><i>Eu achei também interessante que o A6 tava mais soltinho, mais participativo. Nós enxergamos nas pessoas muito mais o negativo do que as coisas boas que a pessoa tem, foi mais ou menos o que aconteceu com o A10. Primeiro eles recusaram porque você viu o A9? 'Não, ele bagunça!', mas não é porque ele bagunça que ele não tem coisas boas pra apresentar pro grupo. O que eu achei bonitinho, interessante a fala do A8, que nós devemos aprender com a abelha, achei interessante a colocação dele, que nós devemos aprender a falar mais com a abelha.</i></p> <p><i>Às vezes nós não conseguimos tirar deles, saber o que tá acontecendo, como eles pensam... só que de casa a gente também não tem as informações, aí dificulta. Por isso que eu falo: 'tem que ter um responsável aqui na escola referente a isso!'. O aluno tá passando... às vezes essa pessoa que tem experiência, que entende, vai conseguir tirar, orientar melhor...</i></p>	<p><i>O que me chamou mais a atenção foi a questão do início, pra gente não olhar exatamente com o olhar da mosca (...).</i></p>	<p><i>Eu achei muito legal hoje. Acho que os bichinhos também chamaram muita atenção. E muitos deles mesmo na sala de aula são assim, todos mosquinhas né? Ninguém chega assim e fala um elogio pro amigo, é muito difícil. É raro aquele que tem um outro olhar com o amigo... não, é sempre assim: 'você não vai entrar no meu time, você não vai jogar bola, porque você não sabe jogar direito...', sabe? Acontece muito com eles, aí eu falo: 'mas olha, o colega não sabe jogar dar o toque, dar a manchete... mas ele é bom no saque né? Então vamos deixar ele sacar pra fazer ponto'. Então quer dizer, aquele aluno ele tem uma qualidade ali, só que a gente consegue num primeiro momento o quê? Ver só os defeitos daquele amigo. (...) E às vezes isso que tá acontecendo com o filho vem de casa, não vem aqui da escola. A maioria dos problemas não é aqui, né? 'Porque será que eu trato meu amigo desse jeito?'. Porque se na minha casa todo mundo trata bem as pessoas, eu vou chegar aqui e vou ter uma outra visão, eu não sou acostumada no meu dia-a-dia, a estar fazendo aquilo. Então aí chega aqui a gente tem que modelar de novo a criança... chegar aqui e mostrar pra ela que não é dessa forma. Então quer dizer, tem horas que eles chegam: 'que comportamento eu vou ter né? Em casa eu tenho um, na escola outro...'</i></p>	<p><i>Eu acho que se resume em duas palavras: compreensão e tolerância.</i></p>

Quadro 34 – Vozes das professoras durante o recontar (Oficina 3 – Grupo B)

TEMAS	P6	P2	P1	P5
Ressonâncias/ Transporte	<p><i>Pra mim veio tristeza na minha vida, não assim referente ao que eles falaram, mas por causa da mosca, porque como a gente tinha falado no começo, eu coloquei uma situação em sala de aula que aconteceu no meu quarto ano, que eu me senti uma mosca, porque a professora dizia que eu não era nada, porque eu não aprendia, não era porque eu tinha um mal comportamento... não era assim, minha culpa, entendeu?</i></p> <p><i>É muito mais fácil a gente apontar o que não é bom do que a gente apontar o que é o bom...</i></p>	<p><i>Lembrei da época da escola também...</i></p>	<p><i>Eu lembrei também da escola... na hora assim, veio aquele encontro que a gente teve, que falamos da escola, eu lembro do professor que marcou né?</i></p> <p><i>Eu falo assim: 'às vezes a gente quer que a outra pessoa faça o bem, mas será que eu tô fazendo? Será que eu não sou muito só de criticar, de falar mal? E se eu começar a falar o bem, será que aquela pessoa que tá olhando pra mim não vai ver aquela qualidade né?</i></p>	<p><i>Eu era assim, uma das... não das piores alunas, mas assim... eu nunca fui boa aluna, a minha média sempre custava chegar até 8, só que eu sempre fui muito atrevida e curiosa, que é diferente... e metida a esperta.</i></p> <p><i>Não vou negar, eu sempre falei muito, eu pegava a professora ia e virava amiga dela, então eu nunca fui modelo de nada não... eu sempre bati muito de frente com o professor, assim, 'por que eu tenho que ser assim?'. Não... eu penso assim, é diferente pra mim. Minha mãe falava assim: 'essa menina não veio ao mundo pra concordar, ela veio pra contrariar...', mas não me trouxe nenhum aspecto negativo, eu tive excelentes professores, estudei na pública, foi maravilhoso, sabe assim... eu fui muitas vezes e ainda às vezes sou em alguma situação, a mosquinha mesmo, e aí eu faço minha autoavaliação o tempo inteiro, eu to me avaliando eu falo opa: 'pequei aqui, como eu vou consertar?'</i></p>

Quadro 35 – Vozes das professoras durante o recontar – Ressonâncias (Oficina 3 – Grupo B)

A9	A7	A10	A8
<i>Eu não ouvi nada, eu tava dormindo.</i>	<i>Hum.. eu gostei... de todos.</i>	<i>Eu tava dormindo...</i>	<i>Ouvi mas não lembro... eu caí no sono.</i>

Quadro 36 – Vozes das crianças durante o recontar do recontar (Oficina 3 – Grupo B)

TEMA	P1	P2	A7	P5	A8	A9	P6	A10
“O que eu aprendi/gostei...”	<i>O que eu aprendi nesse encontro é ter mais paciência com meus alunos, com a minha família, respeitar mais, falar mais coisas boas... porque muitas vezes a gente é uma mosquinha sim e na hora que a gente vê, a gente já falou, a gente se viu como uma mosquinha e para pra pensar e começa a refletir e ver que a vida não é assim... só ficar brigando, xingando, não tendo paciência... Então quer dizer, eu vou ser mais abelhinha agora do que a mosquinha, tanto na minha casa quanto com os alunos!</i>	<i>Eu gostei muito de ter conhecido um pouquinho mais de vocês nesses encontros, ter aprendido mais também, por ter me feito lembrar das coisas que eu vivi... poder trazer isso à memória foi muito importante, até mesmo vou ter um cuidado a mais agora na hora de falar, pra não ser mais mosquinha, ser mais abelhinha também, isso é muito importante que a gente faça todos os dias, não só nesses dias que a gente viveu junto aqui com a Valéria, mas que a gente possa levar isso mais vezes, fazer trabalhos com eles também, desenvolver algo que a gente possa estar conversando pra conhecer mais.</i>	<i>Eu gostei também de todos os nossos encontros. Aprendi bastante coisa...</i>	<i>Eu também gostei desde o primeiro encontro. Cada encontro eu saía daqui pensando uma coisa diferente, no que mudar, como mudar, e com esse também, foi ainda melhor que os outros, porque eu aprendi muito mais, entendi muita coisa que eu vou levar também pra minha casa, pra minha família, pro meu dia-a-dia, e aprendi a ter bastante paciência, mais compreensão, procurar entender melhor o que passa no coraçãozinho de vocês.</i>	<i>Eu também gostei dos encontros. Gostei de tudo, mais no dia que a gente estourou a bexiga.</i>	<i>Eu gostei de tudo... eu gostei da brincadeira de estourar a bexiga. É, eu aprendi o que eu falei naquele dia que a professora tinha que lembrar, de vir pra escola, abraçar, dar beijo...</i>	<i>Gostei muito desses encontros que eu participei, aprendi muito com os pequenos que sempre eles têm algo pra nos ensinar e aprendi que preciso ter mais paciência, compreender o tempo e o jeito de cada um, que ninguém é igual a ninguém. Nós temos que respeitar cada um.</i>	<i>Gostei de... de dar bom dia, de dar boa tarde!</i>

Quadro 37 – Vozes de crianças e professoras – monitoramento (Oficina 3 – Grupo B)

7.2.4. Feedback escrito – monitoramento

Estabeleci uma rede para troca de mensagens on-line para que as professoras respondessem algumas questões sobre o que foi vivenciado com os grupos e pudessem dar algumas sugestões para eu poder planejar o próximo encontro. Enviava um e-mail após cada oficina com as crianças, com algumas questões:

1. Quais as suas reflexões ou aprendizados a partir do que vivemos no encontro com os alunos?

Quanto as minhas reflexões, acredito que as crianças sentem muita falta do amor e da atenção da família, e que por mais que alguns pais lhe deem presentes "caros", o que elas realmente querem e precisam, é de um simples abraço, um questionamento de "como foi o seu dia?", um EU TE AMO... (P3).

Refleti melhor sobre o primeiro encontro estou tendo mais paciência, estou dando mais tempo para os alunos falarem na sala. Estou sendo mais amorosa e carinhosa. Referente a correria do dia dia estou tentando mudar e respeitar cada tempo de cada aluno. Aprendi com os alunos a riqueza de ouvir cada um dos alunos e aprendi muito com todos eles. (P6)

Pra mim tem sido de extrema importância conhecer um pouco mais de cada um e através de tudo o que se tem falado eu consigo absorver pra minha vida pessoal. (P2)

Com a correria de ter que trabalhar o conteúdos, provas e trabalhos, esquecemos de olhar para a crianças com outros olhos, tentar perceber que ela não está bem e ajudá-la. (P4)

2. O que você gostaria de sugerir e quais são suas expectativas para os próximos encontros?

Gostaria de mais encontros e para que possamos fazer uma melhor divulgação aos pais para que todas as crianças do integral participe e seria bem interessante fazer reuniões como essas com os pais presentes também. (P2)

As minhas expectativas são as melhores, continuarei aprendendo mais a conviver e como aproximar ainda mais das crianças. (P4)

3. *No que pensa que este trabalho está sendo ou poderá lhe ser útil?*

A olhar para as crianças com outro olhar, ajudá-la sempre que possível (P4)

4. *Você notou alguma diferença de comportamento e atitudes dos alunos participantes (no encontro, em sala de aula, com colegas etc)?*

Senti mudanças em alguns sim e sempre esses fazem menção do que estão aprendendo durante nossos encontros, o relacionamento entre os amigos ainda não tivemos muitas mudanças, porém dentro de sala o respeito e a paciência tem sido notada. (P2)

5. *Que outras coisas considera importante que eu saiba sobre sua experiência?*

A experiência foi muito boa, abri meus olhos pra diversas coisas como observar a criança, saber mais o que se passa com ela, ter um tempo com elas, para troca de experiências, mais atenção. (P4)

Obtive pouco retorno por e-mail, em virtude da dificuldade de acesso à internet, relatado pelas professoras e então, após a terceira e última oficina, entreguei-lhes uma folha de apreciação e feedback com oito questões (Anexo O).

7.2.5. Encontro com os alunos

Ao serem comunicados sobre o término das oficinas, alguns alunos demonstraram o desejo de participarem de mais atividades. Planejei então, um encontro com todos os alunos participantes para realizarem alguma produção

artística (desenho, música, texto, poesia, dobradura ou outros), que representasse o que eles gostaram e/ou aprenderam nas Oficinas.

Marcamos a reunião com os pais (fechamento do trabalho com todos os participantes) no horário de saída dos alunos e decidi encontrar-me com as crianças uma hora e meia mais cedo.

Neste momento, retomei os assuntos discutidos nos três encontros com cada grupo, perguntei que coisas eles puderam aprender uns com os outros e orientei-os para que criassem algo para apresentarem na reunião com os pais. Os alunos começaram então a contar alguns dos efeitos percebidos em decorrência de sua participação, configurando-se como uma fase de monitoramento também (Quadro 38). A seguir, eles partiram para as produções e ensaios (Figura 11).



Figura 11 – Produções e ensaios das crianças (Grupos A e B)

A8	A1	A2	A7	A3	A9	A4	A5
<p><i>Eu gostei e tá muito legal hoje! E eu aprendi que quando chega na escola, tem que dar beijo nas tias e as tias tem que dar beijo na gente. E a gente tem que respeitar as tias. Eu acho que os amigos têm que ter paciência também. É, e que não é só os adultos, as professoras ter paciência, a gente às vezes tem que ter paciência. Às vezes eu também brigo...</i></p>	<p><i>Eu aprendi a respeitar o próximo, a pensar antes de falar, eu aprendi também a falar um pouco com as pessoas, me abrir mais, a ser paciente.</i></p> <p><i>É... eu tô aprendendo ainda a ter mais paciência, coisa que eu não tenho muita ainda, que nem hoje, eu perdi a paciência, mas depois eu me arrependi, pedi desculpas, mas igual às vezes eu fico pensando que nem a gente aprendeu aqui, tudo o que faz com você não faz com os outros, mas às vezes me dá um aperto... então eu aprendi a pensar antes de falar... mas eu vou falar de mim, eu sou assim: às vezes eu solto um negócio de nervoso, mas no meu coração eu me arrependo porque não é a vontade que eu quero, e às vezes também me dá uma raiva...</i></p>	<p><i>O que eu aprendi foi a respeitar as pessoas todos os outros dias também. E o que a A1 disse, ter paciência também, abelha fica num lugar bom e a mosca num lugar ruim... tem gente que tem que dar mais valor pra família e que foi muito legal.</i></p>	<p><i>Eu gosto mais da abelha! E tem que escutar!</i></p>	<p><i>Eu aprendi que tem que respeitar os mais velhos.</i></p>	<p><i>Eu gostei muito da abelhinha, a gente sempre que chega na escola, dá beijo nas professoras, dá bom dia...</i></p>	<p><i>Que a gente tem que ter um pouquinho mais de paciência com os outros, respeitar os outros, esperar quem anda mais devagar... a gente precisa ouvir os outros e esperar eles falarem.</i></p>	<p><i>Eu aprendi que a gente tem que ter paciência com os outros e quando uma pessoa tá pensando, a outra pessoa tem que esperar.</i></p>

Quadro 38 – Efeitos das Oficinas – vozes das crianças

7.2.6. Fechamento do trabalho: Encontro com os pais e/ou responsáveis, crianças, professoras e mantenedora

Ao final das oficinas de autoconhecimento com as crianças, ofereci um espaço de conversa com os pais e/ou responsáveis para esclarecer como ocorreram as atividades e também ouvir como eles perceberam o processo com seus filhos (o roteiro encontra-se no Anexo P).

Este encontro deu-se num formato semelhante à *cerimônia de definição* para tornar público aspectos percebidos pelos alunos e professoras, em decorrência da participação. Os participantes contaram sobre a experiência, seguida de um recontar dos pais e/ou responsáveis. Todas as crianças e seus familiares estavam presentes.

Abrimos a reunião com uma rodada de apresentação de todos os presentes. Dispostos em círculo, pedi para que cada um falasse seu nome e como estava se sentindo no momento. A peça de fala foi utilizada para indicar quem estava falando e organizar a conversa.

Sentimentos como felicidade, ansiedade e orgulho foram bastante citados. Além disso, duas mães relataram estarem se sentindo privilegiadas e honradas de estarem participando deste evento. Em seguida, pedi para que as crianças se juntassem comigo num círculo no centro da sala para falarem o que gostaram e aprenderam nas Oficinas, e/ou algo que quisessem falar para os pais e professoras ouvirem naquele momento (Figura 12 e Quadro 39).

Continuamos com as vozes das professoras, que contaram um pouco sobre o que significou participar das Oficinas e os momentos marcantes para cada uma (Quadros 40 e 41), e a apresentação das produções pelas crianças.



Figura 12 – Vozes das crianças durante o encontro de fechamento

A2	A1	A5	A7	A8	A9	A4
<p><i>Eu aprendi que tem que valorizar mais a família, tem que ouvir quando o outro fala e que eu amo muito a minha mãe. Também que não pode brigar, não pode bater no amigo.</i></p>	<p><i>Eu aprendi que a gente tem que dar mais valor, a gente tem que pensar bastante antes de falar... e só... e eu amo muito a minha família... que tem que valorizar bastante o que a gente tem e também aprendi aquela história da mosca e da abelha, que a mosca gosta de viver em lugares sujos e as abelhas gostam de viver num ambiente colorido, limpo, lindo.</i></p>	<p><i>Eu aprendi que a gente tem que respeitar os outros e não brigar, não machucar e amar a família.</i></p>	<p><i>Eu gostei de um monte de coisa. Eu também amo minha mãe e meu pai.</i></p>	<p><i>Eu aprendi a ter paciência.</i></p>	<p><i>Eu aprendi a história da abelhinha e da mosquinha, abelhinha fica num lugar limpo e as mosquinhas num lugar sujo, no lixo e só.</i></p>	<p><i>Eu aprendi a respeitar a diferença dos outros e eu quero dizer que eu gosto muito da minha família!</i></p>

Quadro 39 – Vozes das crianças no encontro de fechamento

P1

As crianças falaram e eu tô muito emocionada, então se eu começar a falar eu vou chorar... eu me emocionava muito, muito mesmo porque nós passamos por isso que eles passam hoje, nós fomos crianças também e pequenos gestos que eles falavam, sabe? Eles falavam assim... não é o presente mais caro que eles querem, é um pouco, o que eles falavam gente, é o mínimo... de chegar pra gente e falar assim: 'nossa, a gente queria um bom dia, um boa tarde, um abraço, um beijo', isso foi o que mais me marcou, porque às vezes a gente trabalha o dia inteiro aqui... eu tenho uma filha de onze anos, e a gente quer suprir essa nossa ausência, levando pra comprar um presente caro, ou levando num shopping, e eu tô fazendo aquilo pra agradar minha filha naquele momento, só naquele momento. E depois? Aquele brinquedo vai ficar de lado e será que eu faço também isso que eles falaram? Que eles queriam pelo menos um beijo, um abraço da família? Eles não falaram só da família, eles falaram do professor também, de chegar... 'a gente queria um boa tarde', sabe? Um bom dia da professora, um abraço, um beijo... então a gente vê que eles queriam tão pouco e a gente não conseguia perceber. Às vezes a gente chega, já vai dar nossa aula... com a minha filha em casa... será que eu tô dando esse lado pra minha filha em casa? Esse amor, esse carinho? Será que a minha filha não sente essa necessidade que eles aqui apresentaram? Será que eu não tô sendo certa na minha casa também? Então foi assim, nas coisas tão pequenas que eles demonstraram essa falta que eles têm, sabe? Eu acho que a gente precisa olhar mais. Olhar bem fundo mesmo nos olhos dos nossos filhos, das nossas crianças, pra abraçar, pra beijar... pega o filho na escola: 'o filho como que foi hoje? Você gostou, não gostou? ... Ah, mas amanhã pode melhorar!', sabe, saber um pouquinho. Aqueles cinco minutos que você tira com o seu filho pra perguntar como foi o dia dele, ele já vai se sentir uma outra criança e isso eu tenho certeza, porque o que mais eles demonstraram aqui pra gente, foi essa falta tanto da família, quanto dos professores que eles também falaram que eles sentiam falta disso, do abraço, do beijo... então você vê? Eles não sentiram falta de falar de algum brinquedo que não ganhou, que a mãe vai comprar só quando tiver dinheiro... não! Foram essas pequenas coisas. Isso foi o que me marcou demais. Tudo que eu aprendi aqui em relação a isso. Tanto com eles, a gente tenta melhorar, como com os filhos da gente, porque às vezes, a gente se dedica mais pra eles aqui e em casa eu não me dedico pra minha filha, porque eu chego em casa às vezes tão cansada, que eu acabo esquecendo da pessoa principal que eu tenho que dar mais atenção dentro da minha casa e não dou. Quer dizer, eu cuido de vinte crianças aqui de manhã, e quando eu chego na minha casa com a minha filha, que eu tenho que ter mais paciência ainda, eu não tenho, eu tenho com eles aqui, mas com a minha filha eu não tenho. Dos irmãos eles falaram também... então o que a gente pôde perceber, é que a família sempre tá em primeiro lugar, sempre, eles apontaram muito isso e a gente fica feliz de eles poderem se expressar, teve uns que não falaram muito, mas ouviu né... só de estar ali ouvindo cada um falando o que passa, o que gostaria que acontecesse... nossa, ele já tava ali saindo com muitas riquezas pra vida dele!

P4

Bom assim, esse tempinho que eu passei com alguns, não foram todos, né? Porque dividiram as turminhas. Esse tempo que eu convivi com eles foi muito bom, as crianças são maravilhosas, elas ensinaram bastante coisa pra gente, ao olhar pra eles de uma maneira diferente, a respeitar o tempinho deles, porque às vezes a gente acha que eles... a gente quer que eles vão além, mas às vezes não é a hora né? E uma coisa importante também que foi a fala deles, que às vezes eles não querem nem um brinquedo muito caro, às vezes um docinho, alguma coisa, pra eles já faz uma diferença enorme! Eles falaram que o contato com a família, isso é muito importante pra eles, a convivência da família mesmo.

P6	P3	P5
<p><i>Sim, foi dividido as turmas... eu fiquei com os pequeninhos, eu aprendi muito com eles, como a P4 falou também, nossa! Eu aprendi a respeitar o tempo deles, ter paciência com cada um, não querer tumultuar, correr, e assim... eles falaram muito na parte da família, respeitar uns aos outros, eu achei muito interessante isso. E teve a história da abelhinha e da mosquinha, que a mosquinha gosta de palavras ruins, negativas, e a abelhinha gosta de palavras boas, doces e isso foi bom pra eles verem quando brigam com o amiguinho, quando falam... como o outro vai se sentir, eu achei muito interessante e eles fizeram muito isso e todos disseram que a partir daquele dia, todos iam ser abelhinhas!</i></p>	<p><i>Eu gostei muito, eu aprendi muito com eles. Eu fiquei com a turminha do terceiro e quarto ano. Alguns eu já conhecia, a A1, já tinha dado aula pra ela. Não conhecia o A3, conheci mais um pouquinho dele... foi muito gostoso, que nem as meninas falaram, a gente viu que às vezes pode não parecer, mas eles valorizam muito a família, os irmãos, as irmãs... teve aluno que relatou que o irmão mais novo ou mais velho às vezes irrita, mas eles também chegaram a admitir que eles também irritam às vezes, então assim, foi uma reflexão das atitudes deles e foi muito gostoso, eu gostei muito. Deu pra aprender bastante, que nem a P6 falou do tempo, do mesmo jeito que às vezes a gente não vem bem, às vezes acontece alguma coisa e a gente não tá bem e não vem bem pra escola, às vezes eles também né, aconteceu alguma coisa em casa... então a gente tem que ter um olhar, ficar atento... e mesmo nós, no meu caso, eu passei por um momento difícil esse final de semana, e eu comentei com eles, com a minha turma, e eles entendem, a gente acha que não, que não dá pra conversar, mas conversando com jeitinho, eles entendem. Então da mesma forma, teve aluno que eu não precisei falar, eles perceberam que eu não estava bem. Então do mesmo jeito que o aluno tem esse olhar pelo professor, acredito que também em casa pela mãe, pelo pai, pelos irmãos, quando eles percebem que não estão bem. Nós também temos que ter esse olhar. Foi muito gostoso.</i></p>	<p><i>Eu também, tudo o que as meninas citaram, foi muito bacana, foi uma experiência de aprendizado mesmo de ambas as partes, porque todos os dias a gente aprende com eles, todos os dias. E aqui foi empregado assim os valores mesmo, familiares, toda essa questão do respeito, paciência, igualdade, tudo isso essas crianças tem, quanta riqueza, quanta coisa boa, e que muitas vezes passa despercebido né? Aos olhos do professor, aos olhos dos pais, porque a vida da gente é muito corrida, e de repente quando as relações acontecem, a gente tem a oportunidade de valorizar o filho, o aluno, reconhecer essa criança como única, que ela tem o tempo dela, que ela vai chegar lá, e essa paciência mesmo, e os meus olhinhos agora, brilhando... a gente se emociona. A gente se policia o tempo inteiro: 'eu errei, eu errei como professora, eu errei como ser humano, mas eu vou melhorar, a gente vai crescer junto!'. É assim... eles erram, buscam, e a gente tá aqui muitas vezes fazendo o papel de mãe, de pai, porque grande parte do tempo eles estão aqui com a gente né? Eu digo, eu tenho a minha, de cinco anos, eu trouxe tanta coisa, tanta riqueza na educação dela como mãe, de um olhar diferente, do que eu faço com os meus alunos que talvez eu não faça com a minha filha. Então a gente aprende muito o tempo inteiro e foi... nossa eu vou levar pra minha vida, de coração, porque são crianças abençoadas, sabe? E essa questão de se policiar o tempo inteiro, o tempo inteiro, só tirei coisas boas mesmo, foi um momento de muito prazer pra mim.</i></p>

Quadro 41 – Vozes das professoras no encontro de fechamento (2)

Seguimos com a apresentação das produções das crianças sobre o que significou para cada uma as Oficinas de Autoconhecimento. A1 e A2 escolheram cantar uma música (Figura 13) que para elas, representa um pouco do que vivenciaram: *“porque fala sobre crianças... que tudo a gente faz na escola!”* (A1):

*PRA VER SE COLA⁶
Entre borrachas e apontadores
Mora o meu grande amor
Colei seu nome com várias cores
No livro que ele me emprestou*

*Mandei mil balas e mariolas
Roubei as flores todas do jardim
Eu faço tudo na minha escola
Pra ver se ele gosta de mim*

*Cola o teu desenho no meu
Pra ver se cola
Cola o meu retrato no teu
E me namora
Comigo nessa dança
Um sonho de criança
E o meu coração cola no teu
Pra ver se cola*



Figura 13 – Alunas cantando

⁶ Canção da novela “Cúmplices de um Resgate” (SBT), originalmente interpretada por Trem da Alegria.

A aluna A1 quis apresentar mais duas histórias para os pais, usando as metáforas do Bambolê, e da Mosca e Abelha, além de um desenho com um acróstico, em que as iniciais de seu nome compunham qualidades admiradas e reconhecidas por ela (como amorosa, legal, única) :

“Bom... eu aprendi com a psicóloga tia Valéria, que a gente tem que valorizar mais as pessoas, pensar mais um pouquinho sobre as pessoas, então hoje eu vou explicar pra vocês usando um bambolê: A nossa vida é um círculo né, acontecem tanta coisa que a gente acaba nem pensando né? A gente faz tanta coisa, fala tanta coisa, que às vezes a gente chega, senta e pensa: ‘meu Deus, será que eu fiz a coisa certa de escolher isso, escolher aquilo?’. Então eu às vezes fico nervosa, muitas vezes, mas depois quando passa a minha hora de nervoso, eu sento e fico falando: ‘meu Deus, por que eu fiz isso? Eu não sei porque eu fiz aquilo...’. Então eu penso assim: dentro do bambolê acontecem tantas coisas, tantas coisas que a gente nem pode imaginar o que acontece, então a gente acaba recolhendo coisas desse bambolê pra dentro do nosso coração. Então hoje eu quis explicar pra vocês um pouco sobre o sentimento e sobre o que eu penso e fim.” (A1)

“Tem de fantoche agora!

Aqui temos a abelha e a mosca, como eu disse aquela hora, a mosca gosta de ficar em lugares sujos, fala coisa que não deve né? E a abelha já gosta de ficar em lugares limpos, gosta de falar coisas boas, ela é doce... é isso. Então hoje eu vou falar um pouquinho, eu vou contar pra vocês sobre essas duas aqui.

Um dia a abelha tava passeando e veio uma mosca e bateu nela e falou assim: ‘você não presta atenção por onde você anda? Que coisa feia hein, você já é feia!

- Olha suas palavras olha suas palavras, tem que ter mais respeito com as pessoas! – falou a abelha.

E a mosca: - pra quê ter respeito? Respeito não serve pra ninguém.

- Sua mãe não te deu educação não?*
- (se bateram de novo) Ah de novo você fez isso? Como você é feia! Nossa... nossa, olha essa asa, prefiro a minha, sua asa é muito peluda, prefiro a minha!*
- É fácil falar dos outros né? Você tem que respeitar mais o jeito que eu sou, igual eu tô respeitando você.*
- Eu não sei como você pode ser tão boazinha...*
- Eu recebi muito amor pela minha mãe. Minha mãe me deu muita educação, por isso que eu sou assim. Se você quiser, eu posso te ensinar algumas coisas.*
- Ensinar? É nada! Eu vou embora que eu ganho mais!*
- ... as duas voando...*
- Oi.*
- Oi mosca, você pensou no caso que eu te falei?*
- Pensei sim, eu vou ver se eu gosto dessa nova ideia.*

- *Tudo bem, vamos lá: a primeira coisa que a gente vai aprender hoje, a gente vai aprender sobre a valorizar as pessoas!*
- *Valorizar? Ah não sei não... vamos ver.*
- *Você tem que respeitar como as pessoas são, o jeito delas, dar valor às pessoas.*
- *Dar valor? Ah não sei essa nova ideia de dar valor não, dar valor? Eu vivo em lixo, essas coisas, não tenho que dar valor.*
- *Mas você tem que aprender a dar valor.*
- *Aprender? Ah, vamos ver...*
- *Hoje eu vou levar você pra natureza, pra você ver se você gosta, mas nada de aprontar! Olha como que é bom você poder andar, viver em flores, cheirar flores, colher frutas, comer...*
- *Então, mas é mais fácil comer lixo do que comer folha ou fruto.*
- *Não é não. Lixo, você pode pegar uma infecção danada! Melhor você prestar atenção.*
- *Tudo bem, eu presto.*
- *Vamos nadar um pouco?*
- *Vamos... Ah que coisa ruim! Eu prefiro nadar nas fezes de gato, cachorro... tá difícil de aguentar.*
- *Então, mas você vai ter que aguentar.*
- *Tudo bem, vamos lá.*
- *Ah nadar é bom né? Não tinha pensado nisso....*
- *É, nadar é muito muito bom. E vamos colher umas frutinhas?*
- *Não, prefiro comer cocô, é bem melhor!*
- *Não é melhor não. Vamos experimentar! Viu, você não gostou de nadar? Olha que você falou que não gostava de nadar e depois quando você experimentou, você gostou, então vamos lá!*
- *Vamos.*
- *Come um pouquinho dessa flor.*
- *Ah que coisa ruim!*
- *Coisa ruim é nada. É uma delícia! Ah, vamos experimentar mais uma florzinha.*
- *Ah, tá muito bom isso né? Essa flor é decente.*
- *Viu, como é bom você valorizar as pessoas do jeito que elas são? Viu como é bom pensar um pouco no outro?*
- *Vi. É muito bom fazer isso.*
- *Você, agora que eu percebi que nem todas as mosquinhas são más. Você antes era um pouco má, mas agora mudou, então eu quero ser sua amiga, você quer ser minha amiga?*
- *É lógico que eu quero! A gente pode nadar, comer frutas, ficar em árvores e tudo o mais!*

Então vamos lá! E fim!!

Eu tô contando essa história pra gente saber um pouco mais a valorizar, respeitar e pensar mais um pouquinho no próximo, que é bem melhor!" (A1)

"Hoje eu fiz um cartaz pra mostrar pra vocês, explicar como eu contei a história, a dar valor, a saber elogiar as pessoas, com palavras boas, não ruins. Então a gente fez um acróstico e eu vou ler sobre o meu nome, sobre tudo que eu percebi que eu acho que eu sou né? Não tenho certeza,

mas eu vou ler... Então mostrei pra vocês porque eu escrevi isso aqui e eu pensei um pouquinho na história e eu vi como que é bom fazer elogio, bastante porque as pessoas às vezes falar: 'ah você é muito legal', já faz a pessoa feliz, faz a pessoa saber um pouco como que ela é, ou às vezes fala assim: 'ah, você precisa melhorar nisso, porque você tem um defeito nisso e nisso... então eu já vou saber que eu tenho um defeito que eu tenho que melhorar. Então por isso que eu fiz essas três coisas, pra pensar um pouquinho mais nas pessoas e valorizar mais todo mundo.' (A1)

Então, os alunos apresentaram seus desenhos e dobradura (Quadro 42) e em seguida, dei oportunidade para cada familiar, assim como a mantenedora, dizer como foi ver e ouvir as crianças e as professoras neste encontro, compreendendo uma atividade da fase de monitoramento (Figura 14; Quadros: 43, 44, 45, 46 e 47),

A5	A7	A9	A3	A8	A6	A4
<i>Fiz dois desenhos. Eu fiz um coração e escrevi algumas palavras. O coração representa a convivência, o amor, a bondade, a felicidade e a diversidade e com isso tudo, significa ter felicidade bondade... e amor. Tudo que eu aprendi com todos da escola, e não só da escola, da família e todos que encontrei!</i>	<i>Eu, minha mãe e meu pai na praia.</i>	<i>Esse desenho do "Minecraft"⁷ e esse é meu pai e minha mãe.</i>	<i>Minha família da Minecraft.</i>	<i>É um avião [dobradura]. Eu quero dizer que depois de tudo o que eu aprendi, eu quero levar todo mundo pra viajar!</i>	<i>Desenho do Minecraft</i>	<i>Eu fiz uma família de cabras. É A união da família. Uma cabra falando de tudo que não pode esquecer, e que as professoras são legais.</i>

Quadro 42 – Descrição dos desenhos feitos pelas crianças



Figura 14 – Vozes dos pais e/ou responsáveis no encontro de fechamento

⁷ Um jogo eletrônico com objetivo de construir mundos (casas, paisagens etc) com uso de blocos.

Avó de A1	Mãe de A4	Madrinha de A4
<p><i>Eu tô muito feliz de estar aqui, de olhar essas crianças maravilhosas, crianças e jovens estão em formação e a gente tem muito a contribuir (...), família e escola junto... Escola é tudo de bom gente, ser professor melhor ainda né!</i></p>	<p><i>Eu queria falar que o A4 teve resistência pra assinar o documento, não queria participar no começo de jeito nenhum. Eu já tinha vindo e conversado no dia da reunião, eu achei ótima a ideia e aí conversei bastante com ele em casa e falei: 'tá bom, se não quer, não vai, não faz nada obrigado', ele: 'então tá bom, eu vou'. Aí ele assinou, ele veio, a primeira vez que ele participou, ele chegou super feliz, super contente: 'nossa mãe, foi muito bacana!'. Ele gostou de mais e isso que você falou é muito importante. Eu tô morando aqui há um ano e meio, eu vim de São Paulo, o colégio que ele estudava era muito grande, na sala dele tinha mais de trinta alunos e aqui tem esse diferencial, acho que é importante. Ele não vem só pra aprender. A escola tem essa preocupação com a família... ele veio pra cá, além de se divertir, tem esse carinho com os amigos, a preocupação com a prô. Foi muito bom, gostei demais dessa experiência!</i></p>	<p><i>Eu sou madrinha do A4, tia dele também, tenho uma moça de 18 anos que tá saindo do colégio agora, assim eu percebi o quanto no dia-a-dia de criança mesmo, porque a minha filha nessa fase, eu tava trabalhando, tava estudando, uma loucura e o que a professora falou, a gente não para dez, quinze minutos. Minha filha cresceu, minha filha fez 18 anos, tá indo na faculdade (...). Então é bom que enquanto eles são pequenos, a gente prestar atenção em pelo menos alguma coisa. Tem cinco minutos? 'Olha filho, tenho cinco minutos, vamos jogar?'. Porque assim, muitas coisas eu vi que se perderam no meio do caminho e é triste né? Eu sei que assim, tem coisas no coração e na mente dela que ela nunca vai esquecer que eu fiz, eu tô me emocionando porque assim, eu participei de tudo da escola, eu e o pai dela, mas assim, tem coisas que a gente deixa mesmo, no dia-a-dia da correria. E não pode, não deve de jeito nenhum...</i></p>

Quadro 43 – Vozes dos pais e/ou responsáveis no encontro de fechamento (1)

Mãe de A2

A união realmente de professores (...) os professores... verem os nossos filhos realmente como seres humanos. (...). Eu sempre falo muito com a A2 essa questão de não brigar com o colega, de respeitar as pessoas, independente do jeito que elas são. Às vezes ela fala: 'ah, tem outra colega que tem essa coisa de querer, ser egoísta, ter a colega só pra ela'. Eu falo: 'você tem que falar que você é amiga de todas, você não pode ser amiga só de uma, são de todas, e vocês todas são amigas, então tem que respeitar, não pode brigar...'. Então tudo o que melhora o ser humano, é válido! Então assim, pra mim, tá sendo uma experiência muito boa essa união, essa preocupação da escola com o lado familiar, porque eles vão ter mais confiança no professor e o professor também vai saber melhor e entender o aluno. Então é muito válido pra mim e como diz a minha garotinha na musiquinha, realmente, eu sempre agradeço a Deus pelas minhas garotas maravilhosas e a A2 realmente é um presente de Deus, e eu acho que a gente tem que ver isso todos os dias. Eu digo todo dia que eu a amo, eu abraço todo dia, por mais cansada que eu esteja, se ela pede pra dormir no meu colo, se eu tô estudando, eu paro de estudar e deixo ela dormir no meu colo... porque hoje ela tem nove anos, parece que eu não vi nada da vida dela, então é muito importante esse tempo que os pais passam com os filhos porque eles vão crescer seres humanos melhores. Aquilo que a gente faz com eles, eles vão fazer depois com as pessoas...

Pai de A8

Eu queria mais uma vez agradecer esse trabalho que a escola desenvolveu, eu... meu pequeno ali, ele era uma criança assim... sempre foi uma criança ativa, brincalhona, mas ele também é uma criança muito temperamental né, e... talvez devida até a gente mesmo... eu sou uma pessoa muito geniosa, tô mudando até mesmo vendo isso dele. Porque nós somos criados de uma forma que... na minha infância mesmo, a minha mãe dava aula em três escolas, o meu pai era corretor de imóveis, então eu cresci nas mãos dos outros. E assim, meu dia também é difícil, eu trabalho com caminhão, então não tenho tempo... meu menino mesmo, ele graças a Deus hoje eu trabalho na cidade aonde eu moro né, antes eu passava quinze dias fora de casa, o A8 teve uma fase que ficou muito doente por causa disso, foi aí que eu fui entender. Fora ele, eu tenho mais dois que são de sangue e tenho os nossos que são do coração. É uma família grande e ao mesmo tempo uma família que quase não tem entrosamento, não tem união, porque cada um tem o seu espaço, a sua idade, e ele queria toda a atenção pra ele e eu por outro lado, por não ter dado atenção pros outros e no início também não ter dado atenção pra ele, acabei fazendo isso... eu dava toda a atenção pra ele e chegou um tempo que eu não dava tempo nem pra ele mesmo, vou falar a verdade. Semana retrasada uma pequena coisa que aconteceu e eu falei pra minha esposa: 'nossa, como marca né?'. A gente mora num sítio e várias vezes ele tem me pedido pra dar uma volta a cavalo e você tem muita coisa pra fazer. 'Ah, eu vou amanhã ou depois de amanhã...', quer dizer, eu mentia né? Enganava ele. E não fazia, e saía alguns minutos com ele e eu podia ver o orgulho no olho dele que ele tava tendo: 'nossa, meu pai, hoje ele cumpriu, ele fez algo por mim!'. E hoje a gente pode ver, presenciando isso né, porque uma coisa é você falar daquilo que você ouviu dizer, você não pode falar daquilo que você não apalpa, que você não sente, ou não ouve. Você fala, escuta, mas não tá nem aí. Hoje a gente tá vendo, tá vivenciando a importância de dez minutos que você tem com o seu filho, com a sua família e eu queria agradecer porque eu aprendi muito, tô aprendendo (...). E a única coisa que a gente leva da vida, são os bons momentos que a gente passa e isso é muito importante. Aqui, realmente como todos já falaram, a gente vê esse diferencial, essa preocupação, carinho... e eu gostaria muito de agradecer primeiro a Deus e segundo a vocês que estão proporcionando isso que a gente tá podendo viver hoje, muito obrigado!

Quadro 44 – Vozes dos pais e/ou responsáveis no encontro de fechamento (2)

Mãe de A8	Pai de A9	Mãe de A7
<p>O A8 era muito egoísta... então era só ele e depois que ele começou, conversou com a senhora desde o primeiro dia, ele chegou todo feliz contando, nisso ele já mudou nitidamente entendeu? (...)</p>	<p>É um prazer estar aqui, mas eu cai aqui meio que de paraquedas... na verdade, quem era pra estar aqui era a minha esposa. Então eu na verdade não sabia muito bem o que tinha sido passado à ela, a nossa vida é bastante corrida, eu saio cedo de casa pra trabalhar, chego tarde, minha vida é pegar meu filho A9, eu tenho um mais velho, pego na minha mãe, vou pra casa, e nossa vida é muito corrida. Minha esposa é comissária, então não é sempre que ela tá aqui... E então o nosso tempo em família é um pouco escasso, porém a gente tem conseguido, a gente é parabenizado por todos os nossos amigos e parentes, pela educação que a gente passa pra eles e os ensinamentos que a gente passa pra eles do dia-a-dia e é muito gratificante a gente poder mandá-lo pra cá. Deixá-lo aqui, ele fica período integral e ele tá aí cada dia mais educado, super educado com todo mundo, hiper carinhoso, muito amado e acho que a instituição tem tudo a ver com isso também (...).</p>	<p>Eu nem sei o que falar porque eu nem sabia... eu sabia que ia ter, porque eu assinei, mas em nenhum momento ele falou pra mim que tava tendo, o que tava se passando, como foi, onde, por que... Mas ele é muito carinhoso, ele desenhou a família, ele sempre desenha pai, mãe, esqueceu do cachorro. Mas ele é em relação a família, muito carinhoso, com muita consideração... é diferente né? A minha criação não foi assim. Eu até falo pra minha mãe: 'nossa mãe, o que vocês não fizeram... – não culpando... – mas o que vocês não fizeram pela gente, eu tento fazer pelo meu filho, dar muito carinho, beijar, falar eu te amo...'. Nunca tive isso... minha mãe também era diretora, professora de escola, não tinha tempo, chegava muito tarde, meu pai caminhoneiro também, então não tinha essas coisas né. E nele eu sinto que é muito carinhoso com todo mundo assim, até com professores, amiguinhos, é diferente...</p>

Quadro 45 – Vozes dos pais e/ou responsáveis no encontro de fechamento (3)

Mãe de A5	Mãe de A3 e A6
<p><i>A mesma coisa que ela, eu não tava sabendo muito o que tava acontecendo aqui... A A5 só comentou que a importância de respeitar as pessoas, de valorizar as pessoas, ela só falou isso e não comentou mais, aí me ligaram ontem falando que ia ter essa reunião aqui, mas é importante, porque dá pra saber o que a criança tá sentindo, o que ela pensa e aprender né. Eu gosto muito dessa escola porque se preocupa com a criança mesmo, não só com o estudo, muito a questão da família, amizade... as meninas andavam brigando muito aqui na escola e parou né? Acho que com essas reuniões foi melhorando, acho que era mais questão de ciúmes uma da outra. Então é isso, valorizar o coleguinha, aprender com os professores, respeitar.</i></p>	<p><i>Então eles ficaram assim, animados quando houve a primeira reunião. Eu levei pra casa e mostrei o trabalho que ela iria apresentar, mas a timidez é normal... mas o que falar dos meus filhos gente? É tudo o que eu podia pedir a Deus e mais um pouco. Eles são carinhosos, o A6 é quieto aqui, mas em casa ele fala muito. Eu falo: 'fala isso pra tia A6'. Ele fala. Eu sei que aqui ele não fala, mas ele fala. Em casa ele não para, eu falo: 'A6 por favor, a mãe não aguenta mais, fica quieto um pouco. Ele fala muito, aqui ele não fala nada. Mas eles são pessoas maravilhosas, dois anjos assim que Deus me presenteou. E o que falar da escola? Igual eu falei, eles vieram também de uma rede pública, nós estávamos preocupados, tanto eu quanto o pai deles com os dois, não em relação a educação em si, porque eles sempre foram crianças vamos dizer assim, mais calmas, mas é... o ensino, eu fiquei muito preocupada com o ensino. Conversei muito com a tia P4 com a tia P1, tia P6: 'olha, eu estou preocupada com eles', e tenho que agradecer, porque a tia P1, tia P4 e tia P6 foram 3 anjos também que Deus colocou na minha vida e eu sempre falo: 'Deus, ele coloca anjos num momento de dificuldade' e eu não posso reclamar disso porque sempre quando eu estava ali preocupada, 'meu Deus, o que eu vou fazer?'. Deus colocava anjos na minha vida e eu posso dizer, agradeço muito a M [mantenedora], ela abriu as portas da escola pra gente, aos professores, todos, e eu vejo que eles estão só melhorando, e eu tenho certeza que eles vão melhorar mais, muito mais! Então é isso que eu tenho pra dizer, eu procuro participar de tudo, saí do trabalho e vim pra cá... eu acho que tem que fazer o tempo pra eles, eu sei que pra eles é muito importante eu estar aqui, então é isso, só tenho que agradecer muito mesmo, principalmente a você [Valéria].</i></p>

Quadro 46 – Vozes dos pais e/ou responsáveis no encontro de fechamento (4)

MANTENEDORA

Eu não participei das reuniões, porque era com as professoras e com as crianças mas assim, a mudança foi perceptível, eu já tinha falado até pra Valéria sobre isso, quero agradecer assim imensamente esse primeiro passo. Acho que é o primeiro, porque eu já tô cantando ela pra outros. E a todos que participaram: os professores, faz toda a diferença, toda, sem vocês nós não somos nada; aos pais que estão colocando pra fora mesmo, a gente fica... se eu começar a chorar... a gente fica emocionada sim, porque é um sonho sonhado junto com a gente sabe? Então eu comecei um sonho e as pessoas foram aderindo... e que é difícil... é um sonho de educação, mas com amor, aonde a gente mostrasse a diferença, mostrasse que a educação é muito mais... é muito mais que uma sala de aula. Eu tô muito feliz de ter ouvido aqui, de saber que a gente faz a diferença na vida dessas pessoas, é isso, e eu sempre sonhei isso. Não consigo falar, desculpa, mas eu tô muito feliz de verdade, de ter mudado a vida dessas pessoas, foi um primeiro projeto, eu sempre quis ajudar o próximo e aí eu fiquei pensando 'de que forma?'. E eu sempre soube que a educação mudava vidas e montar uma escola não por dinheiro, montar uma escola por acreditar que essas pessoas podem ser felizes! Quando eu falo pros nossos jovens: 'olha, o único presente que eu quero quando você sair daqui e voltar, é que você diga: 'estou feliz porque eu formei uma família linda, tenho um emprego maravilhoso, estou bem comigo mesmo', então tudo isso partiu daqui. Eu acho que não tem melhor presente nessa vida. Então eu tô muito feliz apesar da batalha, começa a passar filme de batalhas, mas valeu a pena!

Quadro 47 – Voz da mantenedora no encontro de fechamento

Finalizamos o encontro com uma brincadeira com as bexigas, em que pedi para cada familiar oferecer uma bexiga para o(a) aluno(a) estourar e ler a frase que estava dentro (Figura 15). Escolhi essa brincadeira pois alguns alunos relataram gostar bastante da dinâmica com bexigas e coloquei palavras de valorização e incentivo, como: “Sua amizade é muito importante”; “Você merece o melhor”; “Obrigado por nos ensinar tanto”. Então, seguimos com a entrega dos certificados de participação dos alunos e professoras (Figuras 16 e 17).



Figura 15 – Brincadeira com bexigas



Figura 16 – Certificado de participação – alunos



Figura 17 – Certificado de participação – professoras

7.3. Avaliando os resultados

Para um entendimento dos efeitos gerados a partir da prática realizada com os alunos, professores, pais e/ou responsáveis e equipe escolar, realizei dois encontros com as professoras:

- Avaliação com as professoras;
- Avaliação com um lapso de tempo.

A avaliação dos resultados segue seu curso por meio da análise e discussão das narrativas, explicitada no próximo capítulo, em que exponho os efeitos experienciados pelos participantes e por mim enquanto pesquisadora, alinhados com meu posicionamento teórico e filosófico.

7.3.1. Encontro de avaliação com as professoras

Após a reunião de fechamento com todos os participantes, marquei um novo encontro com as professoras para avaliação e apreciação do trabalho realizado. Afim de compreender o sentido desta experiência para cada uma, assim como observar a possibilidade de uma abertura para novas ações e novos entendimentos de si mesmas e dos alunos participantes, mantive este encontro mais livre, em que os assuntos foram surgindo nos diálogos entre as professoras, sem um roteiro muito estabelecido (Anexo Q).

Fiz uma primeira pergunta disparadora, relacionada à relevância deste trabalho em escolas, bem como as repercussões pessoais e profissionais em decorrência da participação nesta pesquisa.

Surgiram diversos assuntos que serão discutidos no próximo capítulo, como:

- Aproximação com os alunos;
- Percepção de novos comportamentos dos alunos;

- Muita emoção envolvida;
- Entrar em sintonia (amor);
- Surpresa quanto a presença dos familiares de todas as crianças que participaram no encontro de fechamento;
- Trabalho do professor sendo reconhecido pelos alunos e seus pais;
- Surgimento de novas ideias para oferecer uma escuta genuína aos alunos e estimular uma melhor convivência entre todos;
- Demanda de expansão do trabalho para todos os alunos e professores.

Esse encontro de avaliação foi importante também para o estabelecimento de um compromisso de dar seguimento ao trabalho colaborativo na escola, quando as professoras envolveram-se numa investigação a respeito do que poderia ser feito para aproximarem-se e conhecerem mais os seus alunos. Escolheram algumas ações práticas que poderiam realizar para dar continuidade ao tipo de relações e conversações que estabelecemos nos encontros, que segundo as mesmas, foi baseada na amizade, companheirismo, cumplicidade, amor e respeito (Figura 18).



Figura 18 – Encontro de avaliação com as professoras

A professora P4 pensou que seria interessante escutar cada aluno logo no início da aula, oferecendo um tema ou um banco de palavras para criarem um repertório e conseguirem falar a respeito de seus sentimentos e experiências,

com o uso de uma ampolheta para demarcar o tempo. P1 teve a ideia de criarem uma frase ou palavra com temas importantes para serem cumpridos. Ao lembrar do aluno A9, P6 disse que não pode se esquecer de desejar um bom dia e abraçar a todos e pensou que seus alunos (do primeiro ano) poderiam iniciar o dia demonstrando carinho pelos colegas, com um “bom dia” ou uma fala apreciativa do “tipo abelha”.

Seguimos com a dinâmica “Caixinha de Surpresas” (Anexo Q), cuja caixa com um espelho dentro, era passada para cada uma olhar e contar como isto que via (elas mesmas) poderia contribuir para dar continuidade a este trabalho colaborativo na escola. Elas comentaram sobre buscar uma sintonia no trabalho com os alunos, o que foi percebido no encontro de fechamento com a presença dos pais e familiares:

“o carinho e o amor que tava em volta...” (P6);

“todos estavam na mesma sintonia, todos falando o mesmo tema” (auxiliar de coordenação);

“a mesma língua” (P6);

“eles falaram tantas palavras amorosas, que realmente o que tava em sintonia era o amor, o respeito. Eu gostei muito, foi muito gostoso!” (P4)

Refletimos sobre como podemos manter ou inaugurar essa sintonia e lembrei-me de uma história sobre as diferentes perspectivas que podemos ter diante de uma mesma situação:

Tua Melhor Cara

Numa pequena e distante vila, havia uma casa abandonada. Certo dia, um cachorrinho procurando se esconder do sol, conseguiu se enfiar por um buraco de uma das portas e subiu lentamente as velhas escadas de madeira. Ao terminar de subir, encontrou uma porta semiaberta: lentamente, passou por ela. Para sua surpresa, viu que dentro do quarto estavam mais 100 cãezinhos, observando-o tão fixamente como ele mesmo os observava. O cachorrinho começou a abanar o rabo e, ao levantar suas orelhas, pouco a pouco, os 100 colegas fizeram a mesma coisa. Posteriormente, sorriu e latiu alegremente para um deles. O cãozinho ficou surpreso ao ver que os 100 colegas também sorriam e latiam alegremente para ele. Quando saiu do quarto, pensou: “Que lugar mais agradável! Vou vir sempre aqui!”

Tempos depois, outro cachorrinho entrou no mesmo lugar, mas, diferentemente do primeiro, ao ver os outros 100 cachorrinhos no quarto sentiu-se ameaçado, já que estavam

com uma cara agressiva. Começou a rosnar e viu que imediatamente os 100 cachorrinhos rosnavam para ele. Quando saiu do quarto, pensou: “Que lugar horrível! Nunca mais volto aqui!”

Na frente da casa abandonada existia um velho cartaz, que dizia: “Casa dos 100 espelhos.”

Você não é responsável pela cara que tem, você é responsável pela cara que mostra.”

(BLANEY e BOONEN, 2009, p. 158)

As professoras presentes nesse encontro (P1, P4 e P6), relataram que sentiram-se bastante a vontade para expressarem suas opiniões e perspectivas. Formamos assim uma parceria conversacional, em que elas se sentiram privilegiadas por participarem deste trabalho, “*foi muito prazeroso*” (P4). Para manterem viva essa chama, pedi para que fortalecessem essa rede pelo apoio mútuo no seguimento destas novas ideias e aprendizados. Com o propósito de compreender a viabilidade dessas ações no cotidiano escolar, decidi fazer um encontro de avaliação com um lapso de tempo de seis meses.

7.3.2. Encontro de avaliação com um lapso de tempo

Passados seis meses da realização das oficinas, voltei a me encontrar com as professoras participantes para enriquecimento do processo avaliativo, na compreensão da possibilidade de manutenção a longo prazo dos efeitos gerados. Este encontro também possibilitou reflexões sobre a aplicabilidade de práticas colaborativas e dialógicas no dia-a-dia da escola. Estiveram presentes as professoras: P1, P3, P4, P5 e P6. Após o relato de cada uma a respeito de como os temas despertados nos encontros ainda reverberava na vida profissional e pessoal – motivando-as a terem novos pensamentos e/ou atitudes –, apresentei dois *documentos coletivos* que elaborei previamente (carta coletiva e letra de música), para expressar de forma coletiva uma série de conhecimentos adquiridos e reconhecer a contribuição de cada participante.

Para a construção da carta (Anexo S), segui as orientações de Denborough (2008) sobre os aspectos de documentos coletivos, alternando entre vozes coletivas e individuais, e levando em consideração dois públicos: as professoras que contribuíram para sua confecção e outros que não puderam estar presentes.

A letra de música (Anexo T) foi criada com base na melodia da canção “Pra ver se cola” que foi por diversas vezes cantada pelos alunos durante os encontros. Ressaltei aspectos valorizados pelas crianças para uma boa convivência, como: falar bom dia, abraçar; acolher as diferenças; perceber qualidades em si mesmo e no outro; e legitimar os diferentes sentidos e pontos de vista na construção de relacionamentos transformadores.

Estes documentos são significativos para manter viva a memória da experiência vivida, além de contribuir para que os aprendizados narrados se interliguem a outras pessoas que vivem uma situação semelhante.

É interessante notar que desenvolver formas de documentação de narrativa coletiva permite que ‘conversas’ e ‘contribuições’ aconteçam entre grupos de pessoas que nunca se encontraram pessoalmente. É uma chance para que os profissionais desempenhem um papel diferente ao possibilitar que diversos grupos contribuam entre si (DENBOROUGH, 2008, p. 46).

A leitura da carta causou ressonância nas professoras, que foram se identificando em cada frase. Verifiquei se os documentos faziam sentido para elas e pedi sugestões, dando oportunidade para que fizessem acréscimos ou mudanças. Todas concordaram que “*não podemos engavetar esta carta*” (P6), então incluímos um parágrafo final expondo o desejo de divulgação deste documento para outras pessoas terem conhecimento do trabalho realizado e incentivar novas participações.

Conforme os assuntos e as conversas discutidos nas oficinas tornavam à lembrança das professoras pela conversação, leitura da carta e letra de música, algumas emoções foram reavivadas. Convidamos as alunas participantes para interpretarem a canção, já que as professoras não conheciam muito bem a melodia. A1, A2 e A5 apreciaram a nova letra e perguntaram se poderiam apresentar para os colegas: “*a gente pode cantar no show de talentos!*” (A2), “*e explicar o que precisamos fazer pra conviver bem com os amigos!*” (A1).

Estes dois últimos encontros da fase de avaliação com as professoras, configuraram-se como uma abertura para um novo ciclo interventivo, em que novas ideias foram surgindo no decorrer das conversas, dando início ao planejamento de novas ações com os alunos.

Os documentos coletivos apresentados também têm sua utilidade na divulgação do trabalho com a finalidade de futura implementação de tal prática nesta, ou em outra escola. Com a carta e letra de música finalizadas, poderemos realizar uma nova *cerimônia de definição* com o objetivo de convidar outros colégios, professores, alunos e pais e/ou responsáveis a participarem e implementarem práticas colaborativas e dialógicas no contexto escolar. Se a pesquisa continuasse, poderíamos implementar estas novas ações, monitorar, avaliar e assim por diante, num caminho cíclico e contínuo.

8 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS NARRATIVAS

Não existe força transformadora mais poderosa do que a educação para promover dignidade e direitos humanos, para erradicar a pobreza e aprofundar a sustentabilidade, bem como para construir um futuro melhor para todos, com base em igualdade de direitos e justiça social, respeito pela diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada: aspectos fundamentais de nossa humanidade comum (Irina Bokova – diretora-geral da UNESCO, 2016)

Neste capítulo, realizo uma discussão das informações geradas e expressadas em cada momento da pesquisa-ação à luz do meu posicionamento teórico e filosófico. Considero os participantes como coautores pois, sem as contribuições que estes ofereciam a cada etapa – principalmente pelos feedbacks e encontros de avaliação – certamente estas reflexões seguiriam outro percurso. A construção dos significados aqui exposta, deu-se no encontro de vozes, olhares, experiências, sentimentos e narrativas de todos os envolvidos, em que destaco aspectos que me foram mais marcantes, organizados em torno de algumas categorias e temas.

A análise e discussão a seguir, compreende um dos procedimentos da fase de *avaliação dos resultados* da pesquisa-ação, juntamente com os dois encontros avaliativos realizados com as professoras. Guiada pela prática de investigação da poética social (Shotter, 2010), busquei organizar as informações obtidas nos encontros e atividades em momentos marcantes, voltando minha atenção para eventos singulares. Não pretendi expor a suposta realidade vivida e observada, mas construir conexões entre os eventos ocorridos e outros aspectos da vida social, para ampliar as possibilidades de descrições dos mesmos, como propõe Guanaes (2006).

Dialogar com o que foi levantado nos encontros pela poética social, deu-me liberdade de ser tocada pelo que foi visto, ouvido e sentido durante as atividades e na posterior retomada dos áudios e vídeos. Os efeitos da prática implementada no contexto escolar foram muitas vezes narrados pelos participantes no decorrer das atividades e mais especificamente, nos momentos reservados à fase de monitoramento de cada encontro, assim como pelos feedbacks informais e escritos.

Cada procedimento elaborado, adequado à cada uma das quatro fases da pesquisa-ação, permitiu-me a abertura de novos horizontes e significados. Na primeira fase – com foco no planejamento de ações passíveis de serem realizadas no ambiente escolar –, as particularidades dos relatos da mantenedora e das professoras me possibilitaram vislumbrar um terreno fértil para a realização da pesquisa-ação e me ajudaram a definir seus objetivos.

Alguns temas surgiram com frequência, como:

- A função da escola (transformar o mundo; oferecer mais qualidade do que quantidade; formar cidadãos preparados para a vida; humanizar os profissionais);
- A função do professor (estar atento à individualidade de cada aluno; enxergar mais possibilidades nos alunos; contribuir para a vida dos alunos; ser um aprendiz; dar voz para o aluno; ajudar; trabalhar com amor).

E algumas necessidades e expectativas do trabalho foram explicitadas:

- A necessidade de se trabalhar com os professores, para que se sintam mais seguros no trabalho com os alunos;
- Facilitar que professores ampliem o olhar sobre seus alunos;
- Oferecer espaços de fala aos alunos para que os professores possam conhecê-los e ajudá-los;
- Aproximar família e escola.

Sobre as expectativas do trabalho do ponto de vista das professoras, uma fala de P4 resume o discutido na roda de conversa:

“Reflexão e a convivência, falo tanto em aprender a conviver com os alunos, a tolerância e o que a gente vai fazer aqui é

aprender né? Porque por mais que somos colegas de trabalho, a gente não fala da intimidade, do que você tá sentindo, de como você é” (P4).

Assim, elaborei algumas atividades para a construção de um contexto que possibilitasse o trabalho conjunto entre professores e alunos, para responder à demanda. Transformar a realidade de alunos, professores, funcionários, do país e do mundo é um dos objetivos principais desse Colégio, tendo o amor como pilar de sustentação, segundo a mantenedora.

Esta pesquisa me permitiu: levantar alguns efeitos gerados pela participação em um contexto conversacional de base dialógica e colaborativa no contexto escolar; tecer algumas considerações a respeito da função da escola e do professor no século XXI; compreender a minha postura frente os participantes; e visualizar próximos passos. Após a implementação das oficinas, o monitoramento, os encontros de avaliação e o contato com o material de estudo (transcrições e vídeos dos encontros), construí algumas unidades de sentido que se destacaram das narrativas dos participantes e as organizei em torno de quatro categorias amplas, tendo em vista as questões que nortearam este trabalho:

1. O potencial gerador das oficinas – aprendendo a ser e a conviver:
 - Desenvolvendo e fortalecendo habilidades e valores para a convivência;
 - Reafirmando a responsabilidade relacional;
 - Ampliando as descrições de si mesmo, dos outros e das relações;
 - Sabendo *com*;
 - Cuidando de si e do outro;
 - Revendo pensamentos e atitudes;
 - Aproximando família e escola;
 - Prevenindo comportamentos de risco;
 - Criando uma comunidade de aprendizado colaborativo.
2. Sobre a função da escola e dos professores no século XXI:
 - Relacionamentos humanos na escola;
 - Abordagem humanista de educação.
3. Conversações e relações colaborativas – sobre o fazer colaborativo no contexto escolar.

4. Desdobramentos da pesquisa – visualizando próximos passos.

8.1. O potencial gerador das oficinas – aprendendo a ser e a conviver

A criação de um espaço colaborativo de conversação, organizado como uma **cerimônia de definição** (White, 2012) com a participação da equipe escolar, professores, alunos e seus pais e familiares, permitiu o aprendizado mútuo e a constante revisão de significados pré-existentes, ao dar visibilidade a aspectos de vida que permaneceriam na obscuridade caso não tivessem passado por este processo.

Ao construirmos uma relação em que os participantes puderam se colocar de maneira colaborativa no processo conversacional, estávamos cocriando ao mesmo tempo, novas formas de conversação, em que todos foram encorajados a contribuir com sua versão de sentido sobre o que estava sendo vivenciado, refletido, escutado e observado.

O formato de *cerimônia de definição* para a realização das Oficinas de Autoconhecimento facilitou o surgimento de novas vozes e novos olhares por meio de processos reflexivos, em que professores e alunos alternavam-se entre as posições de fala e de escuta, numa **horizontalidade**.

O contexto organizado desta forma, revelou seu aspecto generativo, capaz de trazer à tona aspectos que antes não eram percebidos, favorecendo a construção de novos significados às experiências e o seguimento do diálogo. Lembrando que McNamee (2007) considera a educação como um processo conversacional em movimento, em que o conhecimento é construído socialmente (e não transmitido) a partir das relações, a participação nas oficinas também pôde trazer à tona outras formas de aprendizado, perpassando pela **responsabilidade relacional** (McNamee e Gergen, 1999).

Aprender a viver juntos e **aprender a ser** são duas das quatro aprendizagens fundamentais para uma educação que ensine a viver melhor

segundo o relatório Delors (1996), e consiste em uma das bases pela qual esta pesquisa-ação foi construída. Fortalecer e desenvolver esses dois pilares representantes da função socializadora da escola são apontados pela UNESCO (2016) como uma das principais necessidades da educação do século XXI. Esta prática colaborativa e dialógica realizada no contexto escolar foi capaz de abranger alguns aspectos destes pilares.

O trabalho no colégio foi considerado pelas professoras participantes como uma oportunidade de intenso aprendizado. Foi nomeado por elas como um **“curso sobre valores”** (P6), em que os participantes puderam interagir uns com os outros de uma maneira respeitosa, para ver e ouvir aspectos que de outra maneira não seriam possíveis. **Valores e atitudes para a convivência** foram trabalhados e fortalecidos durante os encontros com os participantes (professoras, alunos e pais e/ou responsáveis). “O fortalecimento de valores e princípios éticos no processo de aprendizagem é essencial para proteger esses pilares de uma visão humanista da educação” (UNESCO, 2016, p. 44).

Por meio de práticas colaborativas e dialógicas, todos os envolvidos na pesquisa puderam se engajar num processo educacional e relacional capaz de oferecer uma **melhora da convivência escolar**. Ao estimular relacionamentos mais colaborativos e conversações dialógicas entre professoras e alunos, a intervenção mostrou-se útil no estabelecimento de um contexto propício ao surgimento de novos questionamentos e possibilidades.

Ao relatarem os aprendizados que obtiveram pela participação, professoras e alunos foram cocriando os significados das oficinas, elucidando o propósito de desenvolvimento e fortalecimento do **aprender a viver juntos**. A compreensão do outro e a percepção da interdependência foram estimuladas pela participação nos encontros, numa postura dialógica, de respeito e compreensão. Os assuntos mais marcantes foram:

- A importância de observar e escutar mais os outros;
- Ter mais paciência e atenção com as pessoas;
- Respeitar o tempo de cada um;
- Ampliar o olhar e o pensamento;
- Compreender os diferentes pontos de vista;

- Respeitar a diversidade de opiniões e histórias de vida;
- Saber conviver com as diferenças;
- Não julgar;
- Falar mais coisas boas;
- Ser solidário;
- Valorizar mais pequenos detalhes, gestos e atitudes;
- Repensar atitudes – novas reflexões sobre a ação; (atitudes relacionalmente responsáveis);
- Falar sobre os sentimentos;
- Trabalhar com valores.

O pilar **aprender a ser** foi contemplado pela contribuição para o desenvolvimento das crianças, bem como pelo reconhecimento de talentos e habilidades das mesmas, considerados como os seus ‘tesouros escondidos’ pelo relatório Delors (2006). Professoras puderam perceber algumas capacidades em seus alunos que não eram colocadas em evidência. A habilidade de esperar e respeitar o colega foi bastante enfatizada e valorizada pelas professoras. A Oficina 3 trouxe como temática a busca dos ‘tesouros’ de si e do outro pela metáfora da “mosca ou abelha?”, enfatizando a importância das palavras.

Os alunos tiveram oportunidade de exporem seus talentos em todos os encontros e em especial, no encontro dedicado à construção de uma atividade artística (encontro com alunos) e no fechamento do trabalho (encontro com todos os participantes), em que apresentaram suas produções diante de uma audiência que gerou legitimação às habilidades individuais.

O desenvolvimento de **habilidades conversacionais e relacionais** importantes para uma convivência mais harmônica foi estimulado a partir da participação nas oficinas. Uma **escuta generosa** foi exercitada, na medida em os participantes tiveram um tempo reservado para a fala – facilitado pelo uso da peça de fala – e suas vozes ouvidas. Dessa maneira, puderam ouvir e compreender a partir do referencial de quem estava falando, sem a necessidade de impor seu ponto de vista, ou julgar, facilitando também um **estar com**, uma **curiosidade genuína** sobre o outro, e um sentido de **responsabilidade compartilhada**.

8.1.1. Desenvolvendo e fortalecendo habilidades e valores para a convivência

Algumas **habilidades para a vida** (WHO, 1997), essenciais para a promoção de saúde e bem-estar, também foram contempladas nesta prática. A capacidade de **autoconhecimento**, despertada pelas atividades com este foco, possibilitou que crianças e professoras conhecessem aspectos de si mesmas, de algumas forças, fraquezas, desejos e emoções, favorecendo o desenvolvimento da **empatia** e **respeito** pelos outros. Durante a Oficina 1, como em outros momentos, os alunos puderam narrar sobre **sentimentos** e **aspectos valorizados de si mesmo**. Muitas vezes as professoras relataram **ressonâncias pessoais**, contando histórias de sua infância para a qual foram **transportadas** a partir das atividades com as crianças, o que facilitava a **compreensão** das questões da infância que seus alunos estavam vivenciando.

A habilidade de **relacionamento interpessoal** pôde ser fortalecida, pela compreensão e aceitação de **diferentes perspectivas**. Esta habilidade ajuda na manutenção de uma boa interação com as pessoas, trazendo a capacidade de construir, manter e aprofundar relacionamentos. Além disso, a **comunicação eficaz** também pôde ser facilitada pelo entendimento de como as palavras influenciam os relacionamentos e pelo reconhecimento e expressão dos próprios sentimentos (principalmente durante a Oficina 3 – facilitada pela história “Mosca ou abelha?”).

No encontro de fechamento, uma fala da mãe de A2 representa como a participação nas Oficinas foi entendida por ela como um potencial gerador de **boas relações** e de **reconhecimento da responsabilidade pessoal e compartilhada**, por ter sido uma oportunidade de os participantes perceberem coisas que não eram percebidas antes desta experiência:

“A A2 dificilmente não quer participar de alguma coisa... o primeiro dia [da Oficina], ela chegou em casa falando assim que foi muito bom porque ela pôde perceber algumas coisas por exemplo, algumas coisas que eles não percebiam nisso

dos professores, que às vezes os professores estavam chateados por algum motivo e estavam diferente na sala e por exemplo, a professora tava com dor de cabeça, 'então vamos ficar quietinhos, porque coitada, muito barulho vai piorar a dor de cabeça dela'... e os professores também falaram que às vezes não notavam certas atitudes dos alunos. Então é uma coisa muito boa, se todas as escolas fizessem isso com certeza teríamos mais seres humanos melhores, porque vai pensar no outro, vai respeitar a diferença do outro, eu sempre falo muito com a A2 essa questão de não brigar com o colega, de respeitar as pessoas independente do jeito que elas são.” (mãe de A2)

Conversas sobre **solidariedade** foram motivadas pela atividade realizada na Oficina 2, em que os alunos foram estimulados a presentear algum colega com o objeto escolhido durante a atividade.

“Eu percebi que cada um gosta da pessoa do jeito que ela é... porque cada pessoa dava pra pessoa que ela gosta... eu gosto de dar as coisas que eu ganho... eu dou. Porque daí a gente pode receber no futuro e se a gente ajudar o outro, Deus pode recompensar a gente, ele fica feliz com a gente. Vai ser bom pra outra pessoa e vai ser bom pra gente porque a gente fica feliz porque vai ajudar a outra pessoa.” (A4, durante a reflexão sobre a dinâmica “trabalhando com sucata” – Oficina 2, Grupo B)

“Eu, de tudo o que eu pude presenciar hoje, foi a questão de que eu só posso dar pro meu amigo aquilo que eu realmente gosto né, compartilhar um com o outro aquilo que é bom pra mim. Então não somente o objeto que eles receberam aqui, mas poder compartilhar com outras pessoas lá fora aquilo que eles acham que é bom. Então eles já tem essa visão bem bacana e isso pra mim é bem legal. Eu gosto de estar envolvida em projeto social, em estar ajudando e ver que eles nesta fase, tão pequenos, já ter esse entendimento, é muito interessante, gostei bastante de ver a questão mesmo do compartilhar somente aquilo que eu gosto, então se eu dou pra você, é porque eu gosto de você e eu tô te dando algo que é bom. Isso que eu consegui sentir deles hoje.” (P2 durante o recontar – Oficina 2, Grupo B)

Os participantes se envolveram muitas vezes em conversações sobre o que era significativo para suas vidas, manifestando os **valores** que influenciavam suas atitudes e comportamentos. A escuta genuína desses valores permitiu que as experiências fossem compreendidas por diferentes ângulos, fortalecendo a habilidade de **pensamento crítico** e incentivando a reflexão dos ouvintes.

8.1.2. Reafirmando a responsabilidade relacional

Um contexto transformador numa perspectiva dialógica e relacional, foi coconstruído durante os encontros, em que a geração de novos significados foi estimulada. O **aspecto relacional** também foi bastante evidenciado pelas falas das crianças, principalmente durante a Oficina 1 (Grupo B):

“E a gente também tem que respeitar quando elas estão falando, porque quando a gente tá falando elas respeitam a gente. A gente também tem que evitar briga.” (A4)

“Tem que se comportar, aí elas passam alegria.” (A9)

“E nós também não pode esquecer de dar beijo nas tias.” (A7)

“A gente também não pode esquecer que a gente não pode bagunçar na sala de aula, igual a tia P5 falou pra gente, a hora que ela levantar, tem que ficar em silêncio, porque ela vai falar.” (A8)

As crianças perceberam que tiveram suas **vozes ouvidas** e relataram que não somente as professoras, mas elas também não podiam esquecer de realizar algumas atitudes, envolvendo-se num processo de corresponsabilização e comprometimento para uma melhor convivência entre todos. Os alunos construíram coletivamente a necessidade de serem ouvidos, respeitados e valorizados por todos, como a fala de A4 (Oficina 2 – Grupo B):

“Ah, deixa ele, ele tá pensando! (...) A gente tem que ter paciência, até a professora P1 disse que tem que ter paciência com a gente” (A4)

Professoras e alunos relataram que as crianças participantes passaram o que aprenderam nos encontros para outros colegas, exigindo uma postura diferenciada dos mesmos, como não falar como ‘a mosca’, ou recepcionar com ‘um bom dia’. **Atitudes relacionalmente responsáveis** foram incentivadas e reivindicadas pelos participantes durante as oficinas e em outros momentos, como apontaram as professoras no encontro de avaliação:

“Eu achei importante porque eu vi nas crianças uma mudança né... os que participaram e eles passaram na sala para os amigos também eu achei interessante isso (...). Eu acho que o que marcou foi a historinha da mosquinha e da abelhinha, e eles passaram pros coleguinhas da sala e eles ficam mesmo: ‘Ó, você tá sendo mosquinha, ó você não tá sendo abelhinha’ sabe?” (P6)

“O A4 também levou pra sala essa questão de falar alto. Ele levou na sala, ele chegou e falou: ‘nossa tia, mas às vezes você falando baixinho ninguém te ouve né? Você tem que às vezes falar um pouco mais alto... a gente também não colabora. Então assim, ele em si era muito ativo na sala, um excelente aluno, mas ele era muito ativo e ele melhorou muito, muito! O comportamento dele em sala melhorou muito, ele termina as atividades em sala e ele conversa, mas conversa baixo, ele procura ficar sentado, ele não ficava parado na carteira...” (P3)

A **convivência** entre as crianças também me chamou a atenção, em que novos aspectos puderam ser vistos e compreendidos, enfatizando a importância do outro na construção de si mesmo. A interação entre os participantes do Grupo B na terceira oficina ilustra esse processo. Inicialmente, as crianças não aceitaram a inclusão de um novo integrante (A10), afirmando que este ‘bagunça e não obedece as professoras’. Dei oportunidade para que o aluno dissesse como se sentia diante dessas questões e após uma rodada de cortesia, em que cada um desejou uma ‘boa tarde’ para o colega ao lado, todos concordaram com sua participação. Esse movimento permitiu que todos se **conectassem em sua humanidade**, ilustrado pelas falas das professoras no momento do recontar.

“O que me chamou mais a atenção foi a questão do início, pra gente não olhar exatamente com o olhar da mosca... porque às vezes essa situação acontece diversas vezes... o que aconteceu de início com eles, assim, de um cobrar: ‘ah, ele é chato, não quero ele e tal’... e muitas vezes a gente nem olha com esse olhar. Na hora que você perguntou pra ele o que ele sentia, ele expressou que ele não gostou, só que às vezes em vez de a gente sentar com outras crianças: ‘não, não é assim... não vamos conversar com o amigo dessa forma’, tentar instruir de uma maneira diferente, a gente não faz, entendeu? Acaba passando despercebido mesmo a situação, e vai deixando levar, e é uma cobrança que as crianças tem demais em cima dele [A10]. Então é uma situação da mosca mesmo, a gente tem o olhar muito pro negativo, até mesmo na hora de você falar uma coisa boa de um colega, por ele fazer uma bagunça ou uma coisa assim... você não consegue, porque você só tem aquele olhar crítico em cima dele, você não vai conseguir falar algo bom. Isso realmente é o que acontece, não só na situação deles assim, mas na nossa vida mesma, eu falo por mim, na questão de olhar, eu sei que eu tenho um olhar meio assim antes de conhecer, já fico assim desconfiada, aí depois eu vou criando esse... e uma coisa pra mim também que me trouxe à memória, foi a época de escola também, essa questão de às vezes estar num lugar e você se sentir rejeitada por um grupinho, pelo que as pessoas falam e tudo o mais... você vai falar alguma coisa, a pessoa não gostou do que você falou, acaba criando uma intriga entre os amigos, e eu vivenciei isso na escola, então foi algo que... quando aconteceu a situação eu fiquei

até meio assim, porque eu lembrei disso que aconteceu comigo também”. (P2)

“E até a gente também né, se a gente for analisar, a gente sempre tem um pouquinho da mosquinha, mas é igual você falou, a gente tem que fazer o possível pra não ser igual a mosca né e se fazer o contrário, ser igual a abelhinha... ter mais paciência com vocês, em casa também. Vocês sabem respeitar os amigos, eu saber respeitar vocês. Acho que é isso que tá faltando, o companheirismo com o amigo, não ver só aquele amigo com as coisas ruins que aquele amigo tem, mas aquele amigo às vezes ele não tem naquele momento, mas se você olhar no fundinho sempre tem alguma coisa boa naquela pessoa. A gente tem que analisar em todo momento e eu acho que voltou mesmo pra minha época de escola mesmo e até em casa na minha família, com o marido, com o pai, com a mãe, que às vezes a gente... fica meio travada pra falar coisas boas.” (P1)

“E pra mim é bem isso, eles sabem se colocar, eles sabem o que acontece, eles sabem onde tocar no colega, eles sabem o que vai incomodar, eles sabem, no fundo eles sempre sabem né? Cabe a nós a correção, claro que como as colegas disseram, a gente sozinha não consegue, a gente dá o suporte, a gente faz, a gente orienta da maneira que a gente pode...” (P5)

Despertou-se uma sensibilidade relacional que orienta a maneira de se falar e agir ao **estar com** outras pessoas – tanto entre os alunos, quanto entre professores e alunos, e professores e outras pessoas de seu convívio. As construções conjuntas do significado, do mundo e do **self** foram fortalecidas pelas interações entre as crianças e professores, e por outro lado, vimos o enfraquecimento do entendimento individualista, trazendo mais possibilidades de **apreciação** do outro.

Essa questão foi ilustrada pela história contada pela aluna A1 sobre a mosca e a abelha no encontro de fechamento com todos os participantes. Em sua história, a mosca não é vista como um bichinho maldoso, em sua individualidade, mas em sua possibilidade de ser transformada por meio de relacionamentos e conversas generativas com a abelha. Assim, a aluna pôde expressar um aprendizado importante dos encontros: **respeitar** e **apreciar** as pessoas, independente da forma como elas se apresentam em termos de valores, atitudes e comportamentos.

No encontro de fechamento, os familiares puderam perceber e narrar aspectos valorizados das crianças, num movimento de enriquecimento da história, como o relato da mãe do aluno A8:

“Deixa eu falar um pouco em relação a ele... o A8 era muito egoísta por ele ser muito mimado pelo pai, então era só ele, e depois que ele começou [a participar das oficinas], conversou com a senhora, desde o primeiro dia, ele chegou todo feliz contando, nisso ele já mudou nitidamente entendeu? Agora antes de ele fazer algo, ele para e pensa... ele se preocupa. Que nem ontem ele chegou em casa contando da abelhinha porque cada um tem uma tarefa em casa pra me ajudar e ele falou: ‘é mãe, eu não quero ser igual a mosca, eu quero ser uma abelhinha, a gente tem que fazer o bem pro próximo’. Eu achei isso bonito porque ele veio da escola da prefeitura então eu tentei colocar ele aqui esse ano porque lá ele era agressivo, ele era hiperativo... gente, a mudança desse menino... eu achei que ele não ia conseguir acompanhar, e a mudança desse menino aqui na escola foi incrível. Ele tem que mudar muito? Tem. Mas ele melhorou assim 90%, então eu tenho que agradecer muito esse trabalho que vocês vem fazendo em relação a ele. De coração, obrigada.” (mãe de A8)

Entendo que uma ampliação da compreensão sobre a **identidade** tornou-se possível, sendo localizada nos relacionamentos, não internamente. A respeito do olhar dos professores pelos alunos, os últimos puderam ser apreciados em seus aspectos humanos, traduzidos nos simples pedidos de mais atenção e carinho. **Dar voz às crianças e ouvi-las em seus próprios termos**, deu oportunidade para professores e colegas terem novos entendimentos sobre cada uma.

8.1.3. Ampliando as descrições de si mesmo, dos outros e das relações

As professoras foram estimuladas a perceberem seus alunos numa dinâmica **relacional** (onde eles se constituem nas conversações e linguagens). A importância que os alunos dão ao **convívio familiar** foi tocante para as professoras. Ao verem e ouvirem sobre cada um em seus próprios termos, essa nova informação foi capaz de ampliar ou mesmo modificar os entendimentos prévios que tinham sobre cada aluno – quando estes não ajudavam ou mesmo dificultavam o tipo de relacionamentos. Depoimentos espontâneos surgiram após cada oficina, em que elas fizeram observações sobre os alunos, manifestando uma mudança de olhar para os mesmos, pelas descobertas sobre o que não conheciam de cada um.

Algumas **descrições** dos alunos pelos professores podem reforçar a **história** dominante dos primeiros, quando os últimos buscam algo para comprovar o núcleo interno da criança, numa perspectiva moderna de que o *self* é entendido como uma entidade abstrata e estática, independente de seu contexto e história. As descrições que as pessoas têm sobre suas identidades podem ser estreitas, mas são capazes de abrir outras possibilidades com as descrições alternativas.

Durante os **processos reflexivos** (Andersen, 1991), as professoras puderam apresentar, após a escuta atenta aos relatos dos alunos, as ideias e reflexões que surgiram, oferecendo assim, a possibilidade de as crianças se fazerem novas perguntas, obtendo novas descrições e novos significados às interações.

Dessa maneira, Andersen (2005) afirma que os processos reflexivos podem ser vistos como círculos hermenêuticos, uma vez que podem ser trazidos à tona novos elementos diferentes do conhecimento prévio, capazes de modificar e influenciar o entendimento anterior.

Sempre que uma pessoa descreve outra, ela faz parte de um sistema observante. Em outras palavras, aquilo que pode ser descrito e aquilo que está disponível para ser observado e descrito é determinado, a cada momento, pelo sistema observante. O observador ou a pessoa que está sendo descrita limita suas falas e atos de acordo com sua compreensão da relação com o descritor. No entanto, aquilo que se torna disponível é tão rico em detalhes, que uma só pessoa não poderá dar atenção a tudo. Terá que selecionar e, conseqüentemente, alguma coisa será focalizada e outra abandonada (Andersen, 1991, p. 47 e 48).

Nesta perspectiva, selecionamos o que buscamos e, ao criarmos um significado, incluindo e excluindo determinados elementos, Andersen (1997) afirma que podemos estar desempenhando uma simplificação, orientada por nossas suposições prévias. A fala, afirma o autor, possui um aspecto informador e também formador, na medida em que ao falar, estamos construindo significados e nossa **maneira de estar no mundo**. Dessa maneira, torna-se importante o foco na **linguagem** escolhida pelas crianças e professoras durante as descrições de si e dos outros, formando a si próprias por meio destas lentes, assim como a **legitimação** dessas falas pelas testemunhas presentes. A linguagem utilizada pelas professoras para descreverem seus alunos constrói uma compreensão particular dos mesmos, tendo efeitos no relacionamento professor-aluno.

(...) o desenvolvimento dessas narrativas autodefinidoras ocorre em um contexto social e local que envolve conversação e ação com outras pessoas significativas, inclusive consigo mesmo (Anderson, 2011, p. 186).

A oportunidade que todos tiveram de **falar de si** e narrar as **ressonâncias** ao escutar o outro, possibilitou a abertura para **novos entendimentos de si e do outro**. A aluna A1 por exemplo, destacou no encontro de fechamento que percebeu algumas qualidades de si mesma, como ser amorosa, legal e única – salientando a ideia narrativa de que histórias e identidades estão abertas a constante revisão –, e ainda reforçou a necessidade de pensarmos antes de falarmos, elogiar e valorizar a todos.

Sobre a mesma aluna, a professora P1 disse que conseguiu ter um **olhar diferenciado** para ela ao compreendê-la a partir de seus próprios termos e oferecer uma escuta generosa em outros momentos, permitindo uma **aproximação** maior entre professora e aluna:

“Então... ela [A1] falando, ela expõe bastante o que tava acontecendo na sala e eu sempre tentava escutar os dois lados, tanto aquele que tava falando do colega e aquele outro que tava sendo apontado né e eu sempre tinha um olhar diferente pra uma criança, porque eu sentia mais firmeza no que ela tava me falando, parecia assim que ela não estava mentindo pra mim. Hoje elas me contando, sabe assim... que essa amiga quer até manipular elas de uma tal forma que às vezes era tanta confusão que tava tendo que eu: ‘não, vamos acabar com isso!’, como se diz, eu falava o beabá pra eles e concluía porque se eu deixasse cada um ficar explicando, acabava a minha aula e eu não conseguia dar o sermão neles, não conseguia falar realmente o que eu tinha que mostrar pra eles, o que era certo o que era errado... e agora, eu vejo o quê? Que elas (A1 e A2) me falam mais a verdade do que a própria outra que eu estava confiando mais. Então a A1 tinha essa necessidade de ter a própria opinião dela, mas ela não tinha, e eu não conseguia ver esse outro lado da A1, porque era tanta confusão que acontecia, que elas me deixavam assim... e tinha hora que eu falava assim: ‘não, agora eu não vou escutar o lado de ninguém, vocês vão me escutar e eu vou falar o que é certo e o que é errado!’. Porque se as duas me passam essa certeza né? Se é verdade o que elas estão me falando, alguém tem que estar errado nisso. Um pouquinho desse olhar que eu tive de tudo o que a A1 falou, ela falou realmente que teve um dia que eu não quis escutar ela, porque já tava tendo muito confusão, muita confusão na sala e eu falei: ‘não, agora eu não quero escutar ninguém, vamos sentar que agora eu quero falar em geral’, aí eu falei em geral, sabe? Falei pra eles o que era certo o que era errado, o que eles achavam do que eles estavam fazendo e que eu não queria mais, porque era toda aula a gente tinha que resolver isso, briga deles, toda aula. Sabe quando você cansa? Eu falo: ‘não, eu tenho que dar um basta nisso’,

então eu acho que foi esse momento que ela se sentiu que ela até comentou né, que às vezes ela queria falar e lógico... tadinha, ela nem citou meu nome né? Mas fui eu quem ela queria se expressar e eu não deixei ela se expressar porque de tanto que tava acontecendo eu falei: 'não, chega né'. E aí eu comecei a olhar de tarde, como ela fica mais comigo, ela começou a falar várias coisas, e eu comecei a notar mais essa menina. Na hora que eu comecei a notar, só apareceram as coisas e a verdade." (P1, no encontro de avaliação)

As ideias a respeito de nós mesmos e dos outros são formadas pela linguagem que escolhemos para as descrições (de si e dos outros). Harlene Anderson (2011) apresenta a o *self* como um contador de histórias, enfatizando o processo dialógico e social na sua construção. A **linguagem**, o **diálogo** e as **relações** são essenciais nesse processo, como uma alternativa à cultura hierárquica e individualista.

Anderson (2011) afirma que a narrativa influencia as auto-histórias e as ideias de *self* e estas, por sua vez, são apenas uma das muitas versões possíveis. “Os *selves* das pessoas que emergem e as histórias que elas contam sobre si mesmas variam em relação ao contexto social e às conversações com outros indivíduos naquele contexto” (Anderson, 2011, p. 187).

“Existe ainda uma minoria de professores que no conselho de classe: “olha, de novo, esse aluno...” então eles olham o lado negativo do aluno para justificar o baixo rendimento, então ele olha que aquele aluno é bagunceiro... ‘também ó, não conseguiu! Não para aqui... não faz isso, não faz aquilo...’. Então eu faço a seguinte pergunta: ‘professor, seu aluno não tem nada de bom? Qual é a potencialidade desse teu aluno? O que que ele pode de repente dentro do que ele gosta, ele pode mudar essa realidade dele?’. ‘Gosta de nada!’. Então assim, tem alguns ainda... a gente olha até pelo próprio relatório, depois que posso te fornecer alguns relatórios para você conhece-los, você vê o que eles colocam lá. Então a justificativa sempre que não fez, não foi bom, a aula não progrediu porque os alunos não estavam interessados.” (M.)

Incentivar que as professoras focassem em aspectos considerados positivos de seus alunos – para não justificarem o baixo rendimento pelo seu núcleo interno (um *self* estático), sem possibilidade de mudança –, foi um caminho na direção da ampliação das possibilidades de descrição dos últimos pelas primeiras. Assim, gerou-se conversações em busca por outros *selves* mais preferidos. Esse **olhar apreciativo** dos professores por seus alunos, é estimulado por um conhecimento mais dos últimos, segundo M., por uma abertura para a escuta.

“Professor que vê mais superficialmente, foca mais o lado negativo que aquele que fica e conhece todo aquele aluno minuciosamente. (...) Porque eles se aproximam mais, não ficam mais só no conteúdo, há aquela conversa, há aquela abertura muitas vezes para ouvir. (...) Então tem o professor por exemplo, que tem dificuldade de ouvir e ser ouvido, então o professor chega, dá a aula dele... e por mais dinâmica que a aula dele seja, ele não dá tempo pro aluno se posicionar, então ele conhece menos desse aluno, ele conhece o lado do aluno rebelde, que ou dorme em sala, ou fica com saco cheio, não faz alguma coisa, não faz atividade... e na aula desse outro professor, ele faz. Ele faz porque ele é ouvido, então isso é bem diferente.” (M.)

Tal reflexão me faz pensar na complexidade envolvida em cada ser humano, construído num determinado momento histórico, de acordo com a linguagem e relações. Ao situarmos as dificuldades de aprendizado e de comportamento no âmbito do contexto familiar, social e histórico, abrimos a oportunidade de enxergarmos duas ou mais possibilidades de ação de uma pessoa.

“O professor tem um lado bom e tem um lado ruim. Eu acho que os alunos vêem muito mais esses dois lados do que o professor. É muito interessante. Quando nós fizemos essa conversa com professor e essa conversa com o aluno, eu percebo que o aluno consegue verificar os dois lados, não todos, mas a maioria das salas, o professor é bom, mas falta... um direcionamento melhor... ‘aquele professor é bom, mas é muito conteudista, ele precisa sair mais com a gente, precisa fazer mais dinâmicas’... muito interessante.” (M.)

Retomo a metáfora da nossa vida como um bambolê, narrada por A1 no encontro de fechamento:

“A nossa vida é como um círculo (...) dentro do bambolê acontecem tantas coisas, tantas coisas que a gente nem pode imaginar o que acontece, então a gente acaba recolhendo coisas desse bambolê pra dentro do nosso coração...” (A1)

São essas coisas que recolhemos “para dentro do nosso coração” (A1) que compõem nossas **autonarrativas**, ao selecionarmos determinadas experiências em detrimento de outras. “Nossa vida é um círculo” (A1), é multihistoriada, em que é possível viver diversas histórias, que serão sempre incompletas. De acordo com o enfoque narrativo (White e Epston, 1993; White, 2012), uma história pode ser enriquecida pela busca de novos elementos, trazendo novos significados aos eventos e autodescrições. Na Oficina 2, a aluna A5 pôde reconhecer algo que escapasse à história dominante de A1 – de ser uma menina brava e estressada:

“Como a A1 estava falando, que às vezes as pessoas falam que ela é estressada, que ela é brava... mas na verdade não sabe o que tá acontecendo, o que tá tocando no coração dela... às vezes todo mundo briga e não sabe nem o motivo. (A5).

O tipo de relacionamento e conversa que estabelecemos nos encontros, trouxe a possibilidade de **novas descrições e ações**, como foi destacado por algumas professoras (nos encontros de avaliação), que sentiram o efeito no **comportamento** dos alunos em sala de aula:

“O A6 agora ele tá dando pra ir na minha mesa e fica lá pra pedir ajuda, coisa que ele não fazia... achei interessante, não sei se foi devido esse contato que nós tivemos diferente, mas ele tá se expressando diferente” (P6).

“Porque a gente tem que levar em consideração tudo, né? Às vezes o comportamento do aluno na sala tá refletindo uma situação que tá na casa... ou em outro lugar... tá acontecendo alguma coisa” (P3)

“Com esses encontros, a gente entendeu as crianças de uma maneira diferente... que tenhamos um olhar diferente pra estar agindo com eles. E às vezes a gente tenta tirar dele, mas ele não fala... nos grupos os alunos se sentiram seguros pra falar (...) Conforme o aluno vai falando, a gente vai pensando e começa a refletir, pensar, entendeu? Nossa, esse tava agindo assim.. nossa se eu soubesse, poderia estar agindo assim, eu poderia fazer melhor...” (A6).

“E aí a gente acaba rotulando o aluno como bagunceiro... ‘não presta atenção, ele é desatento, ele vem pra escola mas não quer nada com nada’... mas porque que ele tá assim? O que tá acontecendo na casa dele? Nem todos os pais chegam pra gente e fala: ‘ó to separando do meu marido, olha faleceu a vó’... nem todos...” (P3)

Ao valorizar os diversos saberes de seus alunos, considerando-os num contexto amplo, e ampliar as formas de entendimento sobre eles, as professoras puderam ter e incentivar **ações mais responsivas e dialógicas**. Dada a importância do olhar do professor na construção da identidade de seus alunos, torna-se útil convidar a todos a terem um **olhar relacional** para as questões ocorridas dentro e fora da sala de aula, estimulando conversas que envolvam respeito e curiosidade genuína. A resposta de P2 à atividade de apreciação e feedback (figura 19) ilustra esse efeito:

8. Que outras coisas considera importante que eu saiba sobre seu aproveitamento?

Esse trabalho de desenvolvimento e conhecimento com as crianças fez com que nós nos aproximássemos mais e sem dúvidas abriu um leque em questão da visão no comportamento em sala.

Figura 19 – Feedback por escrito (questão 8)

8. Que outras coisas considera importante que eu saiba sobre seu aproveitamento?

P2: Esse trabalho de desenvolvimento e conhecimento com as crianças fez com que nós nos aproximássemos mais e sem dúvidas abriu um leque em questão da visão no comportamento em sala.

A **expansão de um olhar individualizado** para uma compreensão do indivíduo em **relações**, traz a possibilidade de outras perspectivas e ações relacionalmente mais sensíveis, como aponta McNamee (2001):

Esta mudança revitaliza o nosso sentido de comunidade, confere relevância social e cultural às nossas ações locais e fornece opções discursivas que dinamizam o nosso envolvimento relacional. A partir deste quadro de referência devemos perguntar: que diferentes formas de mundos sociais se tornam possíveis, quando passamos de uma tradição individualista a uma inteligibilidade relacional? (McNAMEE, 2001, p. 238).

Uma inteligibilidade relacional é capaz de dar espaço para novas formas de ser e agir. As atitudes de crianças e professoras frente ao aluno P10 na Oficina 3 do Grupo B demonstram essa forma de interação, quando os alunos não quiseram a participação de P10 e, após uma conversa a respeito de como o aluno se sentia e uma roda de cortesia (cada um desejando uma 'boa tarde' para o outro), pudemos dar continuidade à atividade.

“Porque às vezes a criança ser dessa forma, tipo briga com todo mundo, ninguém gosta da criança... nem procurou saber o que tá acontecendo... de repente a criança vem trazendo de casa mesmo uma situação assim que ela quer chamar atenção de todas as formas, então ela acaba que... de repente aconteceu uma situação que as crianças não gostam, aí rejeitam, e a criança já tá com aquilo tudo, ela vai fazer muitas coisas pra chamar atenção, então se de alguma forma... a gente não sabe a causa, o porquê que

aquela criança tá vindo nessa sequência, qual o motivo? Às vezes ela traz alguma coisa, a gente precisa saber também, ver isso né? Ter um olhar mais a fundo, às vezes a criança passou por uma situação, ela quer falar mas não consegue.”
(P2 durante o recontar – Oficina 3, Grupo B)

Um **olhar mais apreciativo** pode despertar uma **curiosidade** a respeito da criança e novas formas de descrevê-la no âmbito de um tempo e contexto específicos, para além daquelas que restringem formas de vida. Muitas narrativas sobre as pessoas são possíveis. O propósito dessa ampliação de olhar não é criar uma outra visão estática de cada participante, mas dar visibilidades a aspectos de vida que não eram percebidos antes dessa experiência.

“A gente começa a lembrar um pouquinho da nossa infância, a gente consegue um pouquinho conhecer vocês [alunos], vocês conhecer a gente, né? Um pouquinho fora da sala de aula, não é verdade? Porque às vezes, olha lá a professora: ‘ah a professora é brava, a professora é isso...’. E daí chega, igual eu falo pra vocês: a professora, ela vai ao banheiro, ela lava roupa... um monte de coisa que vocês acham que a professora não faz né? Vocês terem essa noção também que a vida da gente enquanto professor, é uma vida normal, igual a mãe de vocês, que tem que limpar a casa, que teve infância... e a gente conhece um pouquinho de vocês também, não só como aluno na sala de aula e um pouquinho mais no dia a dia da casa de vocês.” (P1 na Oficina 2 – Grupo A)

“E que tem gente que fala assim... isso quando eu ouço, me machuca, porque às vezes eu tô em qualquer lugar, eu tô em festa e eu escuto as pessoas falar: ‘ah eu não tenho paciência com criança! Nossa, eu não gosto de ficar com criança!’. Muitas vezes a minha tia também não tem paciência, ela tem 19 anos e ela não tem paciência, então às vezes eu penso, às vezes eu até falo pra minha mãe: ‘o mãe, mas todo mundo aqui já foi uma criança, todo mundo já teve esse momento de chatice, momento de raiva, momento de bobagem... não precisa falar isso!’. Igual, as pessoas não tem paciência com a gente... mas já foi uma criança, já teve o que a gente tá vivendo!” (A1 durante o recontar do recontar – Oficina 2, Grupo A)

As **ressonâncias** relatadas pelas professoras e alunos durante o recontar e o recontar do recontar das Oficinas, permitiu uma conexão com experiências pessoais, abrindo a oportunidade para reconhecerem a experiência dos outros, **aprofundando conexões** entre seres humanos. Assim, os comentários e descrições sobre si e os outros podem ser ajustados para uma **linguagem de possibilidades** e não de *déficits*.

Se o nosso modo de falar depende do contexto em que falamos, como propõe Andersen (2005), esse **contexto** de Oficinas de autoconhecimento, assim

como o encontro de fechamento, propiciou modos de falar sobre os alunos que exaltassem suas qualidades e outras formas de vida. Cuidar do contexto e das relações torna-se fundamental para uma boa convivência, em que as pessoas possam entrar em diálogo com uma escuta atenta, sem julgamento. Essa posição de escuta não reativa é importante para que possa surgir aquilo que não apareceria normalmente. “Em outras palavras, sempre existe mais a se ver daquilo que é visto por alguém” (ANDERSEN, 1991, p. 39).

8.1.4. Sabendo *com*

Professoras puderam agir de acordo com a **postura de “não saber”** (Anderson e Goolishian, 2007), ao posicionarem-se como **aprendizes** de seus alunos, numa investigação a respeito do que ocorre com cada um na escola e em outros contextos, valorizando as perspectivas individuais e ampliando a compreensão da construção relacional do *self*.

Atitudes de **curiosidade genuína** às histórias e vivências dos alunos e **escuta generosa** foram incentivadas e reconhecidas no momento em que as professoras perceberam-se como fundamentais na construção da identidade de seus alunos, despertados pela conversação de reposicionamento.

Estimuladas pela posição de não saber e curiosidade em aprender os alunos – no sentido de entender de uma outra maneira, que não seria possível caso não houvesse uma disposição das professoras para a prática de uma escuta genuína, orientada para o mundo particular das crianças –, as Oficinas (cerimônias de definição) forneceram a abertura de outras possibilidades.

São essa curiosidade e o NÃO SABER que abrem o espaço de conversação e assim aumentam o potencial de desenvolvimento da narrativa de uma nova ação e de liberdade pessoal (Anderson e Goolishian, 2007).

Neste processo, foi percebido a importância de um relacionamento cuidadoso e amoroso com as crianças, numa atitude de **saber *com*** as mesmas ao invés de um saber *sobre* elas, possibilitando que se abrisse mão de explicações prévias, como **rótulos ou diagnósticos**, quando estes não eram

úteis. Saber *com* tem uma importância fundamental para a construção de um processo dialógico. A curiosidade sobre os alunos foi despertada pelas professoras já no primeiro encontro (roda de conversa), em que elas discorriam sobre a expectativa do trabalho – incluindo um **tempo e espaço privilegiado para escutar e entender cada criança:**

“Eu acho que seria interessante mesmo a troca professor-aluno, porque a gente sempre acha que conhece né? Se a gente tem certeza que conhece, a gente tá pecando, essa ideia de que eu conheço ele... ah não! E também tudo pode mudar! Hoje o aluno tá de um jeito depois ele tá de outro. Se você for suficiente pra dizer: ‘é aquilo’ e você não pode mudar de ideia, então eu acho que tem alguma coisa errada. Eu acho que com o contato direto com o aluno, a gente vai aprender a olhar mais diferente, vai poder entender melhor a criança... porque quando a sala tá lotada, às vezes passa mesmo despercebido alguma coisinha... às vezes você olha, você vê, mas alguma coisa te tira o foco e você acaba deixando de lado. Então acho que se você tá ali só com aqueles professores que você vai trabalhar e só com poucas crianças, você vai aprender com mais facilidade, como chegar até elas... eu acho que é isso. Conseguir tem outro olhar pra criança, compreender melhor...” (P4)

“O que eu acho também que vai ser importante, vai ser a troca entre aluno e professor e entre você também. Um aprendizado que nós vamos ter, novo. Nós estamos aqui para aprender sempre! Porque também acho que o professor que parou não é um bom professor. Como os alunos, também estamos pra aprender com eles, porque eles também nos trazem algo de aprendizado, e muito a cada dia... a gente vai perceber aqueles alunos que estarão participando, vamos perceber melhor, até mesmo a dificuldade dele... por quê?” (P6)

Rótulos e/ou diagnósticos, não foram assuntos norteadores durante as conversações com os participantes, porém, pudemos perceber a influência que um olhar e uma escuta atenta às narrativas de alunos têm na compreensão e descrição deles, pelos professores. Alguns rótulos, organizados como uma história dominante (White, 2012), podem limitar e aprisionar possibilidades de futuro das crianças. Dessa forma, um espaço que possibilite uma aproximação dialógica entre professores e alunos podem abrir **alternativas de ação e formas de vida** que sejam mais **sustentáveis**.

8.1.5. Cuidando de si e do outro

O trabalho realizado em todas as suas fases, foi percebido pelas professoras como um momento prazeroso, uma oportunidade para desabafar e cuidar de si. A roda de conversa durante a fase de planejamento, permitiu um contato com a escolha de serem professoras; já o encontro para a conversação de reposicionamento, trouxe o tom da conversa que tínhamos com os alunos. Neste encontro, as professoras puderam **revisitar suas histórias, ressignificar experiências** e ainda **rever o papel de professor** na atualidade.

Durante as Oficinas, as professoras tiveram oportunidade de construir narrativas a partir de significados preexistentes combinados com os novos percebidos enquanto viam e ouviam a interação entre mim e os alunos durante as dinâmicas com as crianças. Houve uma abertura e disponibilidade das professoras para serem tocadas pelas interações e relatos das crianças, em que elas contaram que sentiram confiança em expor aspectos de suas vidas, além de perceberem alguns alunos bastante à vontade para falar. As alunas A1 e A2 disseram que as oficinas foram boas oportunidades para um “desabafo” (A1 e A2).

Foucault (2004) aponta para a necessidade de cuidar de si para envolver-se em relações eticamente responsáveis com os outros. Dessa maneira, o ofício do professor deveria também implicar em momentos de **cuidado pessoal**, como os vividos nesta experiência pelas professoras participantes.

“Mas eu creio que essa mudança venha de dentro pra fora. Tem que ser um ser humano seguro para ser um profissional seguro.” (M.)

“Eu só consigo dar uma boa aula também se eu venho bem de casa, eu acho que isso ocorre em qualquer lugar né? Tanto a gente que vem dar aula, do marido que vai trabalhar, sabe? Se a gente vem bem, tudo dá certo. Agora se a gente vem mal, parece que o dia não acaba, sabe? De chegar meia noite e tá tudo dando errado, tudo dando errado, eu acho que a gente então tem que começar dentro da casa da gente mesmo né? E os encontros mostrou muito isso. A gente cuidou de muitas coisas... primeiro tem que servir pra gente, não é assim? Pra depois a gente passar pro aluno? Já tô aprendendo a lição...” (P1, durante o encontro de avaliação)

Nos encontros de avaliação, os relatos de mudança de perspectiva, compreensão e ações com seus alunos, suscitados pelas reflexões pessoais, possibilitaram a sustentação de uma **postura de parceria** com seus alunos. Após seis meses da realização das oficinas, as professoras reconheceram a necessidade de um espaço para compartilhamento de experiências para cuidarem delas mesmas.

“Cada professora teve oportunidade até de conhecer o outro colega, eu acho que seria tão importante que outros professores também tivessem a oportunidade de passar por isso que a gente passou.” (P5)

“Pra nós, acho que foi tão gostoso, a gente também soltou o que tava na gente, a gente se sentiu mais leve... era uma conversa, uma troca” (P6)

“É, a carga emocional que a gente deixava aqui oh...” (P5)

“Mas acho que a gente precisa disso sabia? A gente descarrega um pouco.” (P3)

“Não era pra pensar só no aluno e a família... não, mas a nossa vida, a nossa família, o meu filho.” (P1)

“E teve alguém pra ouvir a gente. Você parou e ouviu. Não é a mesma coisa que eu chegar e expor isso pra minha coordenação pra minha direção, é diferente.” (P5)

“Acho que você conseguiu deixar a gente se sentir segura pra falar, ver que às vezes a gente até brincava, fugia um pouco... ficava mesmo num desabafo.” (P3)

“Eu e a P1, nós pudemos falar dos traumas que tivemos na escola. Pra quem que a gente ia contar isso? Naquela época não tinha essa visão... então teve esse trauma. Acho que liberou a gente um pouquinho.” (P6)

“Eu falava: ‘cada encontro é um encontro’. Cada encontro era uma caixinha de surpresa pra mim e eu gosto dessa sensação de não saber. É diferente quando você vem pra um HTPC... a gente nem vê a hora passar.” (P5)

“Mas não foi cansativo sabe? Foi prazeroso, a gente saía rindo dos encontros, ia pra sala bem, sabe? Passava muito rápido... assim, foi muito gostoso. A gente saía aliviada, muitas reflexões, a gente acaba também desabafando... eu senti que nós também precisamos desse momento de conversar, desabafar. E com as crianças acontecia a mesma coisa.” (P3)

O formato reflexivo de trabalho também favoreceu um reconhecimento de como a **vida das professoras foi enriquecida** ao testemunhar as conversas e interações entre as crianças e colegas, pelos diversos aprendizados relatados, traduzidos muitas vezes pela narração de **ressonâncias pessoais** e os lugares para onde elas foram **transportadas** – geralmente para a época em que eram

estudantes, fortalecendo a capacidade de compreensão e de serem empáticas com os alunos.

8.1.6. Revendo pensamentos e atitudes

A participação nas oficinas despertou a necessidade de uma **revisão das atitudes** por parte das professoras, tanto no aspecto profissional quanto no pessoal, sendo também um estímulo para a ampliação das possibilidades de **pensamentos e ações** nos diversos contextos de vida dos participantes (professoras e alunos). Alunos e pais e/ou responsáveis também relataram em diversos momentos novas compreensões a partir do que viram e ouviram, trazendo a necessidade de terem outras atitudes no dia-a-dia, como dedicar mais tempo aos filhos, ou respeitar as professoras quando elas estão falando, entre outras.

As professoras sentiram-se convidadas a terem **atitudes mais responsivas** para com seus alunos, ao se darem conta da grandiosidade do seu trabalho e da influência que podem ter na construção da identidade deles.

“Eu tinha uma professora que me chamava de laranja podre, eu me achava um lixo, porque aprendemos quem somos também na escola. Tanto é que eu penso muito hoje antes de falar, me traumatizou.” (P6, durante o encontro de reposicionamento)

Um professor que consegue ampliar a visão de seu próprio papel dentro de uma escola, tem possibilidade de ampliar também a visão sobre seus alunos, não os considerando como atuando de acordo com uma estrutura interna fixa, um *self* estático, mas reconhecendo a fluidez e a coexistência de vários *sel/ves*. Perceber e **questionar** as próprias atitudes torna-se necessário.

“A criança, o foco são as crianças e eu penso que esse trabalho em conjunto vai ser muito produtivo pra todo mundo, vai ajudar no nosso trabalho em sala de aula, vai me ajudar como mãe, como pessoa. Quando você começou a falar, automaticamente a gente já pensa como a gente erra. Todo dia eu penso ‘meu Deus, como eu errei com esse aluno... eu deveria ter falado assim...’, a gente tem que ficar se policiando o tempo todo, mas eu penso que é assim que tem que ser. Enquanto eu manter esse senso de que eu tenho

que aprender, que eu aprendo com meu aluno, eu erro sim, mas eu erro com amor. Muitas vezes eu falo.. eu deixei passar batido, mas amanhã não vai passar. E eu acho que essa é a base, isso vai ajudar muito a gente em todos os sentidos, pra mim, pras minhas colegas...” (P5 durante a roda de conversa)

No encontro para a conversação de reposicionamento, como também na atividade de monitoramento: “Apreciação e feedback” (Anexo O), respondida pelas professoras (Figuras 20 e 21), elas puderam refletir bastante sobre suas atitudes :

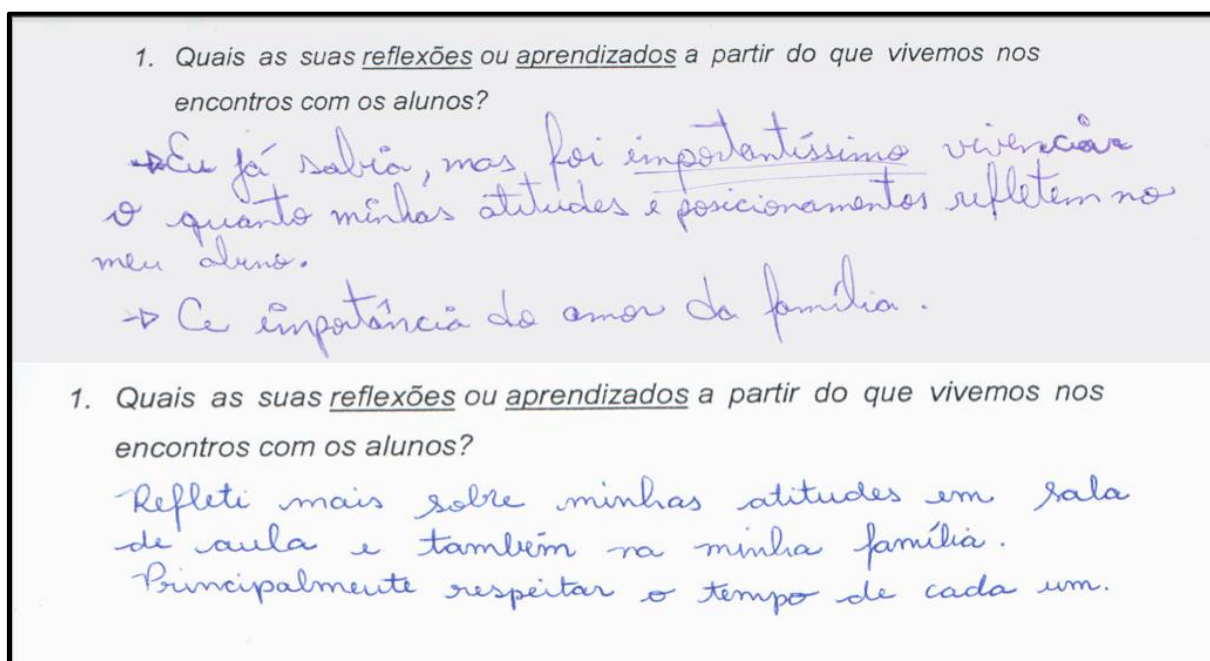


Figura 20 – Feedback por escrito (questão 1)

1. Quais as suas reflexões ou aprendizados a partir do que vivemos nos encontros com os alunos?

P3: Eu já sabia, mas foi importantíssimo vivenciar o quanto minhas atitudes e posicionamentos refletem no meu aluno. A importância do amor da família.

P6: Refleti mais sobre minhas atitudes em sala de aula e também na minha família. Principalmente respeitar o tempo de cada um.

7. Como você pode levar o que vivenciou nestes encontros na sua prática (vida pessoal e/ou profissional)?

→ Repensar as minhas atitudes
 → Continuar valorizando a família
 → Valorizar mais pequenos detalhes e gestos/attitudes.

7. Como você pode levar o que vivenciou nestes encontros na sua prática (vida pessoal e/ou profissional)?

Refletir mais sobre as minhas atitudes de cada dia e tentar ser melhor.

Figura 21 – Feedback por escrito (questão 7)

7. Como você pode levar o que vivenciou nestes encontros na sua prática (vida pessoal e/ou profissional)?

P3: - Repensar as minhas atitudes

- Continuar valorizando a família

- Valorizar mais pequenos detalhes e gestos/attitudes

P6: Refletir mais sobre as minhas atitudes de cada dia e tentar ser melhor.

A sexta questão da atividade de feedback por escrito tinha foco sobre novas ideias despertadas pela experiência. As respostas indicam que houve uma abertura para a percepção de outros aspectos de si e dos outros, valorizando a melhoria das relações (figura 22).

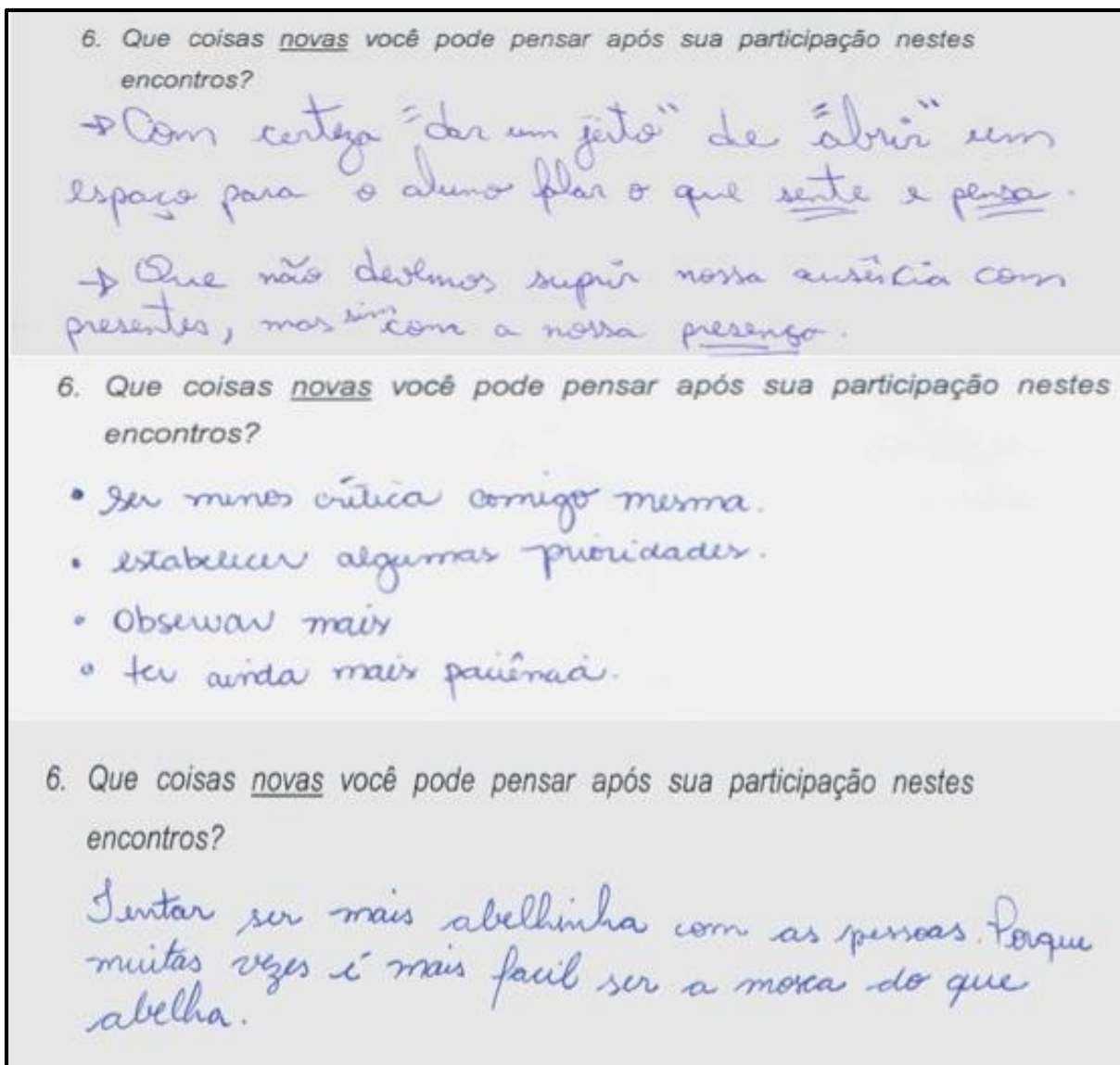


Figura 22 – Feedback por escrito (questão 6)

6. Que coisas novas você pode pensar após sua participação nestes encontros?

P3: - Com certeza "dar um jeito" de "abrir" um espaço para o aluno falar o que sente e pensa.

- Que não devemos suprir nossa ausência com presentes, mas sim com a nossa presença.

P2: - Ser menos crítica comigo mesma.

- estabelecer algumas prioridades.

- observar mais.

- ter ainda mais paciência.

P6: Tentar ser mais abelhinha com as pessoas. Porque muitas vezes é mais fácil ser a mosca do que abelha.

A repercussão imediata da experiência na vida pessoal e profissional das professoras veio pelo discurso. Para compreender como, e se esses efeitos se mantinham, finalizei a pesquisa em campo com um encontro de acompanhamento

com as professoras após seis meses. A avaliação desta intervenção com um lapso de tempo permitiu um entendimento e fortalecimento de mudanças no nível da ação. Neste encontro, as professoras refletiram bastante sobre suas atitudes influenciando o relacionamento com seus alunos e seus comportamentos. Disseram que a lembrança do que foi vivenciado (visto, ouvido e sentido) durante a pesquisa, ajudavam-nas a agir de uma maneira melhor:

“Eu senti que eu dando mais carinho e ouvindo eles, eu consigo agir melhor entre eles. Melhora também... eles prestam mais atenção. Eles também estão mais amorosos entre os outros.” (P6)

“Uma coisa que eu mudei assim em relação... é que às vezes a gente fica nervosa, o aluno faz e depois a gente não para e chama o aluno pra conversar. Porquê que ele fez aquilo? Que nem esse caso que eu falei pra você... é como se... não posso falar a palavra surto, mas sabe... ele extravasava, então assim, eu lembrando as coisas que a gente viu aqui, eu comecei a chamar depois que ele fazia isso. Na hora de ir embora eu comecei a chamar. Não sei se isso que ajudou também eu me aproximar, ou eu dar limites pra ele. Acho que foi um pouquinho de tudo... eu demonstrar que eu tava ali, que eu ia dar limites pra ele mas que também eu ia ajudar se precisasse. O que me ajudou foi lembrar... eu lembrava das rodas de conversa, do que as crianças falavam, que queriam um momento de conversa, queriam ouvir... eu não tava num dia que depois as meninas comentaram, a questão de bom dia, de abraçar... e eu não sou uma professora amorosa de estar beijando e abraçando meu aluno. Mas eu brinco, eu dou carinho, eu beijo às vezes, mas não é sempre.” (P3)

“Assim, eu acho que muita coisa... pra mim caiu a ficha em muitas coisas. Coisas que eu pensava ano passado e esse ano assim eu tô tendo uma experiência nova. O que eles pediram pra gente ano passado de aproximação, de contato, então eu tô conseguindo fazer tudo com eles agora. Tem um aluno que ele não falava... e agora ele se abre tanto que eu tô passada. Ano passado eu não conseguia chegar muito nele, ele não tinha nem voz. A experiência tá sendo maravilhosa, o contato com eles.” (P4)

“Eu acho que a pecinha chave, sempre tem aquele aluno mais agitado, no momento que a gente vai estar pensando a gente vai bater aqui, vai lembrar de tudo o que a gente falou porque marcou muito, pra mim foi marcante, de lembrar na hora, então agora tá na hora de lembrar o que eu aprendi, buscar né, uma bagagem do que aprendeu.” (P3)

Dificuldades na implementação de novas ações no dia-a-dia também foram percebidas:

“Eu tô sendo muito brava, muito rígida com eles porque eles estão falando demais, o tempo que tem pra falar é só um xingando o outro, falando gíria... então eu ando

pegando bem no pé deles. Eu pensei assim hoje na sala: 'nossa, eu brigo tanto com eles, então hoje eles vão se surpreender comigo!'. Eu falei: 'vou fazer um combinado com vocês toda sexta feira vou deixar vocês escolherem o lugar que vocês querem sentar. Vou fazer uma aula diferente agora todo mundo vai levantar e escolher aonde vocês querem sentar'. Então é um combinado, se não se comportarem, não vai ter mais. Mas no começo eu tive que ser muito firme, eu não tava sendo carinhosa, era só na gíria... de eles brigarem. Agora consigo fazer combinados com eles. Antes não valia nada. Tudo na vida a gente tem regras eu sempre coloco pra eles a realidade. Se a gente não seguir as regras, a gente não consegue nada. 'Vocês vão poder chegar atrasado no serviço? Bater no colega? Vocês vão ser mandados embora.' Eu sempre coloco pra eles tudo o que eles podem encontrar no futuro que eles tem que melhorar agora." (P1)

P1 relatou uma questão de convivência muito difícil entre os alunos, e a **lembrança dos encontros** com os alunos e colegas a fez pensar em algo para melhorar o tipo de relações, estabelecendo **parcerias** e combinados.

"Olha, no começo eles falavam, mas o que acontecia? Era um entrando na conversa do outro. A gente não tem esse tempo, a gente até quer dar essa atenção, mas enquanto você tá escutando o que um tá falando, o outro ali... eu acabava deixando um pouco porque eu tinha que dar conta do outro que tava pegando fogo. Tava muito complicado, por mais da gente querer escutar, dar mais atenção pra eles, eu não tava conseguindo... eu lembrava? Muitas vezes eu lembrava, que a gente tem que dar atenção pra eles e foi a hora que eu dei uma aula diferente pra eles. É importante eles terem a opinião deles, eles escolherem aonde queriam sentar. Funcionou. 'Vocês vão sentar junto, mas eu não quero falando alto, não quero os meninos falando gíria, não quero que se batam'. Eu faço assim, cada dia tem um que senta na minha mesa. Eu quero me aproximar, um dia de cada pertinho de mim, aquela aproximação. Por mais que eu seja rígida, brava com eles, eu dou esse momento de eles estarem sentando do meu lado, se aproximando de mim. E eles gostam, se sentem importantes, porque me ajudam, eu vejo a apostila deles primeiro... Duro é a gente colocar em prática. A gente até tenta mas igual, hoje eu tentei, hoje eu consegui, deixei eles escolherem, já tô deixando cada um sentar do meu lado. É uma coisa tão simples né gente? Mas pra gente é simples, pra eles é extraordinário. Depois de eu colocar eles assim, 'o que eu gosto o que eu não gosto, o que é certo ou não', agora eu tô conseguindo fazer o lado bom com eles. De não pegar no pé, mas retribuindo um pouquinho de carinho pra eles. Sentar do meu lado, ter o privilégio de ser o primeiro..." (P1).

A fala de P1 retoma uma esperança de que, ainda que existam muitas dificuldades, é possível fazer pequenas mudanças e conseguir resultados favoráveis com os alunos, quando suas vontades são respeitadas e incluídas em

momentos de decisão (como escolher aonde querem se sentar) numa troca e parceria.

Sobre a carta coletiva, que foi lida no encontro avaliativo com um lapso de tempo, P3 comentou que poderia ser relida em momentos difíceis :

“Eu acho que tudo isso daqui vai ser bom, porque às vezes a gente fica naqueles dias né, aquela semana, como a P4 falou a P1 também, que o começo do ano foi difícil, às vezes a gente tem um problema e aí tem hora que a gente fica: ‘ah o que eu faço, não tem saída... e ler isso aqui com calma que a gente vê que tem solução né... pra gente lembrar que a gente pode fazer alguma coisa.”
(P3)

Para **estimular uma melhor convivência** entre todos os membros da escola, as professoras entenderam que podem fazer coisas simples, como recepcionar seus alunos com alegria e incentivar que eles identifiquem e **conversem sobre seus sentimentos**, num **espaço de escuta** em sala de aula – com uso da peça de fala ou uma ampulheta para representar o tempo de fala de cada um. Ao chegar na sala, as professoras entenderam que seria interessante que os alunos demonstrassem o **carinho** que têm um pelo outro, com um abraço, um bom dia, ou uma frase escrita do ‘tipo abelha’ para o colega.

As professoras puderam se conhecer mais no aspecto pessoal, facilitando a construção de uma **comunidade colaborativa** que permitisse o **apoio e seguimento** do processo colaborativo e dialógico na escola, como novas ações e ideias que elas foram construindo ao longo do processo e discutidos nos dois encontros avaliativos. Entretanto, relataram que sentem falta de um lugar privilegiado para a escuta dos alunos, pais e/ou responsáveis e delas mesmas, como ocorreu durante a pesquisa. Apoiar os adultos que cuidam e ensinam as crianças – incluindo os professores e seus responsáveis – é fundamental para a sustentação de uma qualidade na interação e na educação.

8.1.7. Aproximando família e escola

As professoras entenderam que o trabalho com as Oficinas facilitou uma **aproximação entre a família e a escola**. O encontro de fechamento com todos

os participantes da pesquisa foi entendido por elas como uma oportunidade rica de encontro entre pais e/ou responsáveis, alunos e professores. No encontro de avaliação, conversamos sobre os momentos marcantes da pesquisa e esta experiência foi bastante citada. As professoras ficaram surpresas com a participação dos familiares de todas as dez crianças que participaram das oficinas, algo muito difícil de acontecer nas reuniões habituais deste colégio, e sentiram um amor entre os que estavam presente.

“No dia também eu fiquei bem emocionada porque eu também achava que ninguém ia vir. Nossa, aquela quantidade, na hora que eu vi eu falei: ‘meu Deus, todos presentes?’ Não esperava ter essa participação. Mas eu fiquei feliz porque é importante né? Tudo que a gente tratou aqui, os valores, os pais viram... a gente vê que eles dão valor nisso também né? Os comentários que eles fizeram, mexe com a gente, os agradecimentos querendo ou não... que os pais fizeram, reconhece o nosso trabalho, tudo...”
(P3)

*Auxiliar de Coordenação – todos estavam na mesma sintonia.
P6 – isso, na mesma sintonia posso dizer
AC – todos falando o mesmo tema
P6 – a mesma língua
P3 – os pais gostaram, as crianças gostaram, ligaram agradecendo.
AC – estavam numa sintonia do amor*

Esta aproximação foi importante para o **reconhecimento da humanidade do professor** pelos familiares, como foi percebido pelas professoras. Vozes de **apreciação e reconhecimento** foram ouvidas por todos os participantes. Pais e familiares observaram, legitimaram e valorizaram o trabalho realizado com as crianças tanto nas oficinas, quanto em sala de aula.

Envolver os pais e familiares torna-se necessário para comprometerem-se numa relação de **parceria e confiança**, possibilitando também uma maior compreensão do aluno – não no sentido de delimitar e buscar soluções, mas para olhar as questões por diversos ângulos, incluindo o familiar.

“Então assim, pra mim, tá sendo uma experiência muito boa essa união, essa preocupação da escola com o lado familiar porque eles vão ter mais confiança no professor e o professor também vai saber melhor e entender o aluno. Então é muito válido pra mim.” (mãe de A2)

O papel da família e da escola na educação de crianças foi muitas vezes conversado e entendido pelas professoras como entrelaçados.

“Os que os pais estão fazendo? Jogando pra escola, pro professor, até o papel que é dele de educar. Nós estamos aqui, sim pra educar, mas não o ‘bom dia, boa tarde...’ isso vem de casa... não sei, posso estar errada. Acho que tem aí uma divisão, a gente tem que ensinar o conteúdo e ainda essa parte da educação. Não que a gente tenha que deixar de lado, sim, sempre estar lembrando, mas não ficar como nós, estamos sempre batendo na mesma tecla”. (P6)

“A escola tem que reforçar” (P3)

“Educação tem que vir de casa” (P4)

“Eu tô tentando introduzir pra eles, eles não tem hábito de falar ‘por favor, obrigado com licença’, tô tentando passar pra eles, porque é muito difícil...” (P6)

“Faz papel de pai e mãe né? Isso aí não é nossa obrigação mas a gente tem que fazer também, tem que ensinar” (P4)

“Tenho que ensinar os meus a comer de boca fechada” (P5)

As professoras relataram na nossa última conversa, que perceberam que os pedidos que as crianças fizeram – de mais atenção e carinho – podem ter sido também um pedido para os pais e dessa maneira, pensaram que seria interessante um trabalho que **sensibilizasse os pais**, assim como elas foram sensibilizadas. A formação de **parcerias** entre família e escola é importante não para se buscar culpados, mas para ambos envolverem-se numa **responsabilização conjunta** na formação das crianças.

“Não é um brinquedo... Foi um carinho... não foi nem tanto a questão do brinquedo que a gente escutou. Nós escutamos amor, carinho, conversar. Será que não foi aqui na escola isso? Será que aquilo não era em casa que eles queriam que acontecesse? Será que os pais quando acordam, falam: ‘bom dia, boa noite, durma com Deus?’ Será que isso não é em casa que tá faltando?” (P6)

“E a gente não sabe como tocar na família” (P5)

“Depois das nossas conversas, hoje acho que caiu uma ficha... acho que não é nem tanto aqui na escola. Acho que é mais em casa. Tá faltando isso nas famílias de hoje em dia”. (P6)

“E por alguns alunos que a gente conhece os pais, a gente vê que reflete na escola né, comportamento, educação...” (P3)

Ao abrimos um espaço para a escuta dos alunos pelos seus pais e familiares, foi percebido que eles ficaram **sensibilizados** e mais favoráveis a um **contato próximo** com a escola e a criança.

“Hoje a gente tá vendo, tá vivenciando a importância de dez minutos que você tem com o seu filho, com a sua família e eu queria agradecer porque eu aprendi muito, tô

aprendendo, porque isso é muito importante pra gente. Porque às vezes você fala assim: 'ah eu não tenho tempo... hoje é dia de eu descansar', e às vezes você acaba perdendo uma parte essencial porque você não sabe o tempo que o Senhor vai permitir a gente passar junto com os nossos filhos. E a única coisa que a gente leva da vida são os bons momentos que a gente passa e isso é muito importante.” (pai de A8)

“Eu tô muito feliz de estar aqui, de olhar essas crianças maravilhosas, crianças e jovens estão em formação e a gente tem muito a contribuir tanto família, quanto professores né? E acho que essa união é que faz a diferença, família e escola junto, pensando sobre as mesmas coisas, trabalhando juntos, a gente até acaba aprendendo com a escola e a escola aprende com a família, e a gente pode ter o melhor pros nossos filhos né? As netas, no caso. E é muito importante isso. Eu achei maravilhoso o encontro. Tive o prazer de ver minha neta se apresentando, então eu tô muito orgulhosa e quero partilhar com vocês a minha alegria de estar aqui e a gente sempre tá aprendendo com a escola, caminhar junto com a escola é importante, porque a gente vê que os valores apresentados aqui, acredito que também faz parte da nossa vida, dos nossos valores. Então é o momento de conhecer e esses valores ficam mais agregados quando partilhados juntos escola e família.” (avó de A1)

“Da mesma forma que nós falamos que pra nós a vida tá corrida, que tudo a gente faz assim, a mesma coisa tá lá dentro de casa, entendeu? Então mostrou pra nós também que temos que dar uma brechada. Será que eles também não tem que entender isso? Mas acho que seria interessante por enquanto ser um trabalho dividido entre as turmas pra poder trazer pros pais isso, mostrar pra eles, fazer eles enxergarem... que nem foi feito com o integral, eu acho que teve uma aceitação... eu acho que deu resultado” (P6)

A escola tem a função de atuar na formação da criança, ajudando a família de alguma maneira a lidar com a **diversidade**, uma vez que se trata de um espaço privilegiado para o convívio e diálogo com as diferenças. As professoras relataram que sentem que os pais estão precisando de apoio diante de tantos acontecimentos em nossa sociedade, permeada pela intolerância. Foi discutido também a necessidade de uma **“educação para os pais”** no último encontro com as professoras:

“Desculpa a palavra... eu não sou mãe, mas eu também percebo isso que vocês falam mas é como se fosse pra ensinar os pais, como eles precisam lidar com os filhos e com essas mudanças todas que estão aparecendo... aproximar eles pra eles verem que eles tem que participar, ser atuantes na vida do filho.” (P3)

“A mudança disso tudo não é da gente, a maior parte... meu aluno fala gíria, mas a mãe deixa, acha bonito... posso

até ajudar, um anjinho ilumina a cabeça dele e ele vai lembrar. Mas o cotidiano dele é diferente. Se não pegar desde os pais mesmo, fica difícil pra gente. Acho que eles [os pais] têm um olhar da gente de só ensinar, então eles vêem a gente só essa parte.” (P1)

“E colégio particular, a gente tem que puxar o máximo... ‘eu tô pagando!’. Precisa de uma mobilização sim. Eu acho que escola nenhuma tá conseguindo mostrar... olha os jovens que estão aí na sociedade gente...” (P6, no encontro de avaliação com um lapso de tempo)

Uma necessidade de acolhimento e “educação para os pais” foi sentida pelas professoras, para que as crianças possam aprender a conviver com pessoas de diferentes culturas e valores.

8.1.8. Prevenindo comportamentos de risco

O **caráter preventivo** da intervenção foi citado pelas professoras como uma das características deste trabalho em escolas. Tal efeito não pode ser compreendido *a priori* mas, ao abordar **valores essenciais para o viver em sociedade** – como o **respeito à diversidade**, a **compreensão mútua**, a **responsabilidade compartilhada**, e o **reconhecimento do outro como semelhante e diferente** –, poderão favorecer as gerações mais novas a estarem mais preparadas para lidar com os desafios futuros nesse mundo em constante transformação.

*“E por que não começar a fazer este trabalho com os pequenos, pra quando chegar lá [adolescência], os problemas sejam bem menores ou nem ter problemas...?”
(P6)*

Cunha e Rodrigues (2010) consideram a escola como um ambiente fértil para o fortalecimento de competências (como o modelo de Habilidades para a Vida – World Health Organization, 1997) em nível preventivo. O trabalho nas Oficinas com professoras e alunos também pôde ser entendido como um recurso de **proteção ao desenvolvimento infantil**.

Os fatores considerados como de risco e de proteção ao desenvolvimento, são discutidos por Benson (1997) em pesquisa com jovens em idade escolar. Fatores de risco são situações às quais o jovem está exposto, associadas à alta

probabilidade de ocorrer resultados indesejáveis, comprometendo seu desenvolvimento físico, emocional ou social (como uso de álcool, outras drogas, violência entre outros).

Em contrapartida, os fatores de proteção proporcionam alternativas para resolução de problemas e envolvem **atitudes e comportamentos que melhoram a qualidade de vida**. São processos identificados como valores positivos – internos e externos (Macedo, Kublikowski e Berthoud, 2006). Ao deslocar a ênfase da doença ou dificuldades para as **potencialidades** das pessoas – como ocorreu em diversos momentos desta pesquisa –, estamos fortalecendo os fatores de proteção, segundo Benson (1997), podendo gerar um aumento da autoestima e diminuição dos efeitos do estresse e exposição ao risco.

8.1.9. Criando uma comunidade de aprendizado colaborativo

Coconstruímos uma **Comunidade de Aprendizado Colaborativo** (Anderson e London, 2012), em que os participantes empenharam-se em criar uma **nova qualidade de conexão** uns com os outros.

Para London e Rodríguez, (2001), no espaço gerado por este tipo de comunidade de aprendizado, todos os participantes sentem que pertencem a conversação, em que suas vozes, ideias e questionamentos são **escutados e valorizados**, gerando uma atmosfera de **confiança**, que lhes permite entrar em contato com seus próprios recursos para compartilhar seus questionamentos e experiências.

Os participantes narraram por diversas vezes o quanto sentiram-se respeitados e escutados durante os encontros, gerando ricas reflexões e conexões (figura 23).

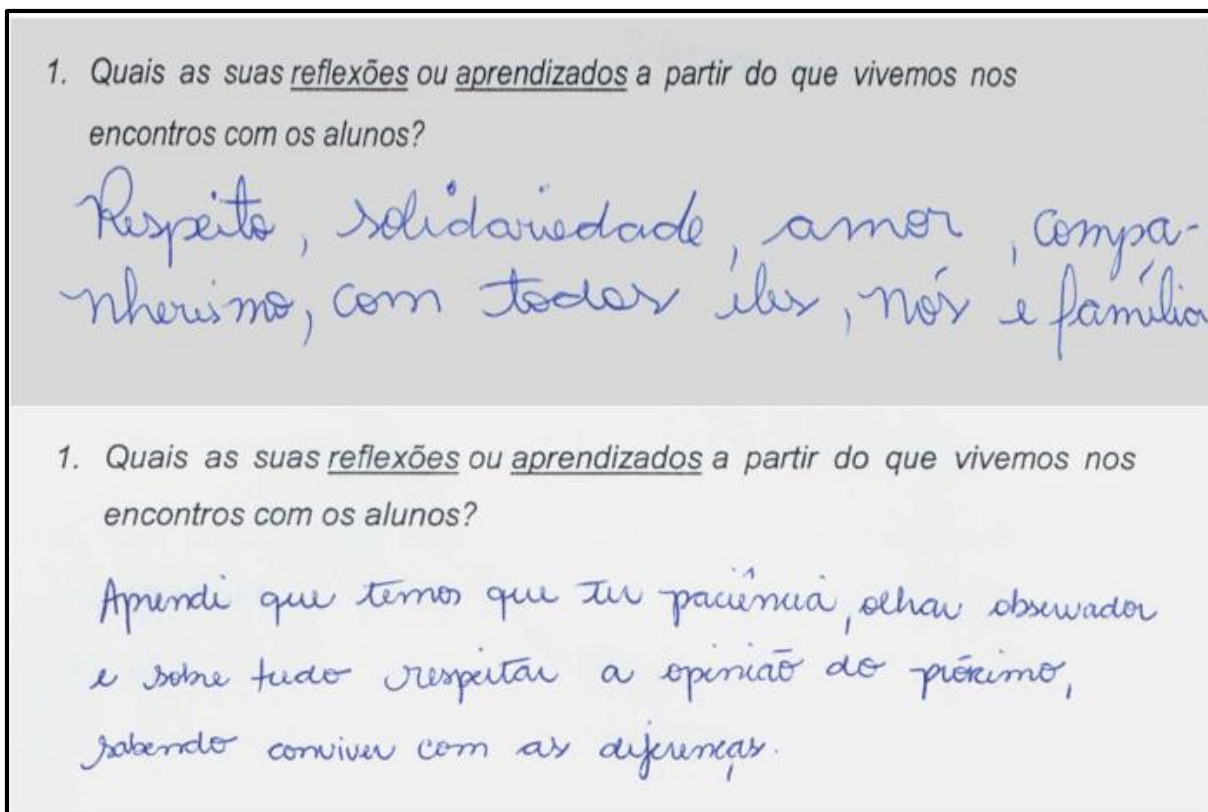


Figura 23 – Feedback por escrito (questão 1)

1. Quais as suas reflexões ou aprendizados a partir do que vivemos nos encontros com os alunos?

P1: Respeito, solidariedade, amor, companheirismo, com todos eles, nós e família.

P2: Aprendi que temos que ter paciência, olhar observador e sobretudo respeitar a opinião do próximo, sabendo conviver com as diferenças.

Foi uma rica oportunidade para crianças e professores respeitarem, considerarem, confiarem e aceitarem o **outro como legítimo outro na convivência** e na sua individualidade. O planejamento de novas ações foram possíveis ao sentirem que foram igualmente respeitados, quando oferecemos espaço privilegiado para que crianças se expressassem da maneira que preferissem, interagissem e fossem escutadas atentamente, e que também ouvissem as reflexões que foram feitas a respeito delas e de suas interações.

A **compreensão do outro** e o **respeito à diversidade**, essenciais para o exercício da cidadania, foi motivado pela participação nas oficinas. Professoras começaram a perceber as crianças por outros ângulos, entendendo algumas dificuldades de relacionamento por outras perspectivas, não mais apenas apontando quem está certo ou errado, mas compreendendo o aluno inserido em

um contexto complexo. Além disso, professoras enfatizaram a importância de esperar, respeitar o tempo de cada um, ouvir e observar mais os alunos.

8.2. Sobre a função da escola e dos professores no século XXI

A partir do primeiro contato com a mantenedora da escola (M.), tornou-se possível perceber seu desejo de criar uma nova história para o colégio, estimulando formações contínuas de professores para trabalharem de maneira comprometida e seguros, que “*vistam a camisa da escola*” (M.). O ideal do colégio, é uma educação com foco na condição humana, priorizando **mais a qualidade** do ensino do que a quantidade: uma educação que não seja somente focada no conteúdo ou em “*lousa, aluno, exercício*” (M.).

Para alcançarem tal ideal, M. relata que os professores precisam de um apoio para poderem se sentir mais seguros e confiantes. Ressaltou que percebe uma baixa autoestima nos professores, o que dificulta a coordenação da sala de aula.

“É como um maestro mesmo né? Ter uma maestria de levar a orquestra até o final, ter uma aula dinâmica mas sem virar bagunça... ter essa visão. Então tem professores que ainda se perdem nesse caminho, precisam de mais segurança.”
(Mantenedora)

Esta fala remeteu-me à metodologia de prática narrativa coletiva “Ritmos da vida”, desenvolvida por Müller (2012, 2013), em que a autora recorre à metáfora da música e dos instrumentos musicais para lidar com situações coletivas e individuais. Segundo Müller (2013), uma forma metafórica de se referir a grupos que lidam com alguma dificuldade é falar de uma orquestra tentando entrar em sintonia. O professor como um maestro, tem a função de organizar uma orquestra – seus alunos –, para que surja uma harmoniosa sinfonia. Cada instrumento representa as particularidades de cada aluno que juntos, podem tocar uma mesma música, fazendo surgir a unidade da diversidade em sala de aula, em que o professor cumpre um importantíssimo papel.

A falta de **qualificação profissional** é uma das maiores dificuldades enfrentadas pela Mantenedora em busca desse ideal, e penso ser uma dificuldade em muitas outras escolas. De acordo com M., um professor que enxergue mais as possibilidades nos seus alunos, além de suas dificuldades, é capaz de **transformar a realidade**, a vida deles.

Do ponto de vista do construcionismo social, a realidade é entendida como um discurso sobre o mundo, resultante do **intercâmbio entre as pessoas** (Gergen, 2009). Por essa perspectiva, as relações estabelecidas entre as pessoas são essenciais na construção dos significados às experiências vividas e às possibilidades futuras de ação.

Segundo a mantenedora, é preciso mudar o perfil do professor, para que ele traga assuntos atuais para discutir em sala de aula, possibilitando um conhecimento maior do seu aluno e este dele mesmo, que possa articular e significar seus conhecimentos e pensamentos.

O **potencial transformador da educação** é destacado pela UNESCO (2008, 2016), em que o educador tem a função de ser um guia, para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos ao longo da vida, na imensidão de conhecimentos em constante ampliação. Assim, a formação de professores também deve ser repensada:

Eles devem ser formados para facilitar a aprendizagem, compreender a diversidade, ser inclusivos e desenvolver competências para viver juntos e para proteger e melhorar o meio ambiente (UNESCO, 2016, p. 59).

Uma **qualificação profissional** que considere **aspectos pessoais e relacionais**, trabalhando no aprimoramento de habilidades essenciais ao ofício de ser professor, considerando o bom convívio com alunos e colegas, torna-se relevante na atualidade. As professoras participantes consideraram que os encontros eram bastante produtivos em termos de possibilitar uma orientação e uma maior compreensão de si e dos outros. Assim, escolheram nomeá-los como um “curso sobre valores”.

“Na faculdade a gente não tem isso, a gente não aprende como lidar com as diferenças das crianças, com as nossas diferenças. Aqui a gente tá aprendendo muito” (P2).

O significado de **ser professor** foi conversado durante o primeiro e o segundo encontro com as professoras (roda de conversa e encontro de

reposicionamento). O ofício do professor foi atrelado ao papel de mãe, ao sentimento de amor das professoras que participaram destes encontros:

“Descobri que era o amor da minha vida, minha paixão. Falei: ‘nossa, além da minha [filha], eu posso ter outros filhos!’ Quantos filhos né?” (P5)

“... porque eu voltei pra pedagogia por causa dele [meu filho] também. Eu sempre falo assim: ‘ah gente, aquela criança tá ali, eu tenho que me colocar no lugar da mãe dele, como que eu quero que trate meu filho?’. Então quando a gente tem um filho, quando a gente é mãe, eu acho que a gente tem uma outra visão para aquele aluno, porque a gente vê tanta coisa aí fora, tanto tratamento assim... até com meu filho já aconteceu um tratamento... então você se coloca no lugar da mãe... não gostaria que fizesse isso com ele. (...) O cuidar da criança acabou mexendo comigo... amadurecimento, mudou o olhar para uma criança. O tratamento muda depois que você é mãe. Eu penso que acho que se eu fosse mãe na época que a menina ficou andando pela sala eu não iria dar as costas e ir embora, eu ia querer saber o que tava acontecendo com ela. Acho que eu teria tido um outro olhar.” (P4)

A preparação para uma escuta atenta dos alunos, pela conversação de reposicionamento, Foi uma rica oportunidade para reflexão sobre as **atitudes que valorizam** num professor e como sua postura pode influenciar no desenvolvimento das crianças – pelo entendimento de que somos construídos nas relações –, além de localizar algumas diferenças do professor do século XXI:

“Pode lembrar do professor mais carrasco? De matemática... da quarta série... não consigo lembrar de coisas boas, naquela época era diferente, eu sou a mais velha daqui (37 anos), antigamente não tinha essa preocupação com o aluno.” (P1)

“Mas é isso, nem sempre as coisas ruins que fizeram com a gente, a gente vai fazer. Às vezes um professor que me dava zero na prova, hoje na hora de corrigir, eu vejo o que o aluno conseguiu fazer, então colocou uma vírgula no lugar certo, vou considerar certo. Então tudo que a gente viveu serve também pra gente aprender e ver o que quer fazer e o que não.” (P4)

“Acho que diferente de antigamente: ‘eu sou o professor, pronto e acabou!’. Antigamente era assim: o professor sabia tudo e aluno não sabia nada. Hoje não, a gente dá liberdade também pro aluno. Não é porque eu sou professora que eu sei tudo. É diferente quando a gente fala isso: ‘olha o que eu aprendi isso com você hoje!’ Valorizar a bagagem que eles trazem.” (P6)

“Eu acho que refletir mais como a gente tá agindo na sala. Será que a gente tá sendo como a gente colocou ali? (cartaz) Atenciosa, doce, carinhosa, determinada... não só com esses alunos, como no todo?” (P6)

Estas conversações também foram importantes para estimular uma **postura de curiosidade, investigação e humildade** nas professoras, despertando o interesse para a exploração do universo particular de cada aluno. Um equilíbrio entre a **autoridade** do professor e a **liberdade** dos alunos se faz necessário no nosso século. Durante as conversas no encontro de avaliação com um lapso de tempo, as professoras relataram a busca do equilíbrio entre uma cobrança que o aluno aprenda o conteúdo, e uma aproximação maior, para aprender sobre o aluno.

“Eu acho assim, que tem que unir as duas coisas, tanto a cobrança, quanto você se aproximar da criança. Você não pode jamais... a gente enquanto professor em sala de aula, a gente tem essa visão né, é muita cobrança e pouco contato. Pouco contato mesmo. Quando você pega uma turma que você tem a capacidade de fazer isso, você fala: ‘nossa eu errei e errei muito’. Porque você começa a ver as coisas de uma outra forma”. (P4)

“Eu entendo assim também... a criança chega aqui às sete horas da manhã, aí tem a professora que cobra de fato o conteúdo, porque precisa aprender. Se o aluno não aprende o professor se culpa né, ‘eu sou um professor ruim, porque o aluno não aprende’, a gente se culpa o tempo inteiro. E aí a gente se depara com essa realidade que a criança chega cedo, estuda, a sala tá cheia, muito conteúdo pra dar, o professor não se atenta às necessidades, às reais necessidades da criança, do que ela tá passando né”. (P5)

Começou-se uma reflexão sobre como o professor pode integrar o aspecto relacional em sala de aula, sobre como olhar e considerar a história de cada criança ao mesmo tempo em que se ensina o conteúdo, **unindo cobrança e acolhimento**.

Morin (2015) afirma que uma reforma na educação exige que ela religue os conteúdos para que o ensino não fique compartimentado e aqui, entendemos que uma educação do futuro também precisa religar os conteúdos ensinados às formas de relacionamento. De acordo com o documento da UNESCO (2016) o professor tem o papel de facilitar a aprendizagem para o desenvolvimento sustentável de todos.

A educação não se limita à aquisição de habilidades, envolve também valores de respeito pela vida e pela dignidade humanas, indispensáveis para a harmonia social em um mundo diverso (UNESCO, 2016, p. 41).

Morin (2015) ainda aponta a bondade como uma virtude essencial no exercício da autoridade dos professores:

(...) virtude essa que as violências e turbulências enfraquecem: a bondade. A bondade é essa virtude que Confúcio exigia de todos aqueles que dispõem de autoridade. A bondade é ameaçada quando a autoridade do professor é enfraquecida. A verdadeira autoridade do professor é moral, reside na força de sua presença, tem algo de carismático, impõe-se sem nada impor quando suas proposições suscitam atenção e interesse. Acrescente-se a isso o fato de que a consciência da complexidade humana nos convida a não nos fixarmos nos aspectos negativos de um indivíduo, mas a olhar todos os seus aspectos, o que tende a eliminar a maldade (MORIN, 2015, p. 85).

Contribuir para a vida dos alunos, é um aspecto bastante valorizado pela mantenedora, que ficou destacado durante a entrevista. Enxergar os alunos na sua humanidade foi ressaltado pela mãe de A2 no encontro de fechamento, como um diferencial de professores na atualidade e a mãe de A4 lembrou do **papel social da escola**, ao trabalhar para a formação de seres humanos melhores:

“Na verdade é bem isso que a gente viu, a união realmente de professores, os professores preocupados com os nossos filhos não apenas enquanto crianças que estão ali pra aprender – o produto do trabalho deles, porque precisa da criança ali, é dali que vem o sustento –, mas ver os nossos filhos realmente como seres humanos.” (mãe de A2)

“A escola tá se preocupando em fazer crianças, seres humanos melhores, porque nos dias de hoje, acho que é uma preocupação que a gente tem que ter e é bacana que a escola tenha essa preocupação também de estar formando pessoas, seres humanos assim melhores. Eu tô muito contente e muito feliz de ele participar.” (mãe de A4)

Relações menos hierárquicas entre professoras e alunos foram sendo construídas a partir da participação nas oficinas, que envolveram-se numa **parceria** para a compreensão de situações e tomada de algumas decisões.

8.2.1. Relacionamentos humanos na escola

Logo no primeiro contato com a mantenedora, percebi o quanto o **afeto** era fortemente considerado nas relações entre as pessoas no ambiente escolar. Foi explanado também na demanda de um trabalho de sensibilização de professores, para que estes pudessem falar de seus alunos com menos pessimismo e enxergassem mais possibilidades.

Compreensão, benevolência, reconhecimento vão permitir não apenas um viver melhor na relação professor-aluno, em toda relação de

autoridade, em toda relação humana, bem como combater o mais cruel dos males, o mal mais atroz que um ser humano possa fazer a outro ser humano: a humilhação (MORIN, 2015, p. 182).

Educar é um ato de amor, segundo Freire (1977). O **amor** foi para mim, o tema mais relevante dos dois encontros com as professoras que antecederam as Oficinas com as crianças. Chamou a minha atenção a frequência com que essa palavra – amor – foi falada durante a entrevista e os encontros com professoras. Foi considerado pelas professoras participantes do encontro de reposicionamento, como uma qualidade indispensável ao professor para manter uma boa relação com seus alunos:

“Se essa professora tivesse um pouquinho de amor pela profissão dela, ela não humilhava, não maltratava... ia ser melhor” (P1, durante a atividade de reposicionamento).

Morin (2015) também destaca essa qualidade ao educador no despertar de interesse de seus alunos, citando Platão:

Para ensinar, dizia Platão, precisa-se de Eros, ou seja, do amor. É a paixão do professor por sua mensagem, por sua missão, por seus alunos que assegura uma influência possivelmente salvadora, a de acessar uma vocação de matemático, de cientista, de escritor literário (MORIN, 2015, p. 94)

O amor pelos filhos também foi citado na roda de conversa e em algumas oficinas com as crianças em que este teve influência na escolha da profissão da maioria delas, atuando como um guia para a ação com os estudantes. Maturana (1998) considera que as interações humanas recorrentes são organizadas por condutas construídas de acordo com uma emoção, seja ela o amor ou a rejeição. De acordo com o autor, uma relação permeada pela rejeição nega a convivência, enquanto uma outra permeada pelo amor, a constitui.

O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências (MATURANA, 1998, p, 67).

Tocou-me profundamente ouvir as crianças **reconhecendo o amor** das professoras pelos seus alunos, ilustrado pelas primeiras falas do momento do recontar do recontar da primeira oficina realizada: *“Que todas amam a gente” (A2), “E elas brigam com a gente pro nosso bem” (A1)*. Esse reconhecimento também foi destacado pela professora P3 na apreciação e feedback por escrito (figura 24):

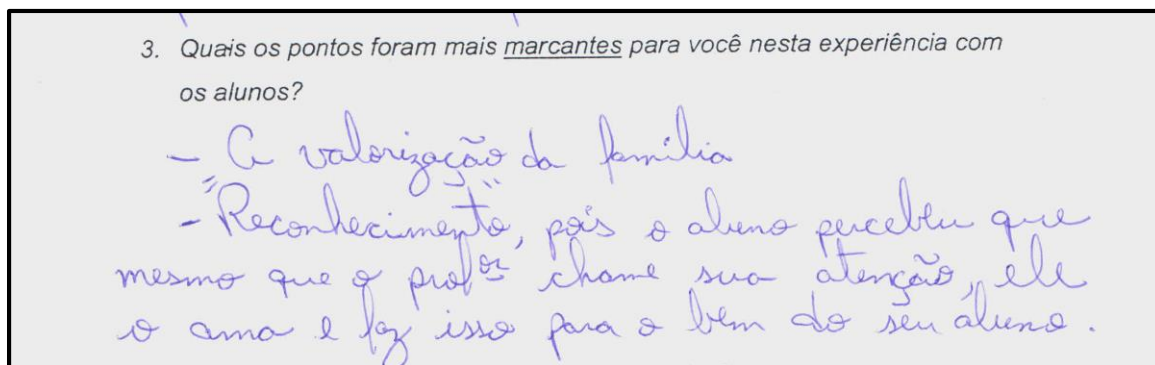


Figura 24 – Feedback por escrito (questão 3)

3. Quais os pontos foram mais marcantes para você nesta experiência com os alunos?

P3: - A valorização da família

- “Reconhecimento”, pois o aluno percebeu que mesmo que o prof. chame sua atenção, ele o ama e faz isso para o bem do seu aluno.

M. relatou que observa “*um amor coletivo*” (*sic.*) entre os alunos de diferentes idades, demonstrado por atitudes de acolhimento. A mantenedora mostra seu desejo de construir uma escola pautada no **respeito**, em “*que as pessoas se preocupem com o aspecto humano*” (M.).

A finalidade da reforma da educação, que não é outra senão o “bem viver” de cada um e de todos, principalmente dos professores e dos alunos, requer de ambas as partes a regeneração de Eros (MORIN, 2015, p. 180).

O **reconhecimento da humanidade do outro** e a **compreensão mútua** entre as pessoas, dois dos saberes destacados por Morin (2005, 2015) pode ter sido também facilitado pelos encontros organizados como *cerimônia de definição*, em que aspectos valorizados dos relatos e interações observadas foram colocadas em evidência, construindo novos significados às experiências e acontecimentos dentro e fora da escola.

Atitudes de **cortesia**, como receber os colegas com um “*bom dia, um abraço, um beijo*” (A9) foram apontadas pelos alunos como importantes e essenciais para uma boa convivência. Tais atitudes são consideradas por Morin (2015) como uma manifestação do **reconhecimento humano** – uma das necessidades mais profundas e uma qualidade indispensável na vida cotidiana.

8.2.2. Abordagem humanista de educação

O documento da UNESCO (2016) afirma a emergência de uma **abordagem humanista de educação** para o desenvolvimento sustentável diante da complexidade, incerteza e tensão que marcam o mundo atual.

Tal abordagem tem implicações para a concepção de processos de aprendizagem que promovem a aquisição de conhecimentos relevantes e o desenvolvimento de competências a serviço de nossa humanidade comum. A abordagem humanista leva o diálogo sobre educação além de seu papel utilitário no desenvolvimento econômico (UNESCO, 2016, p. 41).

A atenção do colégio para o aspecto humano foi reforçada na pesquisa, em que o amor e a cortesia protagonizaram os encontros realizados, elementos essenciais para a legitimação, reconhecimento e valorização do outro em sua semelhança (humanidade) e diferença (singularidades).

A UNESCO (2016) reforça a urgência de uma visão humanista para educação e o desenvolvimento, baseada em alguns princípios: respeito pela vida e dignidade humanas; igualdade de direitos e justiça social; respeito pela diversidade cultural; solidariedade internacional; e responsabilidade compartilhada. Pelas conversações surgidas neste espaço especialmente construído para o **diálogo** e a **escuta generosa**, os participantes puderam narrar e construir juntos a compreensão de alguns destes princípios.

Entender a educação para a cidadania, implica reconhecer o potencial transformador da escola, em que os **valores** de crianças e professores precisam ser trabalhados e dialogados.

8.3. Conversações e relações colaborativas – sobre o fazer colaborativo no contexto escolar

Na intenção de criar um contexto que promovesse melhores relações entre professores-alunos e alunos-alunos, tive o cuidado de agir de maneira coerente com a filosofia colaborativa. Como uma pesquisa-ação colaborativa (Ottar Ness,

2015 – comunicação pessoal), fizemos e produzimos conhecimento uns *com os* outros, cada um contribuindo com seu próprio saber.

Meu posicionamento frente aos questionamentos e interações que surgiam, mantinha o foco na responsabilidade conjunta de construirmos um espaço útil para trocas e aprendizados. A riqueza de ter trabalhado com dois grupos diferentes, oferecendo a mesma proposta de atividade, mostrou-me a particularidade e as possibilidades peculiares de cada encontro e pessoas. Assim, cada grupo foi sendo conduzido de uma forma especial, sensível às demandas notadas.

Tive o cuidado de manter-me numa **postura de colaboração** frente aos participantes, para de alguma maneira convidar os professores e alunos a também participarem dos encontros por meio de **relações colaborativas** e **conversas dialógicas**, atenta às sete ideias que direcionam esta posição filosófica (sete sensibilidades), expostas por Anderson (2009).

Preocupei-me em **convidar** os participantes a entrarem num processo de **construção conjunta** dos saberes, considerando o aspecto relacional. Procurei demonstrar minha **expertise** na escola por meio do “*saber como* convidar e manter um espaço e um processo para relacionamentos colaborativos e conversações dialógicas” (Anderson, 2009, p. 46), mantendo a atenção mais ao **processo** do que ao conteúdo exposto nas conversações.

Ao incentivar que as professoras assumissem uma posição de aprendiz de seus alunos, demonstrando uma genuína curiosidade para a história de cada participante, valorizando as perspectivas individuais, elas puderam se apropriar da postura de **não saber**. Ao longo de toda a pesquisa, expunha minhas indagações a respeito dos passos da pesquisa às professoras, e fomos construindo conjuntamente cada etapa, reconhecendo os **saberes individuais** e a **expertise** das professoras e alunos a respeito do cotidiano escolar. As oficinas também foram **orientadas para a vida cotidiana**, em que a melhora desejada foi conquistada sem a necessidade de se focar sobre déficits ou diagnósticos (típicos de um saber de um especialista).

As relações e conversas que estabelecemos nos encontros foi considerada por algumas professoras como de amizade, cumplicidade, amor e respeito, envolvendo um **aprendizado mútuo** (figura 25).

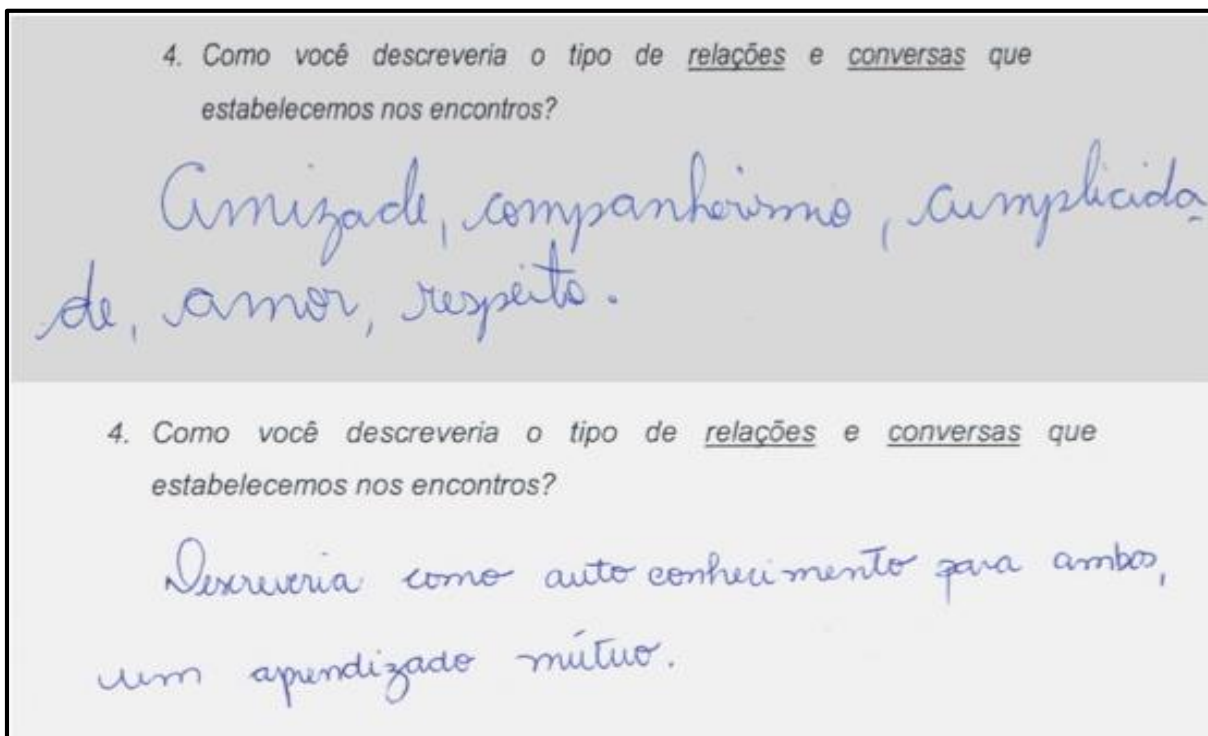


Figura 25 – Feedback por escrito (questão 4)

4. Como você descreveria o tipo de relações e conversas que estabelecemos nos encontros?

P1: Amizade, companheirismo, cumplicidade, amor, respeito.

P2: Descreveria como autoconhecimento para ambos, um aprendizado mútuo.

De acordo com London, George e Wulff (2009), as conversações e relações são caracterizadas colaborativas quando estimulam novas ideias e ações, permitindo uma abertura para possibilidades, criatividade e inovação. As atividades que desenvolvi na escola podem ser consideradas colaborativas, já que houve uma abertura para novos caminhos e relacionamentos.

Também mantive-me aberta para ser tocada pelas experiências e histórias narradas, num **estar com** que me permitia caminhar por caminhos não planejados previamente. O diálogo a seguir aconteceu no encontro de avaliação com as professoras, em que P3 pediu licença para uma confissão e desabafo:

P3 – Posso confessar uma coisa agora? Eu não sei as meninas, mas eu acredito que também, porque eu conversei... quando foi falado desse projeto, olha... a primeira coisa que eu pensei: 'esse negócio vai ser um saco!'

P1 – Ah mas todo mundo!

P3 – Final do ano, eu tô cheia de coisa pra fazer, de entregar prova, ah eu vou ter mais uma coisa? Hoje assim, eu tô até com vergonha, mas Valéria, foi muito bom! No primeiro dia:

‘ah não acredito, por quê??’. Eu fui... mas foi maravilhoso! Não foi cansativo sabe? Foi prazeroso, a gente saía rindo dos encontros, ia pra sala bem sabe? Passava muito rápido assim, foi muito gostoso. A gente saía aliviada, muitas reflexões, a gente acabava também desabafando... até a gente também... eu senti que nós também precisamos desse momento de conversar, desabafar.

P6 – É o que tá acontecendo aqui.

P3 – É! Muitas vezes a gente começou respondendo o que você perguntou e a gente acabou desabafando da gente.

P1 – É... o que acontecia com as crianças, a mesma coisa.

P6 – Acho que não foi tão diferente.

P1 – Não, foi igualzinho.

Para o desenvolvimento de práticas colaborativas, deve-se levar em consideração a ideia de que as relações e conversações estabelecidas possam ter **implicações futuras**, ao continuar seu curso por **novos projetos** (London, George e Wulff, 2009). Assim, foi levantada a necessidade e algumas possibilidades de continuidade do trabalho, em que as responsabilidades foram compartilhadas entre as professoras.

8.4. Desdobramentos da pesquisa – visualizando próximos passos

Alguns desdobramentos desta pesquisa puderam ser percebidos pelas **novas reflexões e ações** das professoras e alunos no cotidiano da escola, trazendo o desafio de darmos continuidade a este processo. Desde o primeiro encontro com as professoras, elas demonstraram interesse pelo **trabalho com outras crianças** que não participariam, por não estarem matriculadas no período integral. A sugestão foi reforçada no feedback por escrito (figuras 26 e 27).

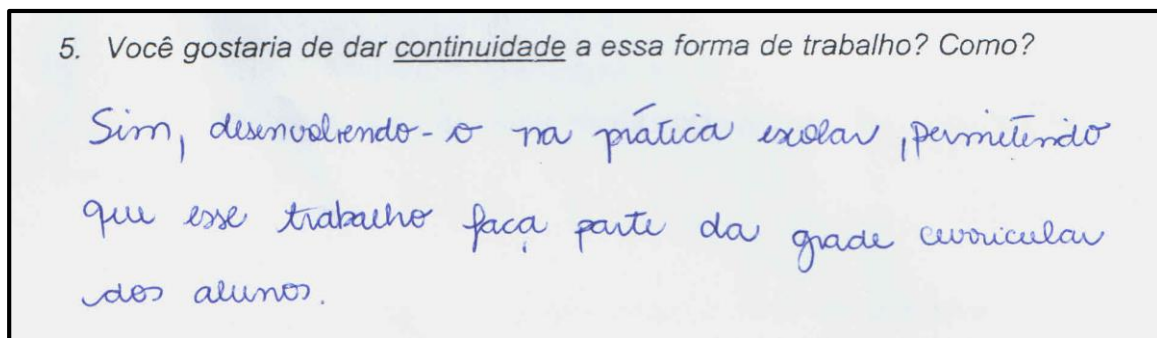


Figura 26 – feedback por escrito (questão 5)

5. Você gostaria de dar continuidade a essa forma de trabalho? Como?

P2: Sim, desenvolvendo-o na prática escolar, permitindo que esse trabalho faça parte da grade curricular dos alunos.

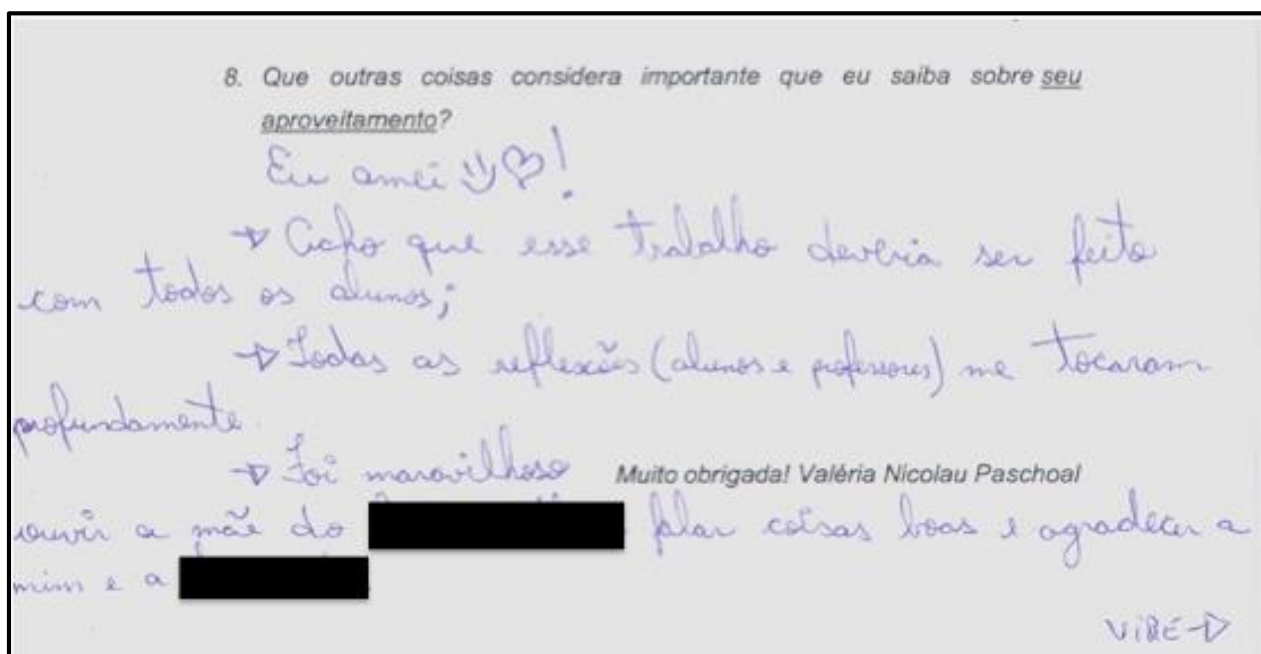


Figura 27 – Feedback por escrito (questão 8)

8. Que outras coisas considera importante que eu saiba sobre seu aproveitamento?

P3: Eu amei!

- Acho que esse trabalho deveria ser feito com todos os alunos;
- Todas as reflexões (alunos e professores) me tocaram profundamente.
- Foi maravilhoso ouvir a mãe do A4 falar coisas boas e agradecer a mim e a P1.

O **trabalho com os pais** também foi solicitado, sendo ressaltada a necessidade da presença de um especialista em escolas, que tem uma *expertise* para falar sobre os alunos com seus familiares. A presença dos familiares de todas as crianças participantes, foi vista pelos professores como um diferencial, e entendida como tal, por ter sido um trabalho coordenado por uma pesquisadora que, além de ter tido um primeiro contato individual com cada pai e/ou

responsável, solicitou a assinatura de um documento (termo de consentimento livre e esclarecido), criando neles uma expectativa de trabalho especializado.

Tal expectativa, que marca uma diferença epistemológica entre os participantes de pesquisa e eu, como pesquisadora, não impediu entretanto que o trabalho fosse construído de maneira colaborativa e dialógica. “Diferentes lentes não criaram obstáculos para que fosse construída uma compreensão compartilhada” (Grandesso, 2000, p. 389).

Apesar de ser vista como uma especialista no sentido tradicional (moderno), não me coloco como uma *expert* sobre os outros, mas como uma pessoa capaz de construir “um contexto gerador de alternativas, de modo que a técnica deixa de ser vista como uma condição específica necessária para produzir mudanças” (Grandesso, 2000, p. 388). Minha postura com os participantes foi de colaboração, numa parceria conversacional de indagação mútua (Anderson, 2009).

“Eu acho que é uma boa hora pra que você pudesse desenvolver o trabalho agora com o colégio, eu ainda sinto a necessidade desses pais (...) eu vejo pela minha turma que vem com todo um histórico que por mais que a coordenação dê todo o apoio que é fundamental, porém o que acontece? A gente não sabe ainda como atingir esses pais. É diferente você falar assim: ‘tem a doutora Valéria, nossa psicóloga’... é diferente e tem coisas que eu sozinho eu não consigo. Por mais que a gente tenha todo o apoio da coordenação, que só o psicopedagogo ele não vai resolver, a professora não vai resolver, eu acho que precisa de um olhar, de uma pessoa totalmente capacitada pra trabalhar com essas crianças, a escola toda tá recebendo alunos mais difíceis... se ele [os pais] ouvir da minha boca, não é a mesma coisa de ouvir da sua. Que ele ouça da minha coordenadora, ainda não é a mesma coisa. Então é tão legal. Eu queria que tudo isso que eu aprendo, que eu ouço, que eu aprendi com você.... que naquele dia foi show de bola nosso encontro com os pais, sabe assim, um choque de realidade neles? É uma outra visão. Eu acho que eles precisam disso. É um olhar totalmente diferente. A gente falar é uma coisa, a coordenação falar, não, o papel da coordenação é isso, é falar, impor, vamos fazer pronto e acabou. E agora eu acho que é um momento tão bacana, onde a escola trabalha a diversidade, a gente tá recebendo alunos com uma coisinha ou outra... e a gente não sabe como falar, como chegar pro pai.” (P5)

“E pouquíssimos pais vem, quando a gente fala pouquíssimo, é pouquíssimos mesmo. No mundo de hoje, os pais ainda não entenderam, ou não querem entender que a participação deles na escola é super hiper importante pro aluno. Isso que você tava fazendo com o período integral, mobilizou, foi diferente, foi muito diferente. Acho que os pais

se emocionaram vendo o filho falar o que ele sente. Será que eles fazem isso na casa deles? Aquele dia eu vi os pais se emocionarem. Quando a gente vê isso na reunião? Até falando bem do filho, eles estão assim... prontos pra ir embora: 'posso ir embora?'. (P6)

Dessa maneira, ficou evidente, assim como no trabalho de Grandesso (2000), o quanto as pessoas (os pais – pelo relato das professoras – e as professoras) buscam explicações objetivas e certezas absolutas para seus problemas e soluções, considerando o profissional como o detentor do saber, cuja fala tem bastante poder. **Sensibilizar os pais** para que compreendam a importância de suas atitudes na educação de seus filhos foi um pedido destas professoras, o que é facilitado quando realizado por um profissional da área da saúde, segundo P5.

A qualidade preventiva das Oficinas foi reconhecida na fala das professoras que solicitaram um **trabalho desde o infantil**, bem como um trabalho para atingir os pais. Promover encontros com os pais com o objetivo de trabalhar a diversidade e diferentes formas de vida foi uma ideia que surgiu no encontro de avaliação com um lapso de tempo. P5 pensou que da forma como foi realizado este trabalho – mobilizando as crianças primeiramente e depois convidando os pais – foi um caminho adequado para sensibilizar os pais da importância das suas atitudes e valores na educação dos filhos, além de ressaltar a relevância da participação dos pais na escola.

“Pra chamar assim pra realidade, o que tá acontecendo no mundo?” (P6)

“Tem que atingir as crianças, porque as crianças chegam em casa e ficam na cabeça dos pais. É o que refletiu, por isso tem que trabalhar com a criança primeiro, depois promover encontros aqui com os pais.” (P5)

“Acho que é isso mesmo, primeiro atinge a criança, sensibiliza a criança, porque a criança é extensão, com certeza ela vai levar pra casa, aí vai atingir os pais, conscientizar os pais.” (P1)

Mesmo que recentemente o colégio tenha implementado um programa de educação socioemocional, com aulas semanais para todos os alunos, as professoras ainda relataram que sentem falta da presença dos pais nas reuniões mensais do programa com professores convidados. P6 mencionou que em sua maioria, os pais não estão dispostos a terem aula de inteligência emocional, mas acredita que encontros em que algo os tocassem pessoalmente e trabalhasse os valores seria mais proveitoso.

“O pai não quer trabalho no meu ponto de vista. Por mais que a vida seja corrida, tirar 20 minutos pra estar com os filhos faz bem. Quem sabe acorda esses pais? É isso que nós temos que tentar pelo menos né?” (P6)

“A maior educação é o exemplo, não tem jeito... não adianta ensinar os valores... tem que viver. Se você perguntar: ‘que tipo de valor você passa pro seu filho?’. É difícil o pai que vai falar: ‘olha eu ensino o meu filho isso...’. Posso estar enganada, mas eu acho que eles não vão nem abrir a boca” (P4)

“E às vezes não é o pai que acorda, é a criança que acorda.” (P1)

“É pra trabalhar esses valores mesmo. Tem que dialogar, conversar... por que trabalhar só com a criança? E os pais? Quem sabe acorda até outros educadores, acorde outros pais, começa daí, das crianças”. (P6)

“Ele [A9] sempre foi um menino muito carinhoso e muito dado assim pros outros, mas teve um período que ele ficou realmente... não sei o que ocorria aqui, mas acho que essa integração acho que proporcionou grande melhora e tomara que trabalhos como esse venham a ser feitos em outras escolas, em outros meios pra que a gente evolua como ser, pra que a gente possa ter um mundo melhor lá na frente, pra que eles possam ter esse mundo mais saudável quando forem adultos, enfim é isso, muito obrigado.” (pai de A9)

A **transformação social** pode ser iniciada pelas crianças que, dentro de escolas, têm ricas oportunidades de dialogar com uma infinidade de mundos possíveis e transpor para seu mundo particular, sua família. Ficou clara a vontade de que esta experiência fosse **compartilhada** com outras pessoas, sejam professores, alunos, pais e/ou responsáveis e outros colégios. A divulgação da carta coletiva (Anexo S) e da música (Anexo T) também é uma forma de compartilhamento possível.

A partir das conversações de avaliação com as professoras, demos início ao planejamento de novas ações que poderiam seguir seu curso como uma outra pesquisa-ação, passando pela implementação, monitoramento e avaliação dos resultados. Ademais, novas atitudes já estão sendo praticadas no dia-a-dia desta escola, independente de seguirmos ou não com uma nova pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"O que as pessoas mais desejam é alguém que as escute de maneira calma e tranquila. Em silêncio. Sem dar conselhos. Sem que digam: "Se eu fosse você". A gente ama não é a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A fala só é bonita quando ela nasce de uma longa e silenciosa escuta. É na escuta que o amor começa. E é na não-escuta que ele termina. Não aprendi isso nos livros. Aprendi prestando atenção."
Rubem Alves*

A realização desta pesquisa-ação produziu alguns efeitos em mim, especialmente no que diz respeito à ação propriamente dita. Há algum tempo venho estudando teorias e filosofias embasadas no pensamento da pós-modernidade e tenho procurado exercê-la no meu fazer cotidiano, seja ele no campo pessoal ou profissional. Entretanto, esse contato próximo que pude vivenciar com os participantes antes, durante e após a intervenção, reacendeu uma chama de esperança na direção de que é possível fazer a diferença, mesmo em terrenos aparentemente difíceis, como a escola e sua imensidão de demandas.

Penso que a postura filosófica de colaboração e diálogo norteadora da minha prática, foi uma diferença que fez a diferença, ao possibilitar uma abertura para a escuta de todas as vozes, legitimando e valorizando-as. Escutei diversas vezes das professoras participantes o quão prazeroso era participar dos nossos encontros e como os aprendizados ecoavam em outros momentos e situações, diferentemente de intervenções que haviam recebido anteriormente. Esses relatos me fizeram pensar na prática tradicional de intervenções baseadas na “solução de

problemas” em que o profissional especialista faz o diagnóstico e apresenta as sugestões de mudança, em uma relação hierárquica, não colaborativa, com soluções canônicas, a serem executadas de fora para dentro, sem a participação efetiva daqueles que são parte essencial da mudança.

Importante foi constatar que as informações levantadas e as necessidades expressas por professores e alunos estavam alinhadas com aquelas apontadas pela literatura consultada, pelos vários estudiosos aqui citados e instituições renomadas na área da educação. A partir dessa experiência, ficou demonstrada a possibilidade de realização e manutenção de novas ações e pensamentos no contexto escolar de uma maneira que se considere o entorno e as relações. Dessa forma, foi possível evidenciar o sentido de cada atitude, de cada gesto, palavra, posicionamento e perspectiva dos participantes, na medida em que foram sendo construídas por eles ao longo do processo interventivo.

Creio que outras práticas sensíveis ao relacional podem surgir nesse espaço se, e quando todos sentirem-se incluídos, legitimados e valorizados. Nesse sentido, o caminho percorrido é importante para o estabelecimento de uma parceria e compromisso entre as pessoas envolvidas, onde a construção conjunta de saberes ocorre de maneira colaborativa e não impositiva.

O trabalho evidenciou a importância de dar voz a alunos e professores na implementação de ações no sentido de uma reforma educacional, pois são eles os próprios especialistas da área; são eles que lidam diariamente com a dor e a delícia do cotidiano escolar, em suas dificuldades, particularidades e possibilidades.

Valores para um bem viver comum foram explicitados, vivenciados e aprendidos durante as nossas conversas num movimento harmônico, capaz de coordenar os diversos sons e sentidos que frequentemente surgem quando pessoas se encontram. Tal harmonia tornou-se possível pela construção de um contexto propício para o surgimento de vozes e a escuta e legitimação das mesmas numa postura dialógica.

Se a *expertise* do profissional atuante em práticas colaborativas e dialógicas está em construir contextos que possibilitem a abertura para novas histórias e possibilidades, penso que o ofício do professor do século XXI não

deveria ser tão diferente, já que ele também lida com pessoas inseridas em um mundo complexo, cheio de tensões e conflitos. Fico com a metáfora do professor como um maestro, com a função de criar um contexto que reconheça os diferentes saberes para dar seguimento ao diálogo polifônico e polissêmico no surgimento de uma bela sinfonia. Pelo trabalho conjunto, cada integrante desta orquestra – ou sala de aula –, utiliza seu instrumento para uma construção única e autêntica, que não seria possível com outra configuração.

Promover oportunidades para que alunos aprendam a ser e a conviver com os outros, torna-se primordial para uma educação integrada e humanista, num mundo plural, interconectado e interdependente. O trabalho mostrou que desenvolver melhores relações interpessoais entre os atores envolvidos na tarefa educacional é uma perspectiva válida e viável pelos resultados alcançados. Oferecer encontros para uma conversação dialógica e reflexão também estimula as pessoas a saírem da atitude rotineira, reverem conceitos e ações, além de conectarem-se com o que mais valorizam na vida.

Apesar do pouco tempo dispensado à realização das oficinas, os depoimentos dos participantes são encorajadores no sentido de implementar práticas e atitudes colaborativas no contexto escolar. Para que se torne uma prática cotidiana, não há a necessidade de grandes alterações na rotina da escola, mas a abertura de espaços para que pessoas interajam umas com as outras de modo que possam exercitar o diálogo, o saber ouvir, a compreensão mútua e os valores para a convivência. Quando novos elementos são vistos e ouvidos, novas compreensões e melhores relações entre professor-aluno e aluno-aluno são possíveis.

A intervenção também foi vista como uma ação preventiva, na medida em que foi capaz de trabalhar valores e integrar escola e família. A compreensão da escola como agente de transformação social, a partir das crianças, pode estimular a construção de uma educação orientada para um futuro desejável, pelo encorajamento de mudanças e reformas capazes de irem de encontro às novas necessidades deste século. Para sabermos destas novas necessidades e ações possíveis, entendo que um caminho pode ser mediado por uma curiosidade genuína que respeite e valorize as singularidades em relação com o global.

O desenvolvimento de atitudes transformadoras no contexto escolar pode contribuir para a formação de pessoas responsáveis em seus relacionamentos, capazes de responderem às demandas do viver em sociedade com uma postura mais reflexiva e crítica, relevantes para a construção de um mundo melhor.

Para a criação de uma cultura escolar de respeito, responsabilidade, colaboração, apreciação e possibilidades, escolhi criar um contexto específico baseado na cerimônia de definição e nos processos reflexivos, mas penso ser inúmeras as formas de realização. Espero que este trabalho seja capaz de dialogar com outros profissionais da área da educação, para incentivar a coordenação de ações conjuntas, criativas e inovadoras. Um contexto construído desta forma é capaz de ter desdobramentos e possibilidades ainda não imaginadas... e por fim, que outras práticas são possíveis, na direção de uma educação para o futuro? Na direção da construção de uma escola que encoraja o voo de seus alunos? E que tragam novas maneiras de ser e de conviver?

DOMÍNIO DO POSSÍVEL

A crise profunda em que vivem nossas sociedades é patente. Desregramento ecológico, exclusão social, exploração sem limites dos recursos naturais, busca frenética e desumanizante do lucro, aumento das desigualdades encontram-se no cerne das problemáticas contemporâneas.

Por isso, por toda parte do mundo, homens e mulheres se organizam em torno de iniciativas originais e inovadoras que visam criar novas perspectivas para o futuro. As soluções existem, proposições inéditas surgem nos quatro cantos do planeta, com frequência em pequena escala, mas sempre com o objetivo de iniciar um verdadeiro movimento de transformação das sociedades.

(Morin, 2015)

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Tom. *A linguagem não é inocente*. Nova perspectiva sistêmica, 7 (1), 5-11, 1997.

ANDERSEN, Tom. *Processos reflexivos*. Rio de Janeiro: Instituto NOOS: ITF. 2ª edição, 2002.

ANDERSEN, Tom. Procesos de Reflexión: actos informativos y formativos. In: FRIEDMAN, Steven. *Terapia familiar con equipo de reflexión: Una práctica de colaboración*. Madri: Amarrortu Editores, 2005.

ANDERSON, Harlene. Collaborative learning communities. In: McNAMEE, S.; GERGEN, K. *Relational Responsibility* (pp. 65-70). USA: Sage Publications. Learning/Teaching 19, 1999.

ANDERSON, Harlene. Dialogue: people creating meaning with each other and finding ways to go on. In: ANDERSON, H.; GEHART, D. (org.). *Collaborative Therapy: relationships and conversations that make a difference*. New York: Routledge. 2007a.

ANDERSON, Harlene. The heart and spirit of collaborative therapy: the philosophical stance – “a way of being” in relationship and conversation. In: ANDERSON, H.; GEHART, D. (org.). *Collaborative Therapy: relationships and conversations that make a difference*. New York: Routledge. 2007b.

ANDERSON, Harlene. *Terapia colaborativa: relacionamentos e conversações*. Nova Perspectiva Sistêmica, Rio de Janeiro, n. 33 abril 2009.

ANDERSON, Harlene. *Conversação, Linguagem e Possibilidades: um enfoque pós-moderno da terapia*. São Paulo: Roca, 2010.

ANDERSON, Harlene. *Uma perspectiva colaborativa sobre ensino e aprendizado: a criação de comunidades de aprendizado criativo*. Nova Perspectiva Sistêmica, Rio de Janeiro, n. 41 (p. 35-53) dez. 2011.

ANDERSON, Harlene. *Relaciones de Colaboración y Conversaciones Dialógicas: Ideas para una Práctica Sensible a lo Relacional*. *Family Process*: 51: 1–20, 2012. Disponível em:

<<http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1111/j.15455300.2012.01385.x/asset/supinfo/amp1385-sup-0001Article.pdf?v=1&s=ce4d14dcb89ee9e2dcf083cf39f8de1f85006aa6>>

ANDERSON, Harlene; GEHART, D. *Collaborative Therapy: Relationships and conversations that make a difference*. New York: Routledge, 2007.

ANDERSON, Harlene; GOOLISHIAN, Harold A. *Human systems as linguistic systems: preliminar and evolving ideas about implications for clinical theory*. *Family Process*, Syracuse, v. 27, n. 4, p. 371-393, 1988.

ANDERSON, Harlene; GOOLISHIAN, Harold A. *O cliente é o especialista: uma abordagem para terapia a partir de uma posição de não saber. Vale a pena ler de novo*. In: *Nova Perspectiva Sistêmica*. Ano XIV, n. 27 (pp. 66-81), maio 2007.

ANDERSON, Harlene; LONDON, Sylvia. *Aprendizado Colaborativo: Ensino de professores por meio de relacionamentos e conversas*. In: *Nova Perspectiva Sistêmica*, Rio de Janeiro, n. 43 (p. 22-37), ago. 2012.

ANTUNES, Celso. *A prática dos quatro pilares da educação na sala de aula; fascículo 17*. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. (Coleção na sala de aula), 2013.

BENSON, Peter L. *All Kids are Our Kids: what communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997.

BLANEY, Joanne; BOONEN, Petronella. *Uma arte de viver e conviver: escola de perdão e reconciliação*. São Paulo, SP: CDHEP, 2009.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 10 abril 2015.

BRAVO H, Amanda J. *La iniciativa de habilidades para la vida en el ámbito escolar*. Revista del instituto de Investigaciones Educativas. Año 9 no. 16 (Diciembre 2005), 2005.

CAMARGO-BORGES, Celiane; MISHIMA, Silvana; McNAMEE, Sheila. *Da autonomia à responsabilidade relacional: explorando novas inteligibilidades para as práticas de saúde*. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, 1 (1), pp. 8-19. Disponível em:

<<http://www.taosinstitute.net/Websites/taos/Images/ResourcesManuscripts/Camargo-Borges-08%20From%20Autonomy%20to%20Relational%20Responsibility.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2016.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. *Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo*. Texto Contexto Enferm. Out-Dez; 15. Florianópolis, 2006.

CASTELLANOS, Leonardo Mantilla; PINZÓN, Iván Dario Chahín. *Habilidades para la vida: manual para aprenderlas y enseñarlas*. Bilbao: EDEX, 2006.

CECCON, C. et al. *Conflitos na escola – modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar*. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial de São Paulo. 208 p, 2009.

CORTELLA, Mario Sergio. *Educação, convivência e ética: audácia e esperança!* São Paulo: Cortez, 2015.

CORTELLA, Mario Sergio. *Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.

CUNLIFFE, A. L. *Social poetics as management inquiry: a dialogical approach*. Journal of Management Inquiry, London, v. 11, n. 2, p. 128-146, 2002. Disponível em: <http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/cunliffe_-_social_poetics_as_management_inquiry__0.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CUNHA, Natália; RODRIGUES, Marisa Cosenza. *O desenvolvimento de competências psicossociais como fator de proteção ao desenvolvimento infantil*. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 1, n. 2, p. 235-248, dez. 2010. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v1n2/a08.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

DAMIANI, M. F. *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, Editora UFPR, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

DEL PRETTE, Zilda A.P.; DEL PRETTE, Almir. *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática*. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1996. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>> Acesso em: 02 mar. 2015.

DENBOROUGH, David. *Práticas narrativas coletivas: trabalhando com indivíduos, grupos e comunidades que vivenciaram traumas*. Adelaide: Dulwich Centre Publications, 2008.

DRAGONAS, Thalia; GERGEN, Kenneth J.; MCNAMEE, Sheila; TSELIU, Eleftheria (org.). *Education as Social Construction: Contributions to Theory, Research and Practice*. Ohio: Taos Institute Publications/WorldShare Books, 2015. Disponível em: <<http://www.taosinstitute.net/education-as-social-construction#sthash.xPHTTyR0.dpuf>>. Acesso em: 09 out. 2015.

FALCETO, O.G; WALDEMAR, J. O. C. *Consultoria Multidisciplinar às escolas lideradas pela estratégia de saúde da família: um modelo possível para o Brasil*. In: Nova Perspectiva Sistêmica, abril de 2015, ano XXIII. 51, 2015.

FERNANDES, D. Pesquisa põe Brasil em topo de ranking de violência contra professores. *BBC Brasil*, 28 ago. 2014. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140822_salasocial_eleicoes_oc_de_valorizacao_professores_brasil_daniela_rw> Acesso em: 20 out. 2014.

FERREIRA, M. P.; DINI, N. P.; FERREIRA, S.P. *Espaços e dimensões da pobreza nos municípios do Estado de São Paulo: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS*. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 20, n. 1, p. 5-17, jan. /mar. 2006. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/07/v20n1.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

FUNDAÇÃO SEADE. Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS. Disponível em: <<http://indices-ilp.al.sp.gov.br/view/index.php>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN. Conselho de classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil. 2015. Disponível em: <http://fundacaolemann.org.br/uploads/estudos/conselho_de_classe_notas_tecnicas_e_detalhamento_das_questoes.pdf> Acesso em: 16 jun. 2014.

FERNÁNDEZ, E.; LONDON, S.; RODRÍGUEZ, I. *Learning/Teaching Postmodern Ideas in Three Different Settings*. Journal of Systemic Therapies. December, Vol. 25, No. 4 pp. 32-43. 2006.

FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A ética do cuidado de si como prática da liberdade*. In: Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

FUKS, Saúl; ROSAS, Eloisa Vidal. *A FSPC – facilitação sistêmica de processos coletivos – em grupos, organizações e comunidades*. Nova Perspectiva Sistêmica, Rio de Janeiro, n. 48, p. 8-23, abril 2014.

GARCÍA, Adela G.; GUEVARA, Lino. Voicing Voices. In: ANDERSON, Harlene & JENSEN Per (org.). *Innovations in the Reflecting Process: The inspirations of Tom Andersen*. Londres: Karnac Books, 2007.

GERGEN, Kenneth J. *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona/Buenos Aires/México: Ediciones Paidós, 1992.

GERGEN, K. J. *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós, 1996.

GERGEN, K. Rumo a um Vocabulário do Diálogo Transformador. In: Schnitman D.F.(Org). *Novos Paradigmas em Mediação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, Cap. 2 p. 29-45.

GERGEN, Kenneth J. *O movimento do construcionismo social na psicologia moderna*. Revista internacional interdisciplinar INTERthesis. Florianópolis: ufsc. V. 6, n. 1, p. 299-325, jan./jul. 2009.

GERGEN Kenneth J.; GERGEN M. *Construcionismo social: um convite ao diálogo*. Rio de Janeiro: Instituto NOOS, 2010.

GIDDENS, A. *Mundo em descontrolo: o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOOLISHIAN, Harold A.; ANDERSON, Harlene. Narrativa e *self*: alguns dilemas pós-modernos da psicoterapia. In: Schnitman, D. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 191-203). Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

GORAYEB, Ricardo. *O ensino de habilidades de vida em escolas no Brasil*. Psicologia, Saúde e Doenças, ano/vol. III, número 002. Sociedade portuguesa de Psicologia da Saúde. Lisboa, Portugal. Pp. 213-217. 2002.

GORAYEB, R; NETTO, J. R. C.; BUGLIANI, M. A. P. *Promoção de saúde na adolescência: experiência com programas de ensino de habilidades de vida*. In: Z. A. Trindade & A. N. Andrade (orgs.). *Psicologia e Saúde: um campo em construção* (pp. 89-100). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GRANADOS, Luis Facundo Maldonado et. al. Comunidades de aprendizagem mediadas por redes informáticas. In: *Educación y Educadores*, volumen 11, No. 1, pp. 199-224 , 2008. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación. Disponível em: < <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n1/v11n1a12.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2015.

GRANDESSO, Marilene A. *Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

GRANDESSO, Marilene A. Família e narrativas: histórias, histórias e mais histórias. In Cerveny, C. (org.). *Família e... narrativas, gênero, parentalidade, irmãos, filhos nos divórcios, genealogia, história, estrutura, violência, intervenção sistêmica, rede social*. (pp. 13-29). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GRANDESSO, Marilene A. *“Dizendo olá novamente”*: a presença de Michael White entre nós, terapeutas familiares. *Nova Perspectiva Sistêmica*, Ano XX, (41), 99-118. 2011.

GUANAES, Carla. *A construção da mudança em terapia de grupo*. São Paulo: Vetor, 2006.

HSIA, Hui-Wen. *La Práctica del Diálogo Colaborativo en Educación: El caso de Kai-Ping*. *International Journal of Collaborative Practice* 5(1), 38-68, 2014.

HOFFMAN, L. The Art of "Witness": a New Bright Edge. *In: Anderson, H.; Gehart, D. (org.). Collaborative Therapy: relationships and conversations that make a difference*. New York: Routledge. 2007

HOPKINS, Belinda. *Hora de círculo e encontros em círculos: o primeiro passo para o desenvolvimento de uma abordagem restaurativa em toda a escola*. 2014. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/doc/ise/ise_manual_circulos.pdf>. Acesso em: 10.09.2014.

LONDON, S.; ST. GEORGE, S.; WULFF, D. *Guía para la Colaboración*. *International Journal of Collaborative Practices* 1(1), 1-8, 2009.

LONDON, S. *Psicología Positiva en la Educación - Habilidades de tutoría para el docente: Conversaciones y relaciones que generan posibilidades*. Artigo não publicado (cedido pela autora), 2013a.

LONDON, Sylvia. *Límites: Innovación y Posibilidades*. Artigo não publicado (cedido pela autora), 2013b.

LONDON, Sylvia; RODRÍGUEZ-JAZCILEVICH, Irma. The Development of a Collaborative Learning and Therapy Community in an Educational Setting: From Alienation to Invitation. *In: Anderson, H.; Gehart, D. (org.). Collaborative Therapy: relationships and conversations that make a difference*. New York: Routledge, 2007.

MACEDO, Rosa M. S. *Pesquisa qualitativa com famílias e casais*. *In: Guerriero, I. C. Z.; Schmidt, M. L. S.; Zicker, F. (org.). Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild. (p. 167-175), 2008.

MACEDO, Rosa M. S.; e Equipe. *Habilidades para a vida*. 2007. Disponível em: <<http://www.acaofamilia.prefeitura.sp.gov.br/portalfamilia/repositorio/3/documentos/Habilidades%20para%20a%20vida%20aula%20de%207%20e8%20de%20nov.ppt>> Acesso em: 10 mai. 2015.

MACEDO, Rosa M. S.; KUBLIKOWSKI, Ida; GRANDESSO, Marilene. *A interpretação em pesquisa qualitativa: a construção do significado*. In: 1a. Conferência Internacional do Brasil de Pesquisa Qualitativa. Taubaté: Anais do I CIBRAPEQ. São Paulo: Tec Art Editora, 2004, pp. 83-93.

MACEDO, Rosa M. S.; KUBLIKOWSKI, Ida; BERTHOUD, Cristiana M. E. *Valores Positivos e Desenvolvimento do Adolescente: uma perspectiva dos pais*. Rev Bras Crescimento Desenvolvimento Humano, 2006; 16(2): 38-52. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v16n2/05.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. Disponível em: <<http://projetosntenoite.pbworks.com/w/file/attach/57862785/Humberto%20Maturana%20-%20Emo%C3%A7%C3%B5es%20e%20Linguagem%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20na%20P%20E2%80%A6.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

McNAMEE, S. Construindo conhecimento/construindo investigação: coordenando mundos de pesquisa. In: Guanaes-Lorenzi, C.; Moscheta, M.; Corradi-Webster, C. M.; Souza, L. V. (orgs.) *Construcionismo Social: discurso, prática e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: NOOS. (p. 105-131), 2014.

McNAMEE, Sheila. Relational Practices in Education: Teaching as Conversation. In: Anderson, H.; Gehart, D. (org.). *Collaborative Therapy: relationships and conversations that make a difference*. New York: Routledge. (p. 313-335), 2007.

McNAMEE, Sheila. Reconstruindo a terapia num mundo pós-moderno: recursos relacionais. In: n Gonçalves, M. e Gonçalves, O. (orgs.) *Psicoterapia, Discurso e Narrativa: a construção conversacional da mudança*. Coimbra: Quarteto Editora. 2001. Disponível em: <http://pubpages.unh.edu/~smcnamee/portuguese/Reconstruindo_a_Terapia_num_mundo_pos-moderno.pdf> Acesso em: 02 fev. 2016.

McNAMEE, Sheila; GERGEN, Kenneth J. *Relational Responsibility: Resources for sustainable dialogue*. London: Sage Publications, 1999.

MENDES, Maria de Lourdes Crunfli; PASCHOAL, Valéria Nicolau. *Trabalhando o Medo e Ansiedade Infantil numa Abordagem Cognitiva: Algumas vivências Grupais*. 2010. XIX Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental. 2010.

MENDES, Maria de Lourdes Crunfli; PASCHOAL, Valéria Nicolau. *Estratégias cognitivas grupais no manejo da ansiedade infantil*. 2011. IV Congresso

Multidisciplinar De Transtornos De Aprendizagem e Reabilitação, 2011, São Paulo - SP.

MINTO, Elaine Cristina; PEDRO, Cristiane Pereira; NETTO, Jaqueline Rodrigues da Cunha; BUGLIANI, Maria Aparecida Prioli; GORAYEB, Ricardo. *Ensino de Habilidades de vida na escola: uma experiência com adolescentes*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 11, n. 3, p. 561-568, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a11>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 10ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2005.

MORIN, E. *Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MÜLLER, Adriana. *Ritmos da vida*. 2012. Disponível em <<http://www.terapianarrativa.com.br/ritmos.html>>. Acesso em: 19 out. 2012.

MÜLLER, Adriana. *“Ritmos da vida”*: ajudando crianças na superação da separação. Nova Perspectiva Sistêmica, XXII, (45), pp: 34-46. 2013.

NARCISO, I. S. B. *Contextos colaborativos no sistema escolar – ponto nodal da acção sistêmica*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 41-1, p. 87-102, 2007.

NUNES, K. Estudo aponta quais são as principais reclamações dos professores: Pesquisa realizada pela Fundação Lemann mostra que indisciplina e a defasagem de aprendizado dos estudantes são problemas recorrentes no ensino fundamental brasileiro. *Correio Braziliense*, 30 mar. 2015. Disponível em: <http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ultimasnoticias_geral/63,104,63,99/2015/03/30/professor_interna,477560/estudo-aponta-quais-sao-as-principais-reclamacoes-entre-professores.shtml>. Acesso em: 14 mai. 2015.

OCDE. *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, 2013. Disponível em: <http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

OLIVEIRA, F. M; RASERA, E. F. *Do contexto terapêutico à Prática Educacional: Uma Análise do Filme “O Sorriso de Mona Lisa”*. Pensando Famílias, (103-119), 13(1), jun. 2009.

PASCHOAL, Valéria Nicolau; GRANDESSO, Marilene A. *O uso de metáforas em terapia narrativa: facilitando a construção de novos significados*. Nova Perspectiva Sistêmica, XXIII, (48), 24-43. 2014.

PASCHOAL, Valéria Nicolau; LEÃO, Dery; REIS Eliane A. *Mosca ou abelha? Trabalhando com casais a difícil arte de polinizar em campos aparentemente sem flores*. Anais do XI Congresso Brasileiro de Terapia Familiar. p. 31. 2014. Disponível em: <<http://www.abratef.org.br/congresso2014/>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

PERRENOUD, P. *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRANIS, Kay. *Processos Circulares*. São Paulo: Palas Athena, 2010.

RESOLUÇÃO nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos. Recuperado em 20 de outubro de 2013 de <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>.

REY-HERRERA, J., CANDELA, A. (2013). *La construcción discursiva del conocimiento científico en el aula*. Educ. Educ. Vol. 16, No. 1, pp. 41-65. Disponível em: < <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n1/v16n1a03.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015

SCHNITMAN, D.; FUKS, S. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. In Schnitman, D. (org.). *Nuevos paradigmas, Cultura y subjetividade*. Buenos Aires: Paidós, 1994.

SELIGMAN, Martin E. P. *Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SERRÃO, M.; BALEEIRO, M. C. *Aprendendo a ser e a conviver*. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1999.

SHOTTER, John. *Realidades conversacionales: la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

SHOTTER, John. *Social Construction on The Edge: 'WITNESS'- THINKING and EMBODIMENT*. Chagrin Falls, Ohio: Taos Institute Publications, 2010.

SHOTTER, John. *Being 'moved' by the embodied, responsive-expressive 'voice' of an 'other'*. 2003. Disponível em: <<http://pubpages.unh.edu/~jds/Tornio.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

SLUZKI, C. *Transformations: a blueprint narrative changes in therapy*. *Family Process*, 31: 217-230, 1992.

SOUZA, Luani de Liz; TEIXEIRA, Lislely Canola Treis; CARMINATI, Celso João. *Um computador por aluno: um dos ícones da modernização da Escola brasileira na segunda década do século XXI*. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.31, n.03, p. 379-404, Julho-Setembro 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00379.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

SPAGNOLO, C.; MANTOVANI, AM. *Aprendizagem Colaborativa na educação escolar: novas perspectivas para o processo de ensinar e aprender*. *Revista Digital de CVA*. Volume 8, Número 30, dezembro de 2013.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito. *Produção de sentido no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas*. In: SPINK, Mary Jane (org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Edição virtual. Rio de Janeiro: centro edelstein de pesquisas sociais, 2013.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

UNESCO. *Educação para todos fazendo face aos nossos compromissos coletivos* – Fórum Mundial de Dakar, UNESCO: Brasília, 2000. Disponível em: <www.unesco.org.br/publicações/livros/educatodosdakar/mostra_padrao>. Acesso em: 17 jul. 2015.

UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Ação educativa, 2001. Brasília: Ação Educativa. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

UNESCO. *Estrategia de la OIE para 2008-2013*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE-UNESCO). Ginebra, Suíça, 2008. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Institutional_Docs/BE_STRATEGY08_sp.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015.

UNESCO. *Estrategia y Programa de Trabajo 2012-2017*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE-UNESCO). Ginebra, Suíça, 2012. <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Institutional_Docs/IBE_strategy2012-17_spa.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2015.

UNESCO. *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?*. Brasília: UNESCO, Brasil, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2016.

UNICEF. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília: Unicef, 1991.

VASCONCELOS, M. J. E. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Papyrus, 2003.

WHITE, M. *Mapas da Prática Narrativa*. Porto Alegre: Pacartes, 2012.

WHITE, M.; EPSTON, D. *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Ed Paidós, 1993. Disponível em: <<https://mmhaler.files.wordpress.com/2010/06/medios-narrativos-para-fines-terapeuticos2.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

WHITE, Michael. *Prática Narrativa, Terapia de Casal e Dissolução de Conflito*. In: *Pensando Famílias*, vol 7, n.(9), nov. 2005; (11-47). Porto Alegre: Domus Centro de Terapia de Casal e Família, 2005.

WINSLADE, John M.; MONK, Gerald D. *Enfoque narrativo en contextos educativos: una nueva propuesta en orientación escolar*. Madrid: Editorial EOS, 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Life skills education for children and adolescents in schools*. Geneva: WHO, 1997. Disponível em: <http://whqlibdoc.who.int/hq/1994/who_mnh_psf_93.7a_rev.2.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2015.

YAMAMOTO, K. Professor brasileiro gasta 20% do tempo de aula com indisciplina. *UOL Notícias*, 25 jun, 2014. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/06/25/professor-brasileiro-gasta-20-do-tempo-de-aula-com-indisciplina-segundo-estudo-da-ocde.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

GLOSSÁRIO

AGÊNCIA (SENTIDO DE): Perceber-se como competente para fazer escolhas diante de múltiplas possibilidades para agir, sentir e pensar.

APRENDER A SER / APRENDER A VIVER JUNTOS: dois dos quatro pilares necessários para a educação do século XXI. (Delors, 1996)

AUDIÊNCIA: posição que alguém ocupa ao escutar atentamente o outro.

AUTODESCRIÇÃO: auto-histórias, autonarrativas ou narrativas em primeira pessoa que influenciam nossas autoidentidades ao tomarem uma forma narrativa. (Anderson, 2011)

AUTOIDENTIDADE: histórias que construímos socialmente e narramos para nós mesmos e para os outros. Está exposta a novas e diversas definições, conforme muda a interação social. (Anderson, 2011)

AUTORIA: Perceber-se como autor da própria vida, trazendo empoderamento pelo desenvolvimento de uma história com abertura para mais possibilidades.

CERIMÔNIA DE DEFINIÇÃO: um formato conversacional em que pessoas podem contar ou encenar histórias de sua vida na presença de uma audiência de testemunhas externas com foco no reconhecimento da vida das pessoas que estão no centro da cerimônia – gerando um contexto que propicia o desenvolvimento enriquecido da história. É composto de três estágios: o contar da pessoa que está no centro da cerimônia; o recontar da testemunha externa; e o recontar do recontar – a pessoa reconta sobre o que ouviu da testemunha. (White, 2012)

COCONSTRUÇÃO: construção conjunta dos significados, que emergem no espaço dialógico.

COLABORATIVA (ABORDAGEM COLABORATIVA): uma postura filosófica, uma posição de estar *com (whithness)*, um modo de estar em relacionamentos e conversações, que permite a coconstrução de novos sentidos e possibilidades de

ação. Compreende os sistemas humanos como sistemas linguísticos geradores de linguagem e significados que são construídos social e intersubjetivamente. Sete sensibilidades orientam a ação colaborativa: parceria conversacional de indagação mútua, expertise relacional, não-saber, ser público, viver com incerteza, transformação mútua, orientação para a vida cotidiana. (Anderson, 2007b, 2009; Anderson e Goolishian, 1988)

CONSTRUCIONISMO SOCIAL: um movimento que entende a realidade como uma construção dialógica, fruto do intercâmbio social – e não originado por uma mente individual. Visa a compreensão da forma como as pessoas constroem sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas pela linguagem. Do ponto de vista epistemológico, o construcionismo social enfatiza a coconstrução de significados por meio de processos discursivos, considerando que não temos condições de conhecer a realidade tal qual ela é. Contempla abordagens que compreendem os significados como sendo construídos socialmente. (Gergen & Gergen, 2010)

DIALÓGICO: termo referente a uma forma especial de conversação, em que o ato de ouvir está a serviço de uma compreensão e aprendizado mútuo, pressupondo uma relação horizontal entre as pessoas. Um processo de negociação de significados e realidades por meio do diálogo.

DOCUMENTOS COLETIVOS: uma forma de documentação escrita muito utilizado em práticas narrativas coletivas. São construídos pela inclusão de vozes coletivas e individuais das pessoas que participaram de alguma prática, para dar visibilidade aos aprendizados e às histórias vividas. (Denborough, 2008)

EDUCAÇÃO HUMANISTA / ABORDAGEM HUMANISTA À EDUCAÇÃO: engloba a aquisição de conhecimentos relevantes, para além de seu papel no crescimento econômico, como o desenvolvimento de competências para a nossa humanidade comum. Prevê o desenvolvimento social, econômico e cultural, pela harmonia social em um mundo plural, envolvendo assim, a educação em valores. A abordagem humanista atua como um guia para lidar com as mudanças do panorama global da aprendizagem, considerando as dimensões culturais, sociais, econômicas, éticas e cívicas. A educação tem o potencial de transformar a sociedade, contribuindo para um futuro melhor e sustentável para todos, quando educa dentro de valores e princípios humanistas: respeito pela vida e dignidade humanas; igualdade de direitos e justiça social; diversidade social e cultural; e sentimento de solidariedade humana e responsabilidade compartilhada na construção de um futuro comum. (UNESCO, 2016)

ESCUITA GENEROSA: escuta atenta para compreender, não para julgar ou impor seu ponto de vista.

ESTAR COM: (no original *whithness*) uma forma de estar em relação com outras pessoas em conversações dialógicas que permitam a construção de novos

sentidos e possibilidades de ação. Uma posição, uma forma de se conectar, colaborar, pensar, experimentar, agir, responder e construir *com* o outro de maneira mais participativa e menos hierárquica. (Anderson, 2007b).

HABILIDADES PARA A VIDA: um conjunto de dez competências psicossociais necessárias para as pessoas lidarem com as demandas e desafios da vida cotidiana: autoconhecimento, empatia, relacionamento interpessoal, comunicação eficaz, tomada de decisões, resolução de problemas, pensamento criativo, pensamento crítico, lidar com os sentimentos e lidar com o estresse. (World Health Organization, 1997)

IDENTIDADE: sob o enfoque pós-moderno, com ênfase nos processos linguísticos, é considerada uma narrativa em andamento, produzida pelas descrições sobre o *self*. (Anderson, 2011; Gergen, 1992)

MODERNIDADE: modelo epistemológico que busca leis gerais para controlar a natureza, baseada na premissa de que o conhecimento é uma representação correta do mundo, orientado por uma verdade absoluta sobre o objeto de pesquisa (considerado como sendo separado do sujeito do conhecimento). Tradição filosófica ocidental que considera o homem como o centro do universo e da construção do conhecimento.

NÃO SABER (POSTURA DE): uma postura colaborativa que o profissional adota, num compromisso da construção conjunta do conhecimento. Nesse processo, uma atitude de curiosidade genuína e escuta atenta são essenciais, para não haver pressa em saber, estando mais atento à lógica do outro (Anderson e Goolishian (2007).

NARRATIVA: relato de eventos ligados em sequência no tempo, de acordo com um enredo/trama. As histórias narradas são carregadas de significados que organizam a experiência, moldando o passado, o presente e o futuro.

PEÇA DE FALA: objeto utilizado em processos circulares para identificar de quem é a vez de falar. O objeto é passado de pessoa para pessoa, dando a volta no círculo. Quem está segurando o objeto tem a oportunidade de falar, sem ser interrompido, enquanto os demais têm a oportunidade de escutar, sem pensar numa resposta. É dado a todos o direito de passar a vez. (Pranis, 2010).

PESQUISA-AÇÃO: um tipo de investigação-ação com foco no aperfeiçoamento e compreensão da prática pela sua investigação. Um processo participativo para o desenvolvimento de um conhecimento prático. Segue um ciclo de quatro fases oscilando entre ação e investigação: planejamento de um aprimoramento da prática; implementação da melhora planejada por meio de ações; descrição e

monitoramento dos efeitos da ação; avaliação dos resultados da ação. (Tripp, 2005)

POÉTICA SOCIAL: uma prática de pesquisa coerente com a perspectiva construcionista social, em que o pesquisador tem papel central no processo de produção de sentido. Busca-se o inusitado, o desconhecido e o irregular – não padrões ou repetições, dados que são geralmente encontrados em pesquisas orientadas por uma perspectiva moderna. (Shotter, 2010)

PÓS-MODERNIDADE: Paradigma no qual esta pesquisa foi construída. Tal posicionamento questiona o modelo epistemológico da Modernidade, que busca leis gerais para controlar a natureza, baseada em uma verdade absoluta sobre o objeto de pesquisa – considerado como sendo separado do sujeito do conhecimento. Em contraposição ao pensamento moderno, entende o conhecimento como socialmente construído, numa interdependência entre o pesquisador e o pesquisado (sujeito-objeto) e num convívio com a incerteza, a imprevisibilidade e o desconhecido. A ênfase do pensamento pós-moderno recai sobre a complexidade, numa contextualização e multiplicidade de significados, valorizando o singular.

PRÁTICAS COLABORATIVAS E DIALÓGICAS: práticas pós-modernas com pressupostos construcionistas sociais, tendo o diálogo como principal ferramenta de transformação. Compreende a construção de um contexto de diálogo e relações colaborativas, guiado por uma postura de estar *com*, curiosidade genuína e “não saber”. (Anderson, 2007a, 2007b)

PRÁTICAS PÓS-MODERNAS: práticas orientadas pelo paradigma da pós-modernidade, organizadas pelos enfoques construtivista e construcionista social. Ressaltam a importância da linguagem e das relações na construção de significados.

PROCESSOS REFLEXIVOS: uma forma de conversação que permite a organização da alternância entre as posições de fala e de escuta das pessoas em conversações, proporcionando relações menos hierárquicas e mais respeitadas. (Andersen, 1991)

REPOSICIONAMENTO: prática frequentemente utilizada com as pessoas em conversações com enfoque narrativo, antes de participarem como testemunhas externas, para ajudá-las a posicionarem-se e responderem aos participantes da cerimônia de definição de uma maneira diferente da que estão habituadas. (White, 2012)

RESPONSABILIDADE RELACIONAL: conceito que chama atenção aos processos de relacionamento, contemplando o *self* e o mundo como construções

conjuntas (em oposição ao entendimento individualista). Aponta para uma responsabilidade coletiva nas atitudes, possibilitando um melhor intercâmbio entre as pessoas. Os significados aos acontecimentos passam a ser entendidos como localizados, construídos e negociados nas relações. (McNamee, 2001)

RESSONÂNCIA: entendimento de como a própria história foi tocada ao ouvir algum relato. Reflexões sobre as conexões entre as expressões escutadas e imagens evocadas aos acontecimentos da vida pessoal e/ou profissional.

SELF: do ponto de vista do construcionismo social, é entendido como um produto de um processo em desenvolvimento de relacionamentos com os outros. Construído socialmente pela linguagem, é considerado como algo em constante mudança, contrapondo com as premissas do pensamento moderno de um *self* estático – uma estrutura imutável passível de ser conhecida, a base de sentimentos e pensamentos. Geralmente traduzido como o “EU”. (Gergen, 1992; Anderson e Goolishian, 2007)

SIGNIFICADOS: Construídos por meio de relacionamentos, negociados entre as pessoas e organizados nas histórias narradas. As palavras ganham significados no intercâmbio social.

TESTEMUNHA EXTERNA: pessoas participantes como audiência de cerimônias de definição, respondendo aos relatos ouvidos de uma maneira especial, guiado por quatro categorias de investigação: expressão, imagem, ressonância pessoal e transporte. (White, 2012)

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu _____,
portador(a) da cédula de identidade RG _____,
CPF _____, responsável pelo
Colégio _____, autorizo a
pesquisadora Valéria Nicolau Paschoal, RG: 23.106.011-7, CPF: 333.631.718-54,
inscrita no Conselho Regional de Psicologia sob o número 06/90642, a realizar
oficinas de autoconhecimento com crianças e professores, com o intuito de
coletar dados para sua dissertação de mestrado, sob a orientação da Profa. Dra.
Rosa Maria Stefanini de Macedo cujos objetivos são:

- Criar um contexto propício para a educação integral de crianças, abrangendo seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais;
- Criar oportunidades para que crianças falem sobre suas habilidades e desenvolvam histórias mais ricas de si mesmas;
- Promover uma escuta genuína dessas histórias pelos seus professores;
- Ampliar as possibilidades de descrição das crianças pelos professores;
- Proporcionar novas relações entre professor-aluno.

Declaro estar ciente que:

1 – Qualquer publicação desse material excluirá dados que permitam a identificação de seus participantes;

2 – Estamos autorizados retirar nossa parceria com a pesquisadora em qualquer momento que julgarmos necessário;

3 – Os conteúdos dos encontros serão gravados em áudio e vídeo, transcritos e arquivados por um período de cinco anos, conforme orienta a resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde;

4 – A pesquisadora se compromete a dar assistência ou realizar encaminhamento para atendimento específico caso haja necessidade;

5 – Teremos acesso ao conteúdo da pesquisa e receberemos uma cópia da dissertação após a defesa.

_____, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do responsável pela Instituição Escolar

Valéria Nicolau Paschoal
Psicóloga CRP 06/90642
Terapeuta de família e casais
Mestranda em psicologia clínica
pela PUC-SP

Av Marechal Castelo Branco, 405
Arujá/SP CEP: 07400-445
Tel: (11) 4655 4159
Cel: (11) 98016 7821
valeria_np@hotmail.com

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (MANTENEDORA DA ESCOLA)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “EDUCAR PARA A CIDADANIA: CRIANDO ESPAÇOS COLABORATIVOS E DIALÓGICOS EM ESCOLAS”, que será desenvolvida para trabalho de mestrado no curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a responsabilidade da pesquisadora e psicóloga Valéria Nicolau Paschoal, e orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Stefanini de Macedo. Nesta pesquisa, pretendemos criar oportunidades para que crianças ampliem o autoconhecimento, visando uma educação integral.

Você foi escolhido por ser responsável pela instituição escolar aonde será realizada a pesquisa. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo.

Com esta pesquisa dispomos dos seguintes objetivos:

- Criar um contexto propício para a educação integral de crianças, abarcando seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais;
- Criar oportunidades para que crianças falem sobre suas habilidades e desenvolvam histórias mais ricas de si mesmas;
- Promover uma escuta genuína dessas histórias pelos seus professores;
- Ampliar as possibilidades de descrição das crianças pelos professores;
- Proporcionar novas relações entre professor-aluno.

Para tanto, você participará de entrevistas que serão gravadas em áudio, transcritas e arquivadas por um período de cinco anos. Os riscos da participação são baixos, já que a proposta é um convite para uma reflexão a respeito da estrutura escolar, necessidades e expectativas em relação à realização da pesquisa. Caso haja alguma dificuldade em decorrência de sua participação, coloco-me à disposição para atendê-lo(a) em meu consultório. Os benefícios da participação são: promover novos projetos para atender a demanda de uma educação integrada; ter um corpo docente mais consciente da identidade e história de vida de seus alunos; ampliar as possibilidades de

relacionar-se com os professores e alunos; contribuir para a área da Educação e da Terapia Familiar.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e será mantido sigilo sobre a participação. Os dados não serão divulgados de modo que permitam a identificação e a privacidade estará garantida pela inserção de nomes fictícios na divulgação da pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e participação. Qualquer dúvida referente a questões éticas envolvidas na pesquisa poderão ser sanadas com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP:

CEP – *Campus* Monte Alegre

Rua Monte Alegre, 984, Perdizes - São Paulo - SP, CEP: 05014-901

Fone: (11) 3670-8000

e-mail: cometica@pucsp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, ____ de _____ de 2015.

Nome do Participante

Telefone:

Endereço:

Assinatura do Participante

e-mail:

Valéria Nicolau Paschoal
Psicóloga CRP 06/90642
Terapeuta de família e casais
Mestranda em psicologia clínica
pela PUC-SP

Av Marechal Castelo Branco, 405
Arujá/SP CEP: 07400-445
Tel: (11) 4655 4159
Cel: (11) 98016 7821
valeria_np@hotmail.com

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “EDUCAR PARA A CIDADANIA: CRIANDO ESPAÇOS COLABORATIVOS E DIALÓGICOS EM ESCOLAS”, que será desenvolvida para trabalho de mestrado no curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a responsabilidade da pesquisadora e psicóloga Valéria Nicolau Paschoal, e orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Stefanini de Macedo. Nesta pesquisa, pretendemos criar oportunidades para que crianças ampliem o autoconhecimento, visando uma educação integral.

Você foi escolhido por trabalhar durante o período integral neste Colégio e a participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo.

Com esta pesquisa dispomos dos seguintes objetivos:

- Criar um contexto propício para a educação integral de crianças, abarcando seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais;
- Criar oportunidades para que crianças falem sobre suas habilidades e desenvolvam histórias mais ricas de si mesmas;
- Promover uma escuta genuína dessas histórias pelos seus professores;
- Ampliar as possibilidades de descrição das crianças pelos professores;
- Proporcionar novas relações entre professor-aluno.

Para tanto, você participará de encontros grupais com alunos e outros professores que serão gravados em áudio e vídeo, transcritos e arquivados por um período de cinco anos. Os riscos da participação na pesquisa são baixos, já que a proposta dos encontros é um convite para uma conversa sobre habilidades e competências pessoais de crianças e uma escuta e reflexão pelos professores. Caso haja alguma dificuldade em decorrência de sua participação, coloque-me à disposição para atendê-lo(a) em meu consultório. Os benefícios da participação são: tornarem-se mais conscientes da identidade e história de vida de seus alunos; melhorar a relação com os alunos; contribuir para a área da Educação e da Terapia Familiar.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e será mantido sigilo sobre a participação. Os dados não serão divulgados de modo que permitam a identificação e a privacidade estará garantida pela inserção de nomes fictícios na divulgação da pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e participação. Qualquer dúvida referente a questões éticas envolvidas na pesquisa poderão ser sanadas com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP:

CEP – *Campus* Monte Alegre

Rua Monte Alegre, 984, Perdizes - São Paulo - SP, CEP: 05014-901

Fone: (11) 3670-8000

e-mail: cometica@pucsp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, ____ de _____ de 2015.

Nome do Participante

Telefone:

Endereço:

Assinatura do Participante

e-mail:

Valéria Nicolau Paschoal
Psicóloga CRP 06/90642
Terapeuta de família e casais
Mestranda em psicologia clínica
pela PUC-SP

Av Marechal Castelo Branco, 405
Arujá/SP CEP: 07400-445
Tel: (11) 4655 4159
Cel: (11) 98016 7821
valeria_np@hotmail.com

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS OU RESPONSÁVEIS)

O menor _____, pelo qual sou responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “EDUCAR PARA A CIDADANIA: CRIANDO ESPAÇOS COLABORATIVOS E DIALÓGICOS EM ESCOLAS”, que será desenvolvida para trabalho de mestrado no curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a responsabilidade da pesquisadora e psicóloga Valéria Nicolau Paschoal, e orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Stefanini de Macedo. Nesta pesquisa, pretendemos criar oportunidades para que crianças ampliem o autoconhecimento, visando uma educação integral.

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) por estudar em período integral neste Colégio e a participação não é obrigatória. O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento e você pode desistir da participação dele(a) e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo para a criança, tampouco para a pesquisadora.

Com esta pesquisa dispomos dos seguintes objetivos:

- Criar um contexto propício para a educação integral de crianças, abarcando seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais;
- Criar oportunidades para que crianças falem sobre suas habilidades e desenvolvam histórias mais ricas de si mesmas;
- Promover uma escuta genuína dessas histórias pelos seus professores;
- Ampliar as possibilidades de descrição das crianças pelos professores;
- Proporcionar novas relações entre professor-aluno.

O(a) menor participará de encontros grupais com colegas e professores que serão gravados em áudio e vídeo, transcritos e arquivados por um período de cinco anos. Os riscos da participação do(a) menor na pesquisa são baixos, já que a proposta dos encontros é um convite para uma conversa sobre habilidades e competências pessoais de crianças e uma escuta e reflexão pelos professores. Coloco-me à disposição para atender o(a) menor em meu consultório, caso ocorra qualquer situação de mal-estar em decorrência de sua participação. Os benefícios da participação são: tornarem-se mais conscientes de sua própria identidade e dos colegas; aumentar a autoestima; melhorar a

relação com os colegas e professores; contribuir para a área da Educação e da Terapia Familiar.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e será mantido sigilo sobre a participação. Os dados não serão divulgados de modo que permitam a identificação e a privacidade estará garantida pela inserção de nomes fictícios na divulgação da pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e participação. Qualquer dúvida referente a questões éticas envolvidas na pesquisa poderão ser sanadas com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP:

CEP – *Campus* Monte Alegre

Rua Monte Alegre, 984, Perdizes - São Paulo - SP, CEP: 05014-901

Fone: (11) 3670-8000

e-mail: cometica@pucsp.br

Eu, _____, portador(a) da cédula de Identidade RG _____, responsável pelo menor _____, consinto na sua participação na pesquisa citada acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

_____, ____ de _____ de 2015.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

Telefone:

Endereço:

e-mail:

Valéria Nicolau Paschoal
Psicóloga CRP 06/90642
Terapeuta de família e casais
Mestranda em psicologia clínica
pela PUC-SP

Av Marechal Castelo Branco, 405
Arujá/SP CEP: 07400-445
Tel: (11) 4655 4159
Cel: (11) 98016 7821
valeria_np@hotmail.com

ANEXO E – TERMO DE ASSENTIMENTO (CRIANÇAS)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “EDUCAR PARA A CIDADANIA: CRIANDO ESPAÇOS COLABORATIVOS E DIALÓGICOS EM ESCOLAS”, Seus pais autorizaram a sua participação.

Queremos criar oportunidades para que você aumente o conhecimento de si mesmo, permitindo que seus professores também o conheçam um pouco mais. Para isso, vamos conversar sobre suas habilidades e competências na presença de alguns professores, que vão ouvir atentamente e depois vão falar um pouco sobre o que ouviram.

As crianças que irão participar dessa pesquisa têm entre 6 e 10 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no Colégio _____, onde as crianças participarão de conversas e atividades em grupo com colegas e professores, que serão gravados em áudio e vídeo. Essa pesquisa é considerada segura, mas é possível ocorrer algum mal-estar. Caso isso aconteça, você pode me procurar por telefone ou e-mail. Mas há coisas boas que podem acontecer como: ampliar o conhecimento de si mesmo e dos colegas, aumentar a autoestima, melhorar a relação com os colegas e professores.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “AS CRIANÇAS E SEUS MATIZES NAS ESCOLAS: CRIANDO ESPAÇOS PROPÍCIOS PARA O SURGIMENTO DE NOVOS TONS ÀS HISTÓRIAS DE VIDA”,

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. A pesquisadora tirou minha dúvida e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do menor

Valéria Nicolau Paschoal
Psicóloga CRP 06/90642
Terapeuta de família e casais
Mestranda em psicologia clínica
pela PUC-SP

Av Marechal Castelo Branco, 405
Arujá/SP CEP: 07400-445
Tel: (11) 4655 4159
Cel: (11) 98016 7821
valeria_np@hotmail.com

ANEXO F – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIALÓGICA COM A MANTENEDORA DA ESCOLA

- 1 – Quantos anos tem a escola?
- 2 – Há quanto tempo você trabalha com educação? E na direção desta escola?
- 3 – Quantos alunos e professores existem?
- 4 – Como você apresentaria os professores que trabalham nesta escola? O que acha que eles precisam?
- 5 – E os alunos?
- 6 – Como geralmente os professores descrevem os alunos? E o que os alunos falam dos professores?
- 7 – Como você percebe a relação professor-aluno?
- 8 – Há alunos com algum tipo de diagnóstico (médico, psicológico, pedagógico ou outros)? Quais?
- 9 – Quando este aluno recebe o diagnóstico, como você percebe que isso influi no desempenho escolar ou mesmo na relação professor-aluno?
- 10 – Em alguns momentos você percebe que esse diagnóstico acaba atrapalhando no desempenho ou na relação?
- 11 – Qual você considera ser o ponto forte dessa escola?
- 12 – Qual seu maior sonho para a escola?
- 13 – O que você deseja para a escola daqui 5 anos?
- 14 – Quais suas maiores dificuldades enfrentadas aqui?
- 15 – Tem alguma pergunta que eu não fiz que você acha que seria importante ter feito?

ANEXO G – CARTA CONVITE PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Valéria Nicolau Paschoal
Psicóloga
CRP 06/90642

Prezados Pais ou Responsáveis,

Atualmente, as escolas estão cada vez mais preocupadas em oferecer um ensino de qualidade que considere o ser humano como um todo, nas suas dimensões cognitivas, sociais e emocionais.

Entendemos que a escola é um ambiente favorável para o desenvolvimento de algumas competências psicossociais consideradas essenciais para o desenvolvimento humano, tais como: autoconhecimento, lidar com sentimentos, resolver problemas, empatia, comunicação, entre outros.

Em busca de uma educação mais abrangente para a formação de cidadãos preparados para a vida, estamos propondo oficinas de autoconhecimento com os alunos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) matriculados no Período Integral (tarde) do Colégio _____.

Os alunos participarão – se autorizados – de conversas e atividades em grupo com a psicóloga, colegas e professores. Os senhores estão sendo convidados para conhecerem esta proposta de trabalho no dia _____ às _____ horas no Colégio _____.

Será um prazer recebê-los,

Valéria Nicolau Paschoal
Psicóloga CRP 06/90642
Terapeuta de família e casais
Mestranda em psicologia clínica pela PUC-SP

Av Marechal Castelo Branco, 405 Jardim Rincão – Arujá/SP CEP: 07400-445
Fone: (11) 4655 4159 / (11) 98016 7821 e-mail: valeria_np@hotmail.com

ANEXO H – ROTEIRO DO PRIMEIRO ENCONTRO COM OS PROFESSORES – RODA DE CONVERSA

1 – CONTEXTO DE PESQUISA

- Apresentação pessoal
- Proposta da pesquisa
- Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

2 – APRESENTAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL COM AUXÍLIO DE CARTÕES

- Dispor os cartões no centro da sala
- Viagem no tempo: quando escolheram a profissão, quais eram meus sonhos? Esperanças? Dificuldades? Vontades?
- Escolher um cartão que ilustre algo sobre minha escolha de ser professora.
- Apresentar um a um, dizendo seu nome, o que sabe sobre ele, como gostaria de ser chamado e mostrar o cartão: o que ele diz da minha escolha profissional?

3 – CONSTRUÇÃO DA AGENDA DE TRABALHO

- O que vocês gostariam que acontecesse entre hoje e o final dos encontros para esta experiência valer a pena?

ANEXO I – ROTEIRO DO ENCONTRO DE REPOSICIONAMENTO COM OS PROFESSORES

1 – PERCEPÇÃO SOBRE OS ALUNOS (Anexo J)

2 – ATIVIDADE EM DUPLA

- Entrevista sobre um professor significativo

(perguntas adaptadas da “entrevista de reposicionamento” de White (2005) e ao “exercício de relações bem-sucedidas” de London (2013))

A – Pense em um professor(a) que você teve ou tem que você guarda uma recordação agradável dele(a) e da relação de vocês, em que se sente/sentia compreendida, valorizada, ouvida e aceita.

B – Conte uma história deste(a) professor(a) que permita que sua colega entenda a importância dele(a) em sua vida.

C – Descreva a pessoa, a situação e a relação.

- Quais as palavras o(a) professor(a) usa/usava que fazia você sentir-se valorizada/ respeitada/compreendida?
- Qual o tom de voz quando ele dizia estas palavras?
- Como você percebia sua comunicação não verbal em harmonia com essas palavras e tom de voz? (gestos, expressões faciais, postura, respiração...)

D – Escreva os adjetivos deste(a) professor(a)

(para poder construir uma descrição de um professor com quem podemos ter relações bem-sucedidas)

3 – CONSTRUIR UMA DESCRIÇÃO DE UM PROFESSOR IDEAL

4 – FEEDBACK (sugestões, expectativas, reflexões do dia)

- O que significou este encontro?

ANEXO J – ATIVIDADE COM OS PROFESSORES – PERCEPÇÃO SOBRE OS ALUNOS

Querido professor, com o objetivo de possibilitar-me um conhecimento sobre as crianças participantes da pesquisa, gostaria que você respondesse algumas perguntas sobre cada aluno de sua turma. Não há respostas certas ou erradas, fique a vontade para responder da maneira que achar melhor. Essa atividade me ajudará na elaboração das próximas atividades, sendo mantida em sigilo e usadas apenas para fins de pesquisa.

- Conte em poucas palavras o que lhe chama atenção sobre o(a) aluno(a)

(comportamentos, relacionamentos, desempenho acadêmico, dinâmica familiar...)

- Quais dificuldades você vivencia no dia-a-dia com ele(a)?

- Por favor, pense numa palavra que melhor descreva o(a) aluno(a):

Obrigada!

ANEXO K – ORIENTAÇÕES PARA OS PROCESSOS REFLEXIVOS COM OS PROFESSORES

(Orientações indicadas por Andersen, 2005 – adaptadas do artigo de London e Rodríguez-Jazcilevich, 2007, p. 240)

1. Fale sobre o que você ouviu e viu na conversação.
2. Seja breve.
3. Escolha ideias que você acha que pode ser útil para as crianças e que estão relacionadas com o objetivo da atividade.
4. Seja cuidadosa e respeitosa. Fale com o mesmo cuidado e respeito que você gostaria que alguém falasse para você ou sobre você.

ANEXO L – ROTEIRO DA OFICINA 1

1 – CONTEXTO DE PESQUISA

- Apresentação pessoal
- Proposta da pesquisa
- Assinatura do Termo de Assentimento

2 – NOME E AÇÃO

3 – DINÂMICA DE AUTOCONHECIMENTO COM AS CRIANÇAS

- Frases dentro das bexigas:
 - Eu gosto de....
 - Minha comida predileta é...
 - Me irrita quando...
 - Fico alegre...
 - Eu sou capaz de...
 - Minha característica mais positiva é...
 - Eu sou um sucesso quando...
 - Fico triste quando...

4 – GRUPO REFLEXIVO COM OS PROFESSORES

5 – VOZES DAS CRIANÇAS

6 – FEEDBACK – RODA FINAL (sugestões, expectativas, reflexões do dia)

- Uma coisa que eu aprendi hoje foi...

ANEXO M – ROTEIRO DA OFICINA 2

1 – DINÂMICA DE AUTOCONHECIMENTO COM AS CRIANÇAS

- Trabalhando com sucata

Objetivos

Refletir sobre as próprias características e as dos demais; possibilitar as trocas interpessoais.

Desenvolvimento

- Grupo em círculo, sentado.
- O professor coloca objetos variados no centro do círculo (livros e revistas velhos, brinquedos usados, utensílios domésticos, instrumentos musicais, aparelhos eletrônicos, roupas etc.), solicitando aos participantes que os observem. Tempo.
- Pede a cada um que vá ao centro do grupo – um por vez – e escolha um objeto que possa representá-lo.
- Cada participante apresenta o objeto com o qual se identifica, explicando ao grupo a razão de sua escolha.
- Após a apresentação, o professor pede que olhem para o grupo até encontrar alguém a quem possa oferecer seu objeto. Tempo.
- Solicita que – um de cada vez – entreguem à pessoa escolhida seu objeto, dizendo: *“Eu dou meu objeto a..., porque...”*.
- Plenário – comente sentimentos e percepções:
 - * Como se sentiu durante a atividade?
 - * Quais as descobertas que fez sobre si e sobre o outro?
 - * O que o surpreendeu?
- O professor pontua a riqueza da singularidade de cada pessoa e a importância das trocas interpessoais.

(CECCON et al.
2009, p. 123)

2 – GRUPO REFLEXIVO COM OS PROFESSORES

3 – VOZES DAS CRIANÇAS

4 – FEEDBACK – RODA FINAL (sugestões, expectativas, reflexões do dia)

- O que significou este encontro?

ANEXO N – ROTEIRO DA OFICINA 3

1 – MOSCA OU ABELHA?

2 – GRUPO REFLEXIVO COM OS PROFESSORES

3 – VOZES DAS CRIANÇAS

4 – FEEDBACK – RODA FINAL (sugestões, expectativas, reflexões do dia)

- O que significou este encontro?

ANEXO O – APRECIÇÃO E FEEDBACK DAS PROFESSORAS

Olá, nosso trabalho com as crianças chegou ao fim e gostaria de compreender um pouco mais como você aproveitou esta experiência. Sua contribuição é muito valiosa.

- 1. Quais as suas reflexões ou aprendizados a partir do que vivemos nos encontros com os alunos?*

- 2. Você notou alguma mudança de comportamento e atitudes dos alunos participantes (no encontro, em sala de aula, com colegas etc)?*

- 3. Quais os pontos foram mais marcantes para você nesta experiência com os alunos?*

- 4. Como você descreveria o tipo de relações e conversas que estabelecemos nos encontros?*

ANEXO P – ROTEIRO DO ENCONTRO DE FECHAMENTO DO TRABALHO (PAIS E/OU RESPONSÁVEIS, ALUNOS, PROFESSORES E EQUIPE ESCOLAR)

Círculo

- 1 – Check-in: “Meu nome é... e estou me sentindo...”
- 2 – Explicar o processo
- 3 – Vozes das crianças
- 4 – Vozes das professoras
- 5 – Apresentação das produções das crianças sobre o significado das Oficinas de autoconhecimento
- 6 – Feedback: Vozes dos pais e/ou responsáveis: como vocês sentiram, perceberam a participação de seus filhos?
- 7 – Jogo – Bexiga: com frases dentro. Pedir para cada pai/mãe escolher uma bexiga e oferecer para a criança estourar e ler o papel.
- 8 – Check-out: Rodada final: “uma coisa que eu aprendi e estou levando para casa é...” Que significado teve para mim – em uma frase ou palavra
- 9 – Entrega de certificados

ANEXO Q – ROTEIRO DO ENCONTRO DE AVALIAÇÃO COM AS PROFESSORAS

- Agradecer a participação
- Como vocês sentiram, aproveitaram cada encontro?
- Que repercussões pessoais e profissionais?
- Como estão percebendo a repercussão nos alunos? E nos pais?
- Qual a relevância deste trabalho em escolas?
- Como seguir em frente?

Dinâmica "Caixinha de Surpresas"

Objetivo: Dinâmica do autoconhecimento; Falar sobre si

Materiais: caixinha com tampa, e Espelho

Procedimento: Em uma caixinha com tampa deve ser fixado um espelho na tampa pelo lado de dentro. As pessoas do grupo devem se sentar em círculo. O animador deve explicar que dentro da caixa tem a foto de uma pessoa muito importante (ênfatizar), depois deve passar para uma pessoa e pedir que fale sobre a pessoa da foto, e não devem deixar claro que a pessoa importante é ela própria. Ao final, o animador deve provocar para que as pessoas digam como se sentiram falando da pessoa importante que estava na foto. (autor desconhecido)

ANEXO R – ROTEIRO DO ENCONTRO DE AVALIAÇÃO COM UM LAPSO DE TEMPO

Avaliação – como ainda reverbera?

O que você tem pensado/ feito?

- Apresentação de documentos coletivos: carta e letra de música
- Sugestões de mudanças para melhorar esta prática

ANEXO S – CARTA COLETIVA: VOZES DAS PROFESSORAS

APRENDENDO A VIVER E A CONVIVER ENTRE BORRACHAS E APONTADORES

No último semestre, participamos de uma pesquisa de mestrado coordenada pela psicóloga Valéria Nicolau Paschoal, que nomeamos como um “curso sobre os valores de alunos e professores”. Neste curso, participamos de encontros, em que nos conectamos com a época em que éramos alunas e lembramos o que era importante para nós no relacionamento com alguns professores que foram significativos. O amor foi a palavra chave. Ele também influenciou a nossa escolha profissional e guia as nossas ações com as nossas crianças – tanto nossos filhos, quanto alunos.

Participamos de mais três encontros com alguns alunos do Fundamental I. As crianças envolveram-se em algumas atividades num formato de Oficinas de Autoconhecimento, enquanto nós ouvíamos e observávamos atentamente. Tivemos a oportunidade de compartilhar as reflexões suscitadas durante a observação na presença das crianças e esse movimento reverberou fortemente em nós e nas crianças.

Estabelecemos um tipo especial de relação e conversação baseada na amizade, companheirismo, cumplicidade, amor e respeito. Sentimo-nos privilegiadas por termos participado destas oficinas que nos mostrou o quanto podemos perceber coisas incríveis quando escutamos atentamente as crianças.

Pudemos conhecer mais nossos alunos e perceber aspectos que não percebíamos antes desta experiência. Foi tocante perceber o valor que elas dão para pequenas coisas, como estar reunido com a família para comer ou entrar na piscina.

Aprendemos muitas coisas como: a importância de ter um olhar mais observador; escutar mais o meu aluno; ter mais paciência e atenção com cada um que está do meu lado; respeitar a opinião do próximo; não julgar; saber conviver com as diferenças; falar mais coisas boas; respeitar o tempo de cada um; valorizar mais pequenos detalhes, gestos e atitudes; e que não devemos suprir nossa ausência com presentes, mas sim com a nossa presença.

Refleti e repensei sobre minhas atitudes em sala de aula e também na minha família. Eu já sabia, mas foi importantíssimo vivenciar o quanto minhas atitudes e posicionamentos refletem no meu aluno.

O reconhecimento foi marcante, pois o aluno percebeu que mesmo que o professor chame sua atenção, ele o ama e faz isso para o seu bem. Além disso, sentimos também que fomos reconhecidas em nosso ofício pelos pais, no momento da reunião com a participação de todas nós, as crianças participantes e seus familiares, quando os últimos expressaram agradecimentos. Expusemos o que mais valorizamos na vida e eles puderam enxergar a gente de uma maneira diferente, mais humana, com problemas semelhantes aos que eles vivenciam como pais, profissionais e donos de casa.

Foi um momento também para cuidarmos de nós, em que muitas vezes pudemos desabafar e ampliar nosso entendimento sobre acontecimentos atuais e passados de nossas vidas. Permitimo-nos sermos tocadas pelas histórias das crianças, relembramos nossa infância e nos conhecemos mais no aspecto pessoal. Foi uma troca de experiências intensa e marcante. Nós vivenciamos, nós vimos que realmente dá para ver e fazer a diferença... dá para aprender muito.

Novas ideias surgiram para estimular uma melhor convivência entre todos os membros da escola. Pensamos que podemos conduzir uma aula com maestria se chegarmos bem de casa e incentivar que eles demonstrem o amor e carinho que têm um pelo outro, seja com um abraço, um bom dia, ou uma frase escrita do tipo abelha para o colega.

Eu pensei que naquele momento de chegada, seria importante primeiramente escutar cada um, o que cada um está sentindo naquele dia... o que não vai bem, contar o que está acontecendo, porque ninguém é igual a ninguém. De repente você dá um tema para eles conseguirem falar, oferece um banco de palavras para eles irem criando repertório, aprendendo como podem falar, se soltar. Podemos arrumar uma ampulheta e colocar para eles verem que cada um tem um tempo de fala. Podemos criar uma frase ou até uma palavra, só de coisas boas, de coisas que precisamos cumprir.

Quanta riqueza, quanta coisa boa... e que muitas vezes passa despercebido aos olhos do professor, aos olhos dos pais, porque a vida da gente é muito corrida, e de repente quando as relações acontecem, a gente tem a oportunidade de valorizar o filho, o aluno, reconhecer essa criança como única, que ela tem o tempo dela, que ela vai chegar lá.

Hoje estou tentando ser menos crítica comigo mesma e valorizar mais a minha família para ser uma pessoa melhor. Percebi que o que as crianças realmente querem e

precisam, é de um simples abraço, um questionamento de "como foi o seu dia?", um EU TE AMO...

Para disseminarmos tais ideias e novas práticas no cotidiano desta escola e de outras, esperamos que esta carta possa ser compartilhada entre as pessoas que não tiveram a oportunidade de participar desta experiência. Aqui estão descritas algumas sensibilidades importantes e que não podemos esquecer, para a criação de uma cultura escolar de respeito, apreciação e possibilidades.

Com amor,

Das tias:

P1, P2, P3, P4, P5 e P6

ANEXO T – LETRA DE MÚSICA (DOCUMENTO COLETIVO)**NA MINHA ESCOLA**

Entre borrachas e apontadores
Moram os meus bons amigos
Eles são muitos, de várias jeitos
E eu gosto deles mesmo assim

Falo bom dia e dou abraços
Procuro o tesouro que há neles e em mim
Eu faço tudo na minha escola
Pra conviver de um jeito melhor

Mostra o seu sentido e o meu
Na minha escola
Mostro o meu cuidado com o seu
Aí transforma
Comigo nessa dança
Um sonho de criança
Vem brincar comigo e aprender
Na minha escola

Mostra o seu sentido e o meu
Na minha escola
Mostro o meu cuidado com o seu
Aí transforma
Comigo nessa dança
Um sonho de criança
Vem brincar comigo e aprender
Na minha escola

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP

Mestrado em Psicologia Clínica

Orientadora:

Profa Dra Rosa Maria Stefanini de Macedo

São Paulo • 2016

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação, resultante da demanda de uma escola interessada em fornecer possibilidades de ampliação da percepção e descrição que professores têm de seus alunos, muitas vezes marcada por denotações negativas e depreciativas. Desenvolveu-se por meio de práticas colaborativas e dialógicas, desenhadas para criar um espaço que facilitasse a melhoria das relações no ambiente escolar. Segundo a UNESCO (2016), a educação deve ser integrada e humanista pelo desenvolvimento de competências para o viver em sociedade, tornando-se um caminho viável para a formação de pessoas capazes de responderem às transformações e desafios da atualidade. Os quatro pilares da educação para o século XXI – aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser – precisam ser incorporados na implementação dos programas das escolas. A partir desta proposta e baseada nas ideias construcionistas sociais e nas práticas colaborativas e narrativas, buscou-se a construção de um contexto conversacional organizado para a promoção de novos tipos e qualidades de conexões entre professores-alunos e alunos-alunos, evidenciando dois pilares: aprender a viver juntos e aprender a ser. Tratando-se de uma pesquisa-ação, utilizou-se de procedimentos adequados a cada uma das quatro fases que a compõem, incluindo: reunião livre e entrevista com a mantenedora; encontros com professores; reunião com pais e/ou responsáveis; oficinas de autoconhecimento e processos reflexivos com alunos e professores; feedbacks de todos os participantes; e encontros avaliativos com professores. Participaram da pesquisa: a mantenedora, seis professoras do Ensino Fundamental I (1o ao 5o ano), uma auxiliar de sala, dez crianças (de sete a dez anos de idade), seus pais e/ou responsáveis, e a equipe escolar. A intervenção realizada não teve o propósito de descobrir um problema e solucioná-lo, mas de construir juntamente com os participantes, novas possibilidades de ser e de conviver, reafirmando a função social da escola e seu compromisso com a transformação da realidade. As narrativas geradas a partir desta experiência, foram analisadas de acordo com a poética social e organizadas em momentos marcantes em torno de quatro categorias: efeitos da prática colaborativa e dialógica no contexto escolar; considerações sobre a função da escola e dos professores no século XXI; postura colaborativa na implementação de tais práticas; e desdobramentos da pesquisa pelo planejamento de novas ações. A aplicação desse modelo ao contexto escolar mostrou-se viável e útil na construção de um ambiente de convivência mais harmonioso, principalmente por abordar valores e encorajar a revisão de pensamentos e atitudes, dando visibilidade a aspectos de vida dos participantes que não eram percebidos por eles antes desta experiência.