E SE A ESCOLA FOSSE NOSSA? DIÁLOGOS SOBRE O PROJETO DE INTERVENÇÃO COLETIVO DO PGP COLÉGIO ESTADUAL JOÃO BARBOSA REIS

Aliny Tinoco Santos[1], Ângelo Antônio Santos de Oliveira[2], Letícia Nunes Andreatta[3], Mateus Gervásio[4], Thiago Vasconcelos Ribeiro[5], Ualyson Toledo Carmo[6]

[1] Colégio Estadual João Barbosa Reis/Colégio Estadual Novo Horizonte, e-mail

[2] Instituto de Física, PGP-Colégio Estadual João Barbosa Reis, angelosantos66@gmail.com

[3] Instituto de Física, PGP-Colégio Estadual João Barbosa Reis, letyfisica@gmail.com

[4] Instituto de Física, PGP-Colégio Estadual João Barbosa Reis, mateusgervásio@yahoo.com

[5] PGP-Colégio Estadual João Barbosa Reis, thiago.v.ribeiro@live.com

[6] Colégio Estadual João Barbosa Reis, Instituto de Física, ualysontc@gmail.com

“Tá vendo aquele colégio, moço? Eu também trabalhei lá. Lá eu quase me arrebento, fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar. Minha filha inocente, vem pra mim toda contente, "Pai, vou me matricular". Mas me diz um cidadão, "Criança de pé no chão aqui não pode estudar".

Cidadão, Zé Ramalho

Resumo

Resumo escrito em único parágrafo contendo mínimo 150 e máximo 300 palavras. **(Fonte Arial tamanho 11, itálico - espaço simples, justificado)**

Palavras-chave: Máximo de cinco palavras

O presente texto, produzido de forma dialogada, consiste em uma tentativa de estabelecer uma identidade (forma) à pesquisa escolar. Longe de querer ser, e querer parecer, uma produção de um ponto de vista universal, característico dos locais (posições) historicamente legitimados a objetivar um sem número de objetos, a presente pesquisa não se esquiva em assumir a sua pluralidade de pontos de vista, todos aqui colocados e confrontados uns com os outros, com a finalidade de produzir conhecimentos sobre uma realidade social e educacional concreta: o Colégio Estadual João Barbosa Reis. A necessidade construída de, literalmente, “aparecer no texto” sob um nome próprio e uma posição tomada (as vezes consciente, as vezes não) não teve outra intenção senão apresentar ao leitor alguns recortes da realidade aqui objetivada - que, devido à reflexividade exercitada, por vezes confunde-se com a objetivação dos próprios autores - sob a forma de pontos de vista diferentes, de modo a criar diferentes olhares em um único texto. Desafiamos, com isso, o leitor(a) a assumir uma postura mais ativa e participativa - isto é, ir além do papel de leitor passivo -, apropriando-se da tarefa de construir para si o cenário que está sendo discutido e problematizado. O presente texto consiste

em um exercício de construção de uma identidade não só pelo leitor, que recebe aqui a missão de "ligar os pontos", apreender os recortes e extrair-lhes um significado; mas também para os seus próprios autores que o utilizam como ferramenta de (auto)objetivação e (auto)compreensão. Novamente, a pesquisa aqui proposta não possui pretensão de universalidade (inalcançável), tal qual a pesquisa tradicional o faz, mas sim o de proporcionar - permitir o acesso, ao menos - a um pluralidade de perspectivas, que nada mais são, senão, diferentes olhares sobre um mesmo objeto e, assim, construir conhecimento sobre: uma escola pública específica, com problemas específicos em um contexto específico. Uma vez assumido essa espécie de "contrato" entre autores e leitores, passemos agora ao cerne do texto em si, os posicionamentos e pontos de vista sobre essa realidade escolar.

(DES)CONSTRUINDO UMA REALIDADE

Thiago[1]**:** À primeira vista, lecionar no Colégio Estadual João Barbosa Reis (JBR) não parece ser, de modo algum, um trabalho fácil. Seja pelo lugar onde está localizado, o Conjunto Habitacional Madre Germana I, um bairro afastado em Aparecida de Goiânia, caracterizado essencialmente pelas suas recorrentes ausências, seja pela unidade de ensino ser um espaço social que reúne - isto é, põe junto, em convivência direta - agentes que trazem consigo toda a diversidade de valores presente ali na região, o colégio é um desses lugares que aglutinam manifestações latentes dos conflitos e tensões constantes que acompanham a sobrevivência cotidiana. Nesse sentido, ***quais foram as impressões mais marcantes ao adentrar nesse local buscando uma formação profissional docente?***

Aliny[2]**:** Meu primeiro contato com a região onde a escola está localizada já havia acontecido antes mesmo de cursar o ensino superior, na minha adolescência, quando participei de um projeto social em uma escola conveniada bem próxima ao JBR. Por residir em um bairro muito próximo à escola, eu não senti esse impacto ou essa estranheza (muito comum aos visitantes) devido a distância com que ambos os bairros estão localizados em relação a região central de Goiânia. E por nunca ter presenciado nenhuma cena de violência ou coisas do tipo, que muitas vezes permeiam os noticiários quando retratam notícias da região da escola e também da região onde moro, não havia tão forte em mim o preconceito que outras pessoas - geralmente "forasteiros" - demonstram quando escutam referências ao bairro e a sua fama de "região perigosa". As próprias características do bairro, o arranjo das casas, das ruas - fontes de algumas estranhezas ao olhar externo - me eram (e são) muito naturais. Aliás, destaco aqui a forma como o bairro é organizado, e até bem estruturado, pois conta com água encanada, posto de saúde, posto policial; recursos

[1] Professor voluntário do PGP-João Barbosa Reis.
[2] Professora formadora do PGP-João Barbosa Reis.

que não estavam presentes no bairro em que moro quando fiz meu primeiro contato com o Madre Germana I. Mesmo assim quando fui chamada para lecionar nesse colégio, o JBR, a minha primeira experiência como professora regente, no início do ano 2014, fiquei com medo (principalmente no turno noturno); mas depois de conhecer a realidade dos alunos tanto do turno noturno quanto do matutino, percebi que medo não era o sentimento que deveria sentir por eles (e com eles), mas sim solidariedade.

Thiago: Para mim, o primeiro impacto, aquela estranheza mais evidente do primeiro contato com a escola, que te faz imaginar como se dá a educação na rotina daquele lugar, foi o desgaste da estrutura física. A cadeira quebrada. O piso irregular, deteriorado. A limitada iluminação, devido a ausência de lâmpadas. Carências aparentemente básicas que contrastam com o esforço das pessoas que ali trabalham em tornar o lugar mais acolhedor e humano. A decoração presente no jardim da entrada da escola; o colorido, mesmo que desgastado, das grades da entrada dos alunos; os murais no pátio com recados para os alunos; a decoração da sala dos professores; são todas, de alguma forma, ***manifestações de resistência*** àquele ambiente que insiste em querer se tornar hostil tanto para alunos quanto para professores.

Ângelo[3]**:** Realmente, o contraste entre uma estrutura física degradada e uma estrutura docente que busca tornar esse lugar mais familiar e acolhedor foi o que mais me chamou a atenção ao entrar na escola pela primeira vez, mas com o passar do tempo e mesmo que com algumas diferenças, eu pude me reconhecer dentro daquela escola, pois estudei todo o meu ensino fundamental em um colégio estadual em condições semelhantes. Mesmo que eu pareça um pouco deslocado como professor me senti muito bem acolhido tanto por professores como por alunos, ***isso pode ser reflexo da carência que a escola tem para ser reconhecida e se reconhecer como formadora de cidadãos.***

Ualyson[4]**:** As formas como os alunos lidam com a escola me chamaram bastante a atenção. Quando fui visitar o JBR imaginava a escola da mesma forma como a mídia retrata o lugar. Acreditava no que via nos jornais. Quando vi os alunos percebi que a realidade deles não era tão diferente da minha, o que nos difere é a oportunidade de estudar em uma escola dita “exemplar”, com acesso a recursos mais privilegiados e a formas de capitalização desses recursos. O bairro onde eu moro se assemelha muito como o Madre Germana I. Na verdade o Madre Germana I possui creche, colégio estadual e municipal, na minha região não, e isso me obrigou a me deslocar para outras regiões de Goiânia para estudar. Outra coisa que me chama a atenção até hoje é a visão que meus pais têm dos alunos sem nem

[3] Estagiário do PGP-João Barbosa Reis.
[4] Estagiário e professor do PGP-João Barbosa Reis.

mesmo conhecê-los. Eles me dizem para não ser muito próximo dos alunos pois se alguém me vir com eles podem pensar que eu sou da turma deles ou amigo deles e, segundo meus pais, podem achar que sou um "mala" como os alunos. Não preciso nem dizer que não concordo com isso. Olhar para os alunos do JBR, sem conhecer o lugar, ***é como olhar uma pessoa por uma vidraça suja, o que é sujo não é a pessoa mas o que eu uso pra enxergá-la.***

Letícia[5]: Eu estudei a vida inteira em escola particular e o primeiro contato que realmente tive com uma escola pública foi no meu primeiro ano de estágio, no período noturno, no Colégio Estadual Cora Coralina, situada na Vila Redenção. O colégio tinha muitos alunos que entravam e saíam da prisão toda semana, além de se presenciar, com alguma frequência, pessoas usando drogas nas proximidades do colégio. Mesmo assim eu não tinha medo dos alunos ou da escola, mas sim de pegar ônibus para ir e voltar para a escola. A mesma coisa aconteceu em relação ao João Barbosa, a primeira vez que fui para a escola eu fiquei com medo pela fama do setor (já que todos os meus familiares falavam sobre o quanto o Madre Germana I era perigoso), mas quando eu entrei na escola o medo passou e eu me concentrei na realidade da mesma. A primeira coisa que percebi foi o quanto a escola precisava de ajuda, não só pela questão da estrutura (salas de aula com apenas uma lâmpada, salas de aula construídas com paredes de placa, janelas quebradas, etc), mas também pelos alunos e professores. Quando nos firmamos na escola tive a sensação de estar em casa, no sentido de que, após passar por vários PGPs, eu finalmente tinha encontrado um colégio no qual eu poderia fazer a diferença, mudar a vida dos alunos, dos professores e gestores da escola pra melhor e deixar uma contribuição significativa para o colégio.

Thiago: Nós temos que tomar cuidado com o discurso que diz que a "*escola precisa de ajuda*". A primeira impressão do JBR pode nos levar a acreditar nisso, porém, ela funciona e já funcionava muito antes de nós a conhecermos. Para o bem ou para o mal, ela é uma instituição que outorga (ou certifica) a aquisição de determinada parcela de capital cultural, necessária para se viver em sociedade. Pode-se argumentar contra isso, afirmando-se que o JBR não se trata de uma escola capaz de promover uma mudança ou ascensão social aos seus alunos, por isso ela precisa de ajuda. De fato, escola alguma parece ser capaz de proporcionar mudanças sociais, mas, pelo contrário, consistem em eficazes mecanismos de manutenção da hierarquia social[6]. Lembro-me de ter visto uma crítica semelhante em um documentário sobre os efeitos da inserção do sistema escolar em um país dito subdesenvolvido[7] cuja educação tradicionalmente se dava por outras vias. O

[5] Estagiária e bolsista do PIBID do PGP-João Barbosa Reis.

[6] Ver, por exemplo, Bourdieu, P. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petropolis: Vozes, 2010; Bourdieu, P.; Passeron, J. C. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

[7] Escolarizando o Mundo: o último fardo do homem branco. Direção: Carol Black. Produção: Jim Hurst, Mark Grossan, Neal Marlens. [Telluride]: Lost People Films, 2010. Título original: Schooling the

argumento da ajuda – e da necessidade de ajuda – justificava a ação acrítica dos gestores escolares (profissional ou voluntariamente envolvidos) sobre a realidade analisada, de modo que os problemas associados à essa "ajuda" realizada permaneciam ocultos, dissimulando um verdadeiro massacre cultural. Claro que acredito que as nossas ações não vão nessa direção, tão pouco possuem essa intenção. Apenas quero deixar o alerta para os riscos associados ao se tratar aquela realidade ou aqueles alunos e professores como algo ou pessoas que "precisa(m) de ajuda" – que é perigosamente próximo da conclusão "eles são incapazes de ajudarem a si próprios" – e que se torna um obstáculo ao desenvolvimento de um diálogo realmente crítico com eles. O cuidado em respeitar aquilo que a escola e os seus agentes valorizam é essencial neste processo. Logo, a verdadeira ajuda que realmente importa para a escola é a de fomentar a reflexão sobre a própria realidade, suas práticas e seus problemas e a ação transformadora.

Aliny: Acredito que muito desses nossos pré-conceitos iniciais colaboraram para o adiamento da construção do PGP-JBR, afinal de contas, apesar do meu desejo de construir o PGP nessa estrutura tão adversa, fizemos outras tentativas antes de partir para lá. Quando fui convidada para ser uma professora formadora de um PGP já lecionava no colégio JBR, porém os professores José Rildo e Luiz Gonzaga[8] me aconselharam a buscar uma escola mais próxima da universidade ou pelo menos na região central da capital e de preferência no turno noturno, para facilitar o acesso dos estagiários. Como eu também tinha o sonho de lecionar na escola em que havia feito toda segunda fase do ensino fundamental e todo ensino médio - Colégio Estadual Novo Horizonte (NH) -, busquei uma vaga naquele local. Para minha sorte, uma professora que havia começado a lecionar matemática no JBR também lecionava física no NH e por ser recém formada em matemática e não gostar de lecionar, logo a mesma desistiu da carreira docente. Com isso as aulas no colégio ficaram disponíveis e como eu já havia falado do meu interesse em lecionar lá, ela me indicou ao diretor para substituí-la.

Precisei abandonar algumas aulas no JBR no período noturno para assumir as aulas no NH, mas a minha adaptação não foi fácil e acredito que para vocês também não. **O que acham que aconteceu para que não nos adaptarmos tão bem lá?**

Ângelo: Somos um grupo que pensa grande, que quer mudar muito, que não se atém ao tradicional. Creio que um grupo assim precisa de espaço e liberdade. Nunca senti que tínhamos isso dentro do Colégio Novo Horizonte, onde eu mesmo nunca troquei qualquer tipo de palavras com outro professor, muito menos com alguém da coordenação do Colégio. Porém eu nunca compreendi os reais motivos da escola se comportar dessa maneira, pode ser que ela não queria ver essas

World: The White Man's Last Burden. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6t_HN95-Urs Acesso em: 23 mar. 2016.

[8] Os principais professores responsáveis pelas disciplinas de estágio nos cursos de Licenciatura em Física da Universidade Federal de Goiás e pela orientação e encaminhamento dos estagiários aos PGP's.

mudanças, ou não tinha interesse (vontade) em mudar algo ou ainda nem se importava com o nosso grupo. Talvez os três.

Letícia: As realizações do nosso grupo só podem ser tão profundas quanto a escola nos permite, além disso a relação da professora formadora com a escola influencia na forma como o PGP é recebido. Então, quando a escola não reconhece a Aliny da mesma forma como reconhece os professores efetivos, por exemplo, e não dá a mesma liberdade, também não nos permite realizar os nossos projetos. Já no JBR a relação que a Aliny tem com os professores, e com a escola de forma geral, é mais profunda e permite que o grupo possa realizar os projetos e ser recebido melhor. Um bom exemplo dessa 'permissão' da escola, foi quando nos apresentamos para a coordenadora Patricia do Novo Horizonte e ela falou que achava legal que os estagiários da UFG estivessem lá, porém não fez questão de nos apresentar melhor à escola, ao corpo docente e aos outros funcionários e também não se interessou em saber o porquê de estarmos lá, quais os projetos e o que esses poderiam fazer pela escola. Por outro lado, a diretora do JBR se mostrou muito feliz por nos receber e por saber que os estagiários estavam lá para ajudar com as demandas da escola, além de ficar interessada nos projetos e no que eles contribuíram para a escola.

Ualyson: Acredito que o problema maior foi a escola não abraçar o PGP. O JBR, por sua vez, possui uma gama de problemas, quer seja na estrutura, quer seja com os alunos, na ordem das coisas, na verdade (talvez esteja muito errado) acredito que o JBR tenha uma pequena crise de identidade, e explico: o colégio é visto pelos alunos como um local para se socializarem, ou mais ou menos isso. A fala da diretora no trabalho coletivo para a construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) retrata isso com clareza, quando ela diz: "*Os alunos às vezes não estão com cabeça para assistir aulas, pra esse aluno podemos fazer os projetos*". Para mim a fala da diretora reafirma a identidade de uma escola voltada para a socialização, visto que, para sanar a necessidade que impede o aluno naquele momento de não conseguir se concentrar na sala de aula, a escola deseja realizar projetos para o ocupar e assim manter os alunos na escola. Entretanto, a mesma fala vai contra a "função" da escola de instruir o capital cultural legítimo da forma como é socialmente reconhecido, conseguimos notar que não há uma preocupação em manter o aluno na sala, mas sim na escola. Já o NH tem uma rotina, éramos pessoas que estavam quebrando essa rotina logo não éramos aceitos.

Aliny: Também acho que essa diferença da acolhida do PGP se dá pela diferença do quadro de professores. Enquanto o JBR tem uma rotatividade de professores contratados temporariamente, os poucos professores efetivos aprenderam a receber novos professores, o NH, com sua maioria de professores efetivos e que lecionam no colégio há muitos anos, a chegada de um professor novo quase sempre representa a saída de um professor querido por todos, seja por aposentadoria ou por

falecimento. A professora a qual substituí, por exemplo, também era contratada para suprir o déficit de um professor que havia falecido. E, ainda, esses professores não se apegam muito aos temporários porque, devido o NH ser uma escola relativamente próxima à região central de Goiânia e, portanto, possuir uma melhor estrutura e acesso a mais recursos, as vagas preenchidas pelos professores temporários logo são reclamadas por algum professor efetivo interessado. Assim como presenciei alguns casos, também aconteceu comigo: já na segunda semana de aula, o diretor me alertou que um professor efetivo estava querendo as aulas e a preferência era dele.

Ângelo: Mesmo vivendo claramente em realidades diferentes, no NH o PGP teve contato com os alunos do noturno, enquanto que no JBR o PGP mantém contato com os alunos do matutino; também temos no JBR as já faladas rotatividades dos professores e as diferenças nas localizações das duas escolas. Professora Aliny, como era a relação dos estudantes do NH com o PGP? Pois não tive contato com eles e creio que apesar da nossa relação como grupo com a escola, os alunos ainda são o enfoque dos nossos trabalhos.

Aliny: Assim como os demais componentes do corpo escolar do NH, os alunos também não percebiam nossa participação como algo que pudesse beneficiá-los de alguma forma. O colégio é bastante procurado para servir de campo de estágio de muitas universidades e cursos, quase sempre de graduandos de faculdades particulares, e assim sendo, a maioria dos alunos do colégio já tinham tido algum tipo de contato com estagiários. Por esse motivo os alunos temiam que os estagiários apenas me substituiriam em algumas aulas e ainda julgavam que eles não saberiam explicar o conteúdo direito.

Alexandre e Gustavo foram os primeiros estagiários a participar do PGP no NH, chegaram a fazer uma intervenção e a partir desta os alunos começaram a entender que o estágio que propúnhamos era diferente mas infelizmente os dois trocaram de curso na UFG e o PGP passou para o JBR.

Aliny: Bem diferente do NH, no JBR assim que chegamos podemos perceber quais são as principais necessidades daquela escola. **Quais as carências daquele lugar mais se destacaram pra vocês?**

Thiago: A alta rotatividade dos professores, sobretudo nas escolas localizadas em regiões mais afastadas como o Madre Germana I, de difícil acesso principalmente por transporte público, consiste em um problema estrutural complexo de ser atacado. A contínua falta e a de professores, principalmente no início do ano letivo e a substituição deles após o período de três anos[9] prejudica muito o aprendizado dos

[9] De acordo com a Lei Estadual Nº 13.664, de 27 de julho de 2000, professores contratados em regime temporário podem permanecer na função por um período máximo de 3 anos, devendo o

alunos e impede a criação de um vínculo maior com a escola e a sensibilização por seus problemas. Essa ausência de vínculo consiste em um dos maiores entraves à construção de um trabalho coletivo que se torne duradouro na escola e, portanto, transformador da realidade.

Ualyson: A estrutura (todos nós concordamos), o sentimento por parte dos alunos de não pertencer a aquele ambiente, o abandono de algumas dependências da escola tais como a sala de informática e a biblioteca, a usurpação do espaço (podemos ver isso na horta da escola), são de forma geral as carências que nós observamos até agora. Além dessas podemos notar a carência dos alunos, os problemas que alguns enfrentam fora dos muros da escola (de cunho familiar, pessoal, profissional, etc…).

Letícia: Uma carência mais sutil e talvez não tão importante quanto as outras é a questão da união, uma vez que os professores e os gestores acabam competindo entre si mais do que enxergando a profissão e o campo escolar como um espaço que requer o trabalho em grupo.

Ualyson: O que a Letícia disse sobre união é bem visível durante as reuniões dos professores. Entretanto acredito que a desunião é consequência da falta de vontade por parte de alguns professores, que não querem se mobilizar e acreditam que a educação se resume a sala, quadro e giz. Falo isso pois alguns professores compreendem a necessidade de uma formação que vai além da sala de aula, uma educação que politize o aluno, que o faça compreender o que é estar em sociedade.

Thiago: A carência levantada pelo Ângelo anteriormente parece ser uma forma de carência “resultante”, que reúne todas aquelas carências individuais e coletivas que se fazem presentes na escola: a carência que o JBR possui em reconhecer a si mesmo e para ser reconhecido pelo espaço social como um lugar capaz de formar cidadãos. Essa carência que, assim como todas as outras, é o resultado e o motor dos inúmeros conflitos sociais do qual a escola é lugar, se manifesta na rotina escolar sob a forma de tensões diárias produzidas pelas urgências decorrentes do contato direto com as misérias locais (as drogas, a desestrutura familiar, a violência, a ausência e o desconhecimento de direitos, etc.), e as recorrentes necessidades de responder a demandas provenientes de instâncias burocráticas maiores, como a secretaria da educação, que impõem a sua política praticamente sem diálogo algum com qualquer agente da escola (e que é bastante reforçada pelos “cúmplices” que atuam no interior da própria escola). Essas tensões frequentemente resultam em posturas contraditórias de professores e administradores da escola que ora parecem

professor, após completado esse período, ficar afastado do serviço público por um período de 1 ano. Como não há concursos públicos estaduais para professores desde 2010, este tem sido a principal (ou melhor, única) forma de contratação de professores nas escolas estaduais.

abertos ao diálogo e à mudanças, ora impõem aos alunos aquelas demandas que lhes são direta e externamente impostas.

A realidade social e escolar do JBR aqui discutida foi cuidadosamente pensada e considerada quando se foi cogitado a construção do PGP ali e, principalmente, sobre as contribuições em se realizar todo um processo de formação inicial e continuada de professores naquelas condições em específico. Escolher como ambiente de estágio esse local de extremos tão evidentes não possui outra finalidade senão formar professores que consigam se organizar e se articular coletivamente para o enfrentamento de uma realidade concreta. Dito isto, a seguir são relatados os principais enfrentamentos feitos pela professora formadora em um período anterior ao da instauração do PGP-JBR.

ENFRENTAMENTO DA REALIDADE DENTRO DA ESCOLA

Aliny: Eu me tornei professora do Colégio Estadual João Barbosa Reis em março de 2014, enquanto ainda terminava o curso de física na Universidade Federal de Goiás. Trabalhar enquanto estudava não era novidade para mim porque passei, quase meu curso todo, estudando e trabalhando. O trabalho que exercia anteriormente -atendente de um órgão municipal- era extremamente burocrático e por isso saí desse emprego e fiquei sem trabalhar por um ano, para tentar agilizar a conclusão do curso, porém não pude ficar mais que um ano sem emprego, pois as dificuldades financeiras, minha e de minha família, me fizeram procurar um emprego novamente e me impulsionaram a enfrentar a docência.

Letícia: Aliny, após esse ano sem trabalhar, como você foi trabalhar no João Barbosa Reis?

Aliny: Entreguei meu currículo diretamente nas subsecretarias de educação de Goiânia e de Aparecida de Goiânia e logo fui procurada porque haviam aulas disponíveis em um colégio de Aparecida de Goiânia. Eram 10 aulas de física no período noturno e 18 aulas de matemática no período matutino. Não tinha nenhuma experiência como professora regente e ainda precisava me preparar para lecionar uma disciplina que, apesar de não ter dificuldade, eu não conhecia as sequências didáticas mais adequadas ou metodologias diferentes, por isso fiquei muito insegura.

Thiago: Então, naquele momento você se tornava professora sem estar formada professora. Aparentemente, uma realidade bastante comum na educação pública no Brasil. Tornara-se professora na prática, no enfrentamento daquela realidade problemática, tendo que lidar com o ensino da disciplina de matemática, apesar de cursar Licenciatura em Física. Sem contar com experiência alguma deste tipo, como foi que você conseguiu enfrentar as dificuldades relativas a essa condição, de certa forma, urgente e desafiadora?

Aliny: No turno noturno as principais tribulações eram a baixa frequência dos alunos e a dificuldade que eles tinham com a matemática. Tentei ensinar com se calculava a quantidade de cargas elétricas para os alunos de uma turma de terceiro ano e eu repeti o mesmo cálculo umas quatro aulas seguidas e a cada vez que eu retornava à turma, os alunos não se lembravam de nada que eu havia explicado na aula anterior, de modo que, novamente, eu perdia quase toda a aula tentando explicar notação científica e não física. Por esse motivo, para conseguir avançar com os conteúdos, buscava sempre focar mais nos conceitos do que nas fórmulas. Busquei também apresentar experimento para eles para chamar a atenção dos alunos e ainda propus que eles mesmos elaborassem experimentos para apresentar para os colegas. Trabalhei com os alunos em sala de aula, com a na montagem de mini planetários, montamos também motores homopolares com imãs de auto falantes de fones de ouvido velhos, experimento de eletrostática com *canudos-versorium*, sempre tentando dar o máximo de liberdade e estimular que eles propusessem modificações.

Em relação ao esforço para me adaptar no turno noturno, a principal dificuldade era devido ao número baixo de aulas e portanto a minha pouca presença na escola. Eu ia apenas dois dias por semana na escola e, assim, não conhecia a maioria de meus colegas, quase sempre perdia as informações passadas no turno. Muitas vezes chegava na escola e estava acontecendo algum evento, ou não haveria aula e a maioria dos professores eu só via em dias de conselho de classe. Mas por se tratar de um grupo menor de professores, mais receptivos, não foi difícil me integrar ao grupo. A diretora era bem ausente porém a coordenação conseguia controlar os alunos muito bem, o que me passava uma segurança maior.

No turno matutino meus esforços eram de outra ordem. Eu precisava ensinar matemática, conteúdos obrigatórios de um currículo proposto (ou melhor, imposto) pela secretaria de educação do estado, porém os alunos não dominavam o mínimo necessário para avançar com o conteúdo. A solução que eu encontrei foi fruto de uma coincidência, porque a escola tinha parceria com uma instituição particular que oferecia o apoio de uma pessoa que ia uma vez por semana realizar jogos matemático com as turmas que eu havia assumido. Portanto, devido a essa relação, comecei a trabalhar com jogos nas minhas aulas de matemática e consegui obter resultados interessantes. Infelizmente, a parceria se encerrou em abril de 2014, mas eu tentei continuar essa prática porque via que era eficaz: os alunos participavam e se aproximavam cada vez mais de mim.

Além disso foram discutidos alguns assuntos que surgiam nas mídias, nas redes sociais e que por vezes eram trazidas pelos próprios alunos e outras por mim, mesmo fora do conteúdo obrigatório . Esses assuntos que possuem explicações científicas precisam ser discutidos, primeiramente porque se tornam de interesse

dos alunos, uma vez que todos estão comentando e também porque é fundamental que o professor esclareça aos alunos sobre algumas versões equivocadas dos verdadeiros fenômenos divulgados.

A escola exige que o papel do professor vá além do papel de apenas ensinar o currículo mas que diversas vezes precisamos manter uma relação pessoal, afetiva. Não são raras as vezes que precisei agir como psicóloga, escutando e dando conselhos sobre questões da vida pessoal de alunos. O envolvimento do professor com as atividades da escola é uma relação carregada de responsabilidades que exigem certo traquejo e muitas habilidades como por exemplo as vezes que precisei ensinar os alunos a cantar e dançar, montar salas temáticas sobre regiões do país, folclore, consciência negra, colaborar com a produção de um livro sobre o cerrado.

Já com os professores o impasse era maior. Diferente do noturno eu estava na escola todos os dias mas a convivência era bem mais difícil. Haviam grupos de afinidade pessoal entre os professores, muito falatório, uma coordenação mais difícil de lidar. Com o passar do tempo consegui ir me posicionando, conhecendo os professores, realizando meu trabalho e participando das atividades propostas pela escola, e a convivência foi ficando cada vez mais tranquila

Ângelo: Professora, percebo que conseguiu encontrar diversas alternativas para levar a ciência para mais próximo dos alunos, e eu, (ainda) como estudante e pretenso professor, fico me indagando se a Universidade está realmente nos preparando para essa realidade. De onde tirou ideias para solucionar os problemas de forma prática e que sustentasse o interesse dos alunos? Foi da própria Universidade ou foi um aprendizado prático dentro da própria escola?

Aliny: Bom Ângelo, entendo que a nossa formação, ou como Bourdieu chama, a construção do nosso *habitus*[10] *de Homo magister*[11] vem das diversas experiências pelas quais nós passamos. A universidade realmente não nos forma para lidar com a maioria das adversidades que nos deparamos na escola. Mas também precisamos lidar com situações inéditas que ainda não havíamos vivido na escola. Em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) analisei algumas demandas que foram surgindo durante a minha prática enquanto estagiária e pude perceber como os *habitus* são mobilizados em algumas situações. Nesses casos, muito do *habitus* ao

[10] "*habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente "reguladas" e "regulares" sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um maestro" Bourdieu, P. O senso prático. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 87.

[11] *Habitus* característico do professor da educação básica. Genovez, L. G. R. *Homo magister:* conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar. 229 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2008.

qual precisamos recorrer foi construído em nosso dia a dia, em casa, em nossas experiências enquanto alunos. Tais experiências são de grande importância para a formação de professores.

Ualyson: Aliny, quais foram as maiores diferenças que você notou entre ser estagiária, professora sem graduação completa e professora com graduação completa, dentro do campo escolar e do campo da escola?

Aliny: Eu consigo perceber a diferença de cada uma dessas etapas da nossa formação , pois o estágio é uma situação especial e idealizada porque nos possibilita uma intervenção porém com menos envolvimento com os alunos, sem uma pressão burocrática de planejamento de aula, fechamento de nota, entre outras coisas. O estágio é necessário e é decisivo para que o aluno perceba se ele realmente se vê no futuro exercendo aquela profissão. Porém quando assumimos uma turma como professor regente o nosso envolvimento é maior seja graduando ou graduado. A diferença que eu poderia destacar seria de que quando estamos formados recebemos um reconhecimento diferenciado tanto por parte dos professores como dos alunos, e ainda, não temos a preocupação com as disciplinas da graduação. A nossa profissão requer de nós uma dedicação muito grande, inclusive extra classe e por isso enquanto dividimos as atenções entre universidade e escola muitas vezes negligenciamos algumas coisas. Pelo menos foi assim comigo, uma vez que me sinto muito mais dedicada à escola depois que concluí o curso.

(DES)CONSTRUINDO UM PROBLEMA: A TRAJETÓRIA DO NOSSO PGP

Thiago: O ***Pequeno Grupo de Pesquisa do Colégio Estadual João Barbosa Reis*** (PGP-JBR), neste contexto, pretende ser um espaço de formação de educadores reflexivos, capazes de se articularem e se organizarem coletivamente ao tornar a reflexão sobre a própria prática docente e sobre a prática escolar como um todo, o ponto de partida para uma fundamentação e uma conscientização crítica dos enfrentamentos, individuais e coletivos, que se fazem presentes tanto em sala de aula quanto na escola. Uma das propriedades pertinentes na logística desenvolvida por um PGP consiste no fomento a ambientes de debate e reflexão crítica como um mecanismo de identificação de *verdadeiros problemas* (por oposição aos *falsos problemas*[12] – problemas aparentes e de aparência, que produzem a sensação ilusória de que são evidentes, dados, e que frequentemente se associam problemáticas incontornáveis, contribuindo para a construção de uma realidade fatalista, imutável e completamente alheia aos seus participantes) presentes na escola, as suas gêneses históricas e as suas implicações para a construção do

[12] Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C.; Passeron, J. C. Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia. Petrópolis: Vozes, 2010.

contexto concreto e histórico em que todos os agentes estão inseridos e simultaneamente contribuem para essa construção.

Aliny: Como já dissemos, a primeira tentativa de construir um PGP ocorreu no NH, porém muitos fatores impediam o desenvolvimento do grupo. Apesar de já ter exposto para todos as inúmeras dificuldades que eu passava no JBR todos concordaram em tentar levar a proposta do PGP para lá. Em nenhum momento a escola demonstrou resistência à vinda dos estagiários, pelo contrário, a diretora se mostrava eufórica, ansiosa, esperançosa, feliz, sempre que eu falava da possibilidade da vinda deles para o JBR.

Thiago: Mas não foi somente o JBR quem ganhou com a construção do PGP naquela escola. Lembro-me de muitas incertezas que você tinha quanto ao andamento dos trabalhos realizados com os estagiários lá no NH e como as suas conversas sempre faziam um paralelo com a realidade sua vivida no próprio JBR. Acredito que o principal motivo de você ter escolhido desenvolver os trabalhos do PGP no JBR se deve principalmente pelo seu próprio envolvimento ser um tanto maior naquela escola quando comparada ao seu envolvimento no NH. Não digo envolvimento no sentido de dedicação ao trabalho ou ao ensinar, propriamente dito, mas sim no sentido bourdiesiano de “aposta”. As apostas realizadas no JBR, naquela época e ainda hoje, são, a meu ver, as suas principais apostas enquanto professora da educação básica. Eu estou errado em minha observação? A seu ver, quais foram os fatores que levaram com que as suas apostas realizadas enquanto professora se orientassem à realidade específica do JBR?

Aliny: Acredito que as apostas começam a partir da minha identificação com os alunos, pois também sou de uma família originalmente de classe baixa, estudei minha vida inteira em escola pública e por muitas vezes fui oprimida com discursos de segregação e não percebia isso. Também me identifico com a escola e os alunos pois valorizo o capital social assim como a escola[13] e a partir de uma compreensão dos valores desse capital percebo que ele é capaz de promover tipos de aprendizagem além de ser possível converter o capital social em capital cultural. A abertura que o capital social promove e que gera um tipo de relação de confiança entre professor e aluno me permitiu realizar várias intervenções junto aos alunos. No NH o capital cultural é muito forte e a abertura necessária para realizar qualquer conversão era muito custosa, por exemplo quando levei um labirinto elétrico e pedi

[13] Vários elementos podem ser destacados como evidências de acúmulo de capital social dentro da escola: a realização recorrente de eventos, alguns deles sem tanta relação com o currículos tradicionais disciplinares; a preocupação em convidar pessoas de fora da escola para presenciarem os eventos ali organizados (geralmente pessoas da Secretaria de Estado da Educação; valorização da participação da escola em eventos envolvendo outras escolas estaduais; tentativa de envolver os alunos nos eventos sempre valorizando os talentos artísticos que eles possuem; preocupação em estimular os professores da escola em desenvolver uma relação afetiva mais próxima com os alunos; dentre outros.

para que os alunos tentassem reproduzir o circuito em um desenho e alguns alunos questionaram minha metodologia porque ela não seria cobrada no ENEM. Já no JBR os alunos brincaram com o experimento, desenharam, perguntavam como funcionava e queriam fazer um igual.

Thiago: Então a questão do ajustamento entre o habitus do professor e os capitais valorizados pela escola são importantes fatores que influenciam as estratégias docentes em sala de aula e fora dela. Mas onde entram os estagiários? Que tipo de capital eles são? Cultural ou social?

Aliny: Com certeza eles promovem os dois tipos de capital. O capital social foi o primeiro a ser percebido, mesmo quando eles ainda não frequentavam o colégio, uma vez que depois que informei a diretora e a coordenação (do JBR) da possível participação de estagiários do curso de física da Universidade Federal de Goiás, elas começaram a me destacar diante dos colegas, me citar como exemplo entre outras coisa. No próprio NH, ao conversar com o diretor sobre a minha possível contratação, informei que o meu interesse era o de possibilitar um campo de estágio para esses alunos e o diretor se mostrou bem interessado. Já o capital cultural é percebido principalmente porque os estagiários são possivelmente o contato mais próximo que esses alunos têm com a universidade, além de eles proporem estratégias didáticas que atraíram os alunos para a busca de conhecimentos.

Thiago: Portanto, os próprios estagiários consistem em capitais simbólicos mais valiosos para a professora formadora no contexto do JBR. Aparentemente, a presença de estagiários não perturbava tanto a rotina escolar no NH e não garantia à professora Aliny o reconhecimento no interior da escola, necessário para se realizar enfrentamentos mais profundos e delicados. O peso simbólico de que a presença dos estagiários proporciona à própria posição da professora no campo da escola parece-me muito mais intenso no JBR, o que autoriza, de alguma forma, a ação coletiva dos integrantes do PGP em problemas mais estruturais daquele contexto. Dito de outra forma, essas duas situações antagônicas (a receptividade do PGP e dos estagiários no NH e no JBR) evidenciaram principalmente que o PGP somente é capaz de se firmar na escola se for percebido como uma forma de aposta tanto pelo(a) professor(a) formador(a) quanto pela própria escola.

Ualyson: O próprio reconhecer por parte da escola de que estamos lá. No dia do PPP ao nos apresentar, uma das coordenadoras disse: “eles não são mais os meninos da Aliny, eles são os meninos do JBR”, isso me marcou, pois a escola, os professores, os alunos reconhecem-nos como parte daquele lugar, talvez não com a mesma força, mas há um apreço pela presença do PGP.

Thiago: Durante as reuniões do PGP, discutindo principalmente as aulas da professora Aliny, percebemos um problema aparentemente recorrente, no

comportamento e diálogos presenciados na sala de aula e na escola: os alunos têm um sentimento e uma percepção de que a escola não é algo que pertença a eles. Trata-se de um sentimento de exclusão[14] que reside numa espécie de ***presença negada*** daquilo que a escola poderia (deveria) oferecer. Esse sentimento de exclusão tem origem e é reforçado em muitas das ações cotidianas da escola, tornando-a num espaço em que os mesmos são obrigados a permanecer durante todo o período da manhã e do qual muitas vezes não se sentem parte. Lembro de que essa presença negada foi ilustrada por um relato feito durante uma das reuniões pela professora Aliny sobre uma discussão que ela havia feito com os alunos durante uma de suas aulas, abordando a questão da utilização do Laboratório de Informática da escola. Estava-se discutindo o papel que os alunos possuem na preservação do patrimônio escolar, principalmente sobre o laboratório que possui equipamentos relativamente caros e que, por isso, permanece sempre fechado, não sendo utilizado por nenhum professor durante as aulas e tão pouco pelos próprios alunos. **Em que contexto ocorreu essa conversa com os alunos?**

Aliny: Como já disse, eu sempre busco discutir com os alunos sobre vários assuntos e entre eles sempre falo sobre a autonomia e a tomada de decisão que eles precisam exercitar. Uma dia conversando com os alunos do primeiro ano do ensino médio, falei sobre a possibilidade deles tomarem para si a manutenção e conservação dos ambientes da escola, como por exemplo a biblioteca, a quadra de esportes e o laboratório de informática. Perguntei se eles acreditavam que esses ambientes da escola pertencem a eles e se era responsabilidade deles essa manutenção e conservação. As respostas me surpreenderam e a fala de um deles: "*Já que a gente não pode usar os computadores tem mais é que quebrar mesmo!*" é bastante emblemática quanto a esse sentimento de exclusão proporcionado pela escola – a frase denota um sentimento de revolta contra aquilo que deveria ser um benefício oferecido pela instituição mas que é negado aos alunos.

Letícia: É interessante levantar essa questão da degradação dos bens da escola por parte dos alunos e relacioná-la às mesas de pebolim e ping-pong. As mesas foram obtidas pela escola mas os alunos se sentem donos delas, não as degradam, criam as regras, decidem quando e quem pode jogar e etc. Além disso, as mesas ficam disponíveis no pátio da escola onde todos os alunos têm livre acesso a elas.

Thiago: Foi interessante notar que mesmo quando os alunos são liberados mais cedo, quando a aula não se estende até o meio-dia, vários deles permanecem na escola usufruindo da mesa de ping-pong ou de pebolim. Os alunos não querem ir embora. Eles verdadeiramente se apropriaram dessa mesa e se sentem donos dela. E ela está ali, no pátio, acessível aos alunos.

[14] GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez/CLACSO, 2011.

Ângelo: É importante ressaltar isso que o Thiago enunciou. Os alunos entendem a escola como algo além de um campo de formação e aquisição do capital cultural, é um campo social onde eles interagem uns com os outros, se expressam e fazem valer conceitos aprendidos que vão além de matérias prontas. A mesa de ping-pong e o pebolim podem ser só a ponta do iceberg, se dermos mais autonomia (entende-se como usufruir da escola como um todo) para esses alunos a escola só tem a ganhar, pois dali sairão cidadãos conscientes das suas responsabilidades sobre os bens comuns que encontramos ao longo de nossas vidas.

Ualyson: Durante uma reunião do PGP, discutimos o processo de exclusão das pessoas em relação aos bens simbólicos, que estão dispostos no campo, físicos ou propriamente simbólicos, refletindo sobre como os alunos são excluídos dos bens presentes no campo escola. Falamos sobre a biblioteca, a sala de informática, os livros didáticos, a horta da escola... Apontamos problemas e demandas presentes na escola, em dado momento falamos sobre o pebolim e a mesa de ping-pong e sobre como os professores decidiram, em certo momento, por esconder esses objetos dos alunos[15]. Concluímos que mais uma vez a escola estava exercendo seu poder e excluindo novamente os bens dos alunos, entretanto era demasiadamente mais violento essa exclusão, pois os alunos já haviam tomado posse desses bens. Decidimos que da mesma forma que queríamos mostrar aos alunos que eles deviam tomar posse dos bens que lhes foram negados, não podíamos negá-los aos bens que eles mesmos reconheciam.

Thiago: Esse discurso vazio de que a escola é pública e, portanto, pertence aos alunos, é um patrimônio deles, não tem efeito algum se não há nenhuma ação concreta que evidencie que esses mesmos alunos de fato pertençam àquele lugar, e que aquele lugar pertença aos alunos. O não reconhecimento (ou não aceitação) desse discurso vazio sobre o patrimônio público, muitas vezes um discurso impositivo, acrítico e não dialógico, apenas reforça o sentimento de realidade negada aos alunos, cujo efeito mais evidente no JBR seja a degradação física e psicológica do ambiente escolar. Desse modo, decidimos trabalhar ações no sentido de minimizar esse sentimento de exclusão que os alunos sentem na escola, tentando torná-la algo que de fato pertença a eles e da qual se sintam parte. Nesse sentido a apropriação dos diversos espaços da escola pelos alunos (a biblioteca, a horta, o laboratório de informática, etc), se envolvendo em uma ação transformativa real, de impacto significativo no cotidiano escolar se tornou nossa principal estratégia de ação enquanto PGP.

Aliny: Depois de um tempo curto de observação já foi possível perceber as carências que foram destacadas anteriormente. **Mas como vocês conseguiram**

[15] Atualmente, as duas mesas estão disponíveis para os alunos no pátio da escola.

articular as demandas da escola aos Projetos de Investigação Simplificados PIS de cada um e ainda a trajetória de vida de vocês?

Ualyson: Bem, por ter uma vida permeada pelo autoritarismo, este exercido desde o ambiente familiar, reforçado pela formação escolar (principalmente pelos últimos 4 anos da formação escolar básica, 9º ano e ensino médio), que se utiliza dos processos de inculcamento, e por não conseguir enfrentar as estruturas autoritárias impostas sobre mim, "optei" por me adequar a estrutura e internalizar os valores do autoritarismo, da "disciplina" (consequência do colégio militar CPMG) e da competição escolar.

O processo de absorção dos valores descritos foi exponencialmente rápido e reforçado, pois no meu ambiente familiar a esperança de ascensão está na formação escolar. Entretanto as características socioeconômicas da minha família (classe operária, o pai concluiu o ensino médio por meio das provas do ENEM, e a mãe voltou a estudar em um curso técnico, ambos não concluíram os estudos da forma ortodoxa) afastou-o dos centros. Como minha família não reconhecia as escolas da região, me deslocava para as regiões das "boas escolas", para assim conseguir um diploma com maior "significado".

O meu PIS tem como eixo central o papel da escola, como meio de formação e como meio de encucação de capitais que demonstram-se longe da realidade de quem usufrui de suas dependências. O campo escola utiliza-se do poder de outorgar o certificado de ensino (diploma) para de certa maneira subjugar os alunos. Este certificado advêm das relações e atividades construídas dentro do campo escola, e tem como ferramenta a avaliação como forma de aferir as interações dos alunos na escola.

O problema é estabelecer intersecção entre o autoritarismo, o sentimento de exclusão e a avaliação. Pensando nisso, a proposta é utilizar a avaliação não como ferramenta para aferir o conhecimento, mais sim como uma ferramenta que possibilite aos alunos enxergar as relações dentro do campo escola, e como os mesmos fazem parte disso, visto que avaliar segundo Luckeisi consiste em “exprimir um juízo de valor de dados relevantes que promovem uma tomada de decisão”. Logo a intenção por trás do meu PIS é dar aos alunos a ferramenta da avaliação para que os mesmos possam enxergar sua realidade (tomada de dados), exprimir suas opiniões (juízo de valor) e executar alguma atividade que contribua diretamente para sua formação (intervenção). Com base nessa estrutura, os alunos, juntamente com os professores e o corpo administrativo da escola, irão revitalizar e ampliar a horta da escola (é uma demanda da escola que afeta diretamente aos alunos).

Ângelo: Quando falamos em educação não nos detemos em conceitos relacionados apenas ao conhecimento usado para resolver exercícios dentro de sala de aula,

buscamos uma educação em que os alunos façam uso fora da sala de aula também, qualquer tipo de alfabetização busca essa finalidade, e não é diferente com a alfabetização científica. Quando falamos de ciência fora do contexto escolar, soa como algo apático e de pouca utilidade, feita e praticada por gênios, o principal intuito do meu PIS é demonstrar que não é bem assim que funciona (apesar dos "cientistas" teimarem em manter dessa maneira). Então foi primordial encontrar um problema tão próximo aos alunos para praticar essa alfabetização científica, como já foi dito anteriormente os alunos não sentem incluídos nas tomadas de decisões da escola e a sala de informática é um desses problemas, o valor da alfabetização científica será posta a prova, onde segundo Chassot[16], essa apropriação do conhecimento científico/tecnológico faz com que mulheres e homens possam tornar-se mais ativos nas tomadas de decisões que envolvam ciência e o seu próprio contexto social, ou seja, utilizar-se-á do que for apreendido dentro de sala de aula para que os alunos opinem e interfiram em como a ciência ou os bens tecnológicos (sala de informática) vai influenciar na sua formação e na dos seus pares.

Mas como temos uma formação, principalmente na física, em que os alunos apenas copiam e simulam exercícios em sala de aula, a matéria tornou-se desgastada, sinônimo de dificuldade e aversão por parte dos alunos. Não era diferente comigo durante meu ensino médio. Porém de uma forma um pouco improvável eu passei a me interessar mais por ciência e literatura, as histórias em quadrinhos tiveram grande influência na minha formação escolar e acredito que seu poder globalizador pode facilitar tanto a entrada de conhecimento como a exteriorização do conhecimento, ou seja, é um meio que os alunos terão de se interessar mais pela física, além de utilizarem da linguagem artística das histórias em quadrinhos para se expressarem de forma crítica a respeito do meio em que vivem.

Letícia: Eu estudei toda a minha vida em colégios particulares e tive uma situação financeira muito boa até o 8° ano. Meus pais têm formação superior, sempre prezaram por uma boa educação e me incentivaram a estudar e me dedicar para ingressar numa universidade pública. Mudei-me de volta para Goiânia (após passar 10 anos morando em cidades do interior) para que meus pais recomeçassem a vida na pizzaria que eles decidiram abrir e dois anos depois, após passar por uma crise financeira, eu precisei trabalhar com eles na pizzaria para ajudar pagar as contas e me manter na escola particular. Sendo assim, desde de nova (cerca de 13 anos) o mundo do trabalho já era uma realidade marcante e importante para mim.

No ensino médio eu gostava bastante de matemática e de física e a minha aula favorita era a de um professor que ensinava a física para além dela mesma, pois ele explica o contexto histórico e como ele influenciava na formação da teoria, levava

[16] Attico Chassot, licenciado em química, mestre e doutor em educação. Chassot, A. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação. 6ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

experimentos, discutia política, religião e etc. Assim a física tornou-se para mim um meio pelo qual era possível discutir e questionar qualquer coisa, dos seus fenômenos às questões sociais que afetavam diretamente a minha vida.

Na universidade fui apresentada ao Latour que me permitiu abrir as caixas pretas da tecnociência, mostrando o seu lado político, social e econômico, entre outros.

Quando comecei o estágio e fui para os PGPs decidi usar o Latour para discutir esses lados da tecnociência com os alunos. E ao longo da minha jornada nos diferentes PGPs dos quais participei, fiz alterações no meu projeto de modo que eu pudesse discutir o mundo do trabalho e o mundo da tecnociência com os alunos, tendo em vista que um dos meus principais objetivos é a formação de alunos cidadãos críticos capazes de perceber, questionar e alterar o mundo (principalmente o do trabalho, já que é uma realidade na qual todos os alunos se inserirão, mais cedo ou mais tarde) em que vivem.

No JBR, para atender as demandas da escola e dos alunos, para transformar a realidade dos mesmo e para ajudar na criação do sentimento de pertencimento à e da escola, incorporei o projeto da feira de ciências ao meu projeto de pesquisa. Nela teremos oficinas (uma delas ministradas por mim sobre artesanato, na qual também trarei discussões sobre o trabalho e dicas para a(o)s aluna(o)s montarem seus negócios), projetos culturais e “científicos” (realizados pelos alunos com orientação dos professores padrinhos e dos integrantes do PGP), além de usarmos a feira como um meio de vender os objetos produzidos nas oficinas e arrecadar dinheiro para fazer algumas “reformas” na escola. A feira também será a culminância dos PIS dos integrantes do PGP.

Thiago: Atacar alguns dos problemas da escola com a colaboração ativa dos alunos parece ser uma importante etapa nesse processo de construção do envolvimento e do sentimento de pertencimento do espaço escolar. A ausência de uma biblioteca em pleno funcionamento, portanto, consiste em uma das misérias (sem aspas, porque é realmente uma miséria que é física e simbolicamente construída naquele espaço por meio da negação permanente de espaços de leitura e escrita) da escola que contribui para reforçar a situação de dominação em que se encontram.

Optei pela biblioteca devido a ampla presença e influência dos livros e da escrita na minha formação. Durante toda a minha formação escolar, inicialmente em escola particular e depois, nos dois anos finais do ensino fundamental e em todo o ensino médio, estudei em escolas que contavam com amplas bibliotecas. Meu envolvimento com a leitura é mais antigo do que com a escrita propriamente dita, em grande parte devido ao meu gosto por histórias em quadrinhos. Acho que grande parte desse gosto atual por livros e pela leitura se deve a esse início relativamente espontâneo na leitura por meio de HQ’s, as quais possuo o hábito de ler até hoje. Meu contato

com a escrita, bem mais recente, inicia-se na segunda metade do meu curso de Licenciatura em Física, com a produção dos primeiros trabalhos para congressos em pesquisa em ensino de física. Hoje, depois de concluir o mestrado, a leitura e a escrita me parecem ser muito importantes de modo que a ausência de meios e acesso à leitura e escrita na escola, objetivados na inatividade completa da biblioteca, me incomodou bastante. Fiquei mais motivado ainda a trabalhar com essa reestruturação da biblioteca quando conheci a sua estrutura e o seu amplo acervo, que permanece inacessível aos alunos. O espanto que os alunos demonstram quando entram na biblioteca, alguns deles ali pela primeira vez apesar de já serem alunos no JBR de longa data, e quando descobrem os livros que deveriam estar disponíveis apenas destacam a falta que ela faz naquela escola.

Logo, a estruturação de uma biblioteca perfeitamente funcional na escola proporciona um espaço e meios para enriquecer a aprendizagem, as discussões a respeito do conhecimento e sobre as próprias condições objetivas de acesso ao mesmo. A intenção aqui é utilizar a biblioteca como um mecanismo de resistência cultural e política[17], contra as atuais condições objetivas de acesso e usufruto da informação e do conhecimento e, principalmente, contra o aprisionamento da ignorância cultural, política e social incessantemente impostos às regiões populares.

Nesse contexto, uma das ações planejadas junto com o PGP consiste na reorganização, reabertura e revitalização da biblioteca da escola que atualmente encontra-se desativada, abandonada de cuidados, mesmo possuindo um acervo relativamente amplo – contando com cerca de três mil livros. Entre as ideias discutidas chegou-se à conclusão de que a melhor forma de promover essa integração dos alunos com o espaço escolar e promover esse sentimento de posse e pertencimento à escola, seria a de colocá-los participando ativamente nesse processo de revitalização. Apesar de haver uma pequena biblioteca com um acervo considerável na escola, a unidade não possui à sua disposição um profissional bibliotecário responsável por realizar o tratamento técnico adequado ao acervo e que esteja disponível para atender as demandas de professores e alunos na recuperação da informação ali presente. A intenção aqui com esse processo de revitalização da biblioteca é, portanto, suprir essa carência de recursos humanos de apoio a esse importante ambiente, utilizando-se, para tanto, a ajuda dos próprios alunos interessados nessa reestruturação. Dessa maneira, pretendemos fornecer mais uma ferramenta e espaço pedagógicos para que alunos e professores possam usufruir, oferecendo suporte informacional às disciplinas, além de promover a cultura e fomentar a leitura.

(DES)CONSTRUINDO A “RELAÇÃO” UNIVERSIDADE-ESCOLA

[17] Freire, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

Thiago: Certa vez, li em um livro uma fala de um historiador francês Roger Chartier[18] em que dizia “durante muito tempo, o papel dos intelectuais consistiu em impor aos dominados o discurso que eles deviam reproduzir sobre a própria condição, portanto, em impor-lhes um discurso que eles não podiam constituir por si mesmos, mas que outros elaboravam para eles” (p. 31). Lembro-me de que esta frase me marcou de forma especial, sobre tudo porque vejo que os professores da educação básica estão subordinados aos interesses acadêmicos, consequentemente atados aos intelectuais da academia. Ou seja, inculcam e impõem um discurso sobre os dominados, que são percebidos, de antemão, como incapazes de elaborar e construir por si próprios, e que reforçam ainda mais a sua condição de dependência e falta de autonomia. Por esse motivo é mais comum a presença de um discurso “sobre” os dominados do que um discurso dos dominados, com os dominados e pelos dominados. No contexto das pesquisas sobre o PIBID e sobre o estágio curricular isso se manifesta como uma falta de crédito dado aos professores (professor P1, professor “supervisor”, etc., ou seja, o anonimato em um campo, o científico, em que a principal aposta que se faz é justamente “fazer” um nome próprio[19] - nesse contexto, não possuir um nome é não ter direito a existência como produtor de conhecimento) que são tratados pela academia como agentes incapazes de produzir seus próprios discursos e conhecimentos. Logo, é preciso que alguém fale por eles. Parte das ações denominadas como “relação universidade-escola” têm como finalidade a produção desse discurso supostamente intelectual, mas que proporciona uma exclusão latente do direito e das oportunidades de fala e pensamento sobre a escola. **Como vocês percebem essa relação universidade-escola, ou na forma relação campo escolar-campo universitário[20] descrita pelas teorias do GGP, no contexto do PGP-JBR?**

Ualyson: Os alunos não conhecem a universidade. ela é tão afastada tão austera aos alunos, e para alguns é até inviável quer seja pelo investimento econômico, quer seja pelo tempo gasto para chegar na faculdade andando de transporte coletivo. um aluno do madre germana levaria no mínimo 4 horas para ir e voltar para o campus II.

Thiago: Trata-se de uma forma de exclusão por desconhecimento.

Aliny: Apesar do PGP proporcionar uma proximidade com o campo escolar-campo universitário, que não havia acontecido antes no JBR, a relação não é tão próxima como acontece em outros PGP´s. De fato o afastamento geográfico provoca diferentes tipo de relações. Como diz Bourdieu[21] “Efetivamente, o espaço social se

[18] Bourdieu, P.; Chartier, R. **O sociólogo e o historiador.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
[19] Bourdieu, P. **Para uma sociologia da ciência.** Lisboa: Edições 70. 2004.
[20] Genovese, L. G. R. Obstáculos à Consolidação da Relação entre o Campo Escolar e o Campo Universitário: os Pequenos Grupos de Pesquisa de Goiás em foco. **Atas do IX Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências.** Águas de Lindóia, São Paulo, 2013.
[21] Bourdieu, P. Efeitos de lugar. In.: BOURDIEU, P. (Org.). **A Miséria do Mundo.** Petrópolis: Vozes, p. 159-166, 2012.

retraduz no espaço físico, mas sempre de uma maneira mais ou menos confusa: o poder sobre o espaço que a posse do capital proporciona, sob as diferentes espécies, se manifesta no espaço físico apropriado sob a forma de uma certa relação entre a estrutura espacial da distribuição dos agentes e a estrutura espacial da distribuição dos bens ou dos serviços, privados ou públicos" (p. 160). Ainda me incomoda lembrar de quando marcamos a reunião do GGP no JBR e tínhamos que nos preocupar com o horário do início e do fim da reunião porque a escola era muito longe para as pessoas que viriam. Essa preocupação com o tempo evidenciou também que "As distâncias físicas podem ser medidas segundo uma métrica espacial, ou melhor, temporal, na medida em que os deslocamentos tomam um tempo mais ou menos longo segundo as possibilidades de acesso aos meios de transporte, públicos ou privados, o poder que o capital, sob suas diferentes formas, dá sobre o espaço é, também, ao mesmo tempo, um poder sobre o tempo" p. 163.

Outro fato que me incomodou muito e que representa tal afastamento foi quando os estagiários me falavam sobre pessoas que perguntavam se o lugar era muito perigoso e até com que roupas elas deveriam ir. Como se o fato de o colégio ser mais afastado já representasse um certo perigo. Sobre isso Bourdieu afirma que "os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar" p. 164.

Thiago: Esse olhar sobre a relação campo escolar-campo universitário aqui estabelecida é bastante interessante. Se nós observarmos esse cenário sob a ótica da pesquisa ativista[22], que situa-se como perspectiva teórica de fundo do nosso PGP, uma preocupação que sempre devemos ter em nossas ações na escola é justamente o que é que estamos acrescentando, ou qual a importância daquilo que fazemos, para os alunos e professores do JBR. Quando participamos de um evento como o II SEPEF e trazemos aqui a situação vivida pela escola, falamos em nome da escola, pela escola - sem necessariamente exprimirmos o ponto de vista daqueles agentes - o que, de fato, essa fala contribui para se realizar alguma forma de transformação social para aqueles que realmente precisam dela? Nesse sentido, é necessária uma avaliação sobre as nossas próprias ações, enquanto grupo que está localizado nessa relação campo escolar-campo universitário, sobre qual é o impacto transformativo, mas sobretudo mobilizador, na escola.

Letícia: O envolvimento (no sentido de aposta no sentido bourdiesiano, como já dito pelo Thiago) do professor formador é o que influencia na relação entre a escola e a universidade, se ele tem uma relação (ou interesse) mais direto com a universidade

[22] D'Souza, R. As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da "globalização". In.: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

então ele buscará levar mais da universidade para a escola. Se ele tem uma relação mais profunda com a escola e, também, com a universidade, então ele levará demandas da primeira para a segunda. A Aliny, por exemplo, além de ter grandes apostas na escola, também tem grandes apostas na universidade (uma vez que participa de um grupo de pesquisa e discussão, estuda e se dedica com o propósito de ingressar no programa de mestrado, entre outros), ao participar das reuniões e trazer demandas da escola para o livro de estágio, para o II Seminário de Estágio e Pesquisa em Ensino de Física (II SEPEF) e para os professores formadores da universidade, também ao convidar os colegas professores para estudar para o mestrado junto com ela e ao divulgar o SEPEF na escola aponta as suas tentativas de aproximação entre o campo da escola e o campo universitário.

Ângelo: O principal ponto do GGP do instituto de física é trazer a autonomia para os professores formadores e consequentemente uma formação autônoma e com os pés na realidade para os estagiários, e apesar dos preconceitos já relatados, eu não enxergo dentre os demais PGPs escola mais inundada de realidade do que o JBR, infelizmente alguns colegas ainda são relutantes em tentar entender, compreender e se fazer ativo na mudança dessa realidade, visto que o número de estagiários dentro do PGP-JBR é relativamente menor do que nos demais PGPs, não culpo inteiramente meus colegas estagiários, pois a Universidade ainda tem a sua parcela de culpa, sendo ela a própria excludente. Por mais que os trabalhos que pretendemos realizar dentro do Colégio sejam frutíferos e tragam benefícios sociais para a escola, o que podemos deixar de melhor para a mesma é o estreitamento na relação Universidade-escola, onde dentro do contexto do JBR ainda está só começando.

Percebemos que muitos dos trabalhos que versam sobre o PIBID fazem referência recorrente a “aplicação de propostas inovadoras” e a apropriação dos “resultados das pesquisas em ensino de ciências” pela escola e pelos professores que nela atuam. Essas colocações reforçam o caráter aplicacionista atribuído à escola para com as teorias de ensino e aprendizagem elaboradas pelo espaço acadêmico, o que caracteriza um grau de autonomia mínimo à escola (GENOVESE, 2014). Não são destacados, ainda, a possibilidade de que professor dito “supervisor” seja capaz, ele próprio, de construir conhecimento útil e eficaz sobre o contexto de ensino e aprendizagem que enfrenta diariamente. Mais além, pouco se explora a possibilidade de que a parceria universidade-escola estabelecida pelo PIBID possa ser um instrumento para a crítica e renegociação sobre a própria universidade e sobre a estrutura dos cursos de formação inicial de professores. Até então, o único elemento problematizado dessa parceria (universidade-escola) é o espaço escolar, o

que caracteriza uma latente falta de simetria de grande parte das análises até então apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - ALGUMAS PERSPECTIVAS

O presente texto teve o objetivo de apresentar as principais problemáticas que fundamentaram a elaboração do Projeto de Intervenção Coletivo (PIC) do PGP-João Barbosa Reis. Tal apresentação se deu a partir de um diálogo entre os agentes mobilizados que buscou resgatar a trajetória da construção do PGP-João Barbosa Reis, evidenciando ainda que essa análise precisa ser efetivamente coletiva e por tanto resgata algumas das impressões e análises de todos os integrantes atuais e pioneiros desse PGP.

Dentro da análise que fizemos, inicialmente destacamos o quanto as preconcepções são influenciadas pela posição que ocupamos no espaço social e, consequentemente, pelas relações que nele conseguimos estabelecer. Muitas vezes, as nossas percepções são influenciadas por opiniões de pessoas que não são capacitadas para opinar sobre as características dessa região (a mídia, por exemplo), mas que, por relações de poder construídas e estabelecidas nesse mesmo espaço social, têm significativo peso e visibilidade. Os relatos, principalmente sobre os receios a cerca da região da escola, caracteriza um distanciamento, e uma exclusão, causados pelo desconhecimento, manifestado sob a forma de generalizações que estigmatizam uma periferia marginalizada.

Ainda me incomoda lembrar de quando marcamos a reunião do GGP no JBR e tínhamos que nos preocupar com o horário do início e do fim da reunião porque a escola era muito longe para as pessoas que viriam. Outro fato que me abalou muito e que representa tal afastamento foi quando os estagiários me falavam sobre pessoas que perguntavam se o lugar era muito perigoso e até com que roupas elas deviam ir. Como se o fato de o colégio ser mais afastado já representasse um certo perigo. Essa preocupação com o tempo evidenciou que “As distâncias físicas podem ser medidas segundo uma métrica espacial, ou melhor, temporal, na medida em que os deslocamentos tomam um tempo mais ou menos longo segundo as possibilidades de acesso aos meios de transporte, públicos ou privados, o poder que o capital, sob suas diferentes formas, dá sobre o espaço é, também, ao mesmo tempo, um poder sobre o tempo” p. 163. A preocupação em combinar meios de caronas, quem iria indicar o caminho, como e quanto tempo para chegar lá, todas essas questões são próprias de um tipo de segregação que é refletido principalmente pela localização geográfica. Localização geográfica essa que garante que o acesso a recursos e serviços sejam dificultados e portanto haja uma manutenção da hierarquia de quem pode e quem não pode ter acesso a bens e capitais simbólicos.

Os trabalhos do PGP, por meio de leituras de referenciais teóricos adequados, do enfrentamento da realidade escolar do JBR, o esforço pela identificação e caracterização de demandas, valores e conflitos diversos que permeiam a luta diária pela sobrevivência naquela região, possibilitaram realizar algumas rupturas importantes. Uma delas foi a identificação de uma problemática que, à primeira vista, permaneceu oculta, sublimada em meio às tensões latentes que caracterizam a rotina escolar. Perceber que a escola promove uma exclusão dos alunos que ali estudam não foi uma tarefa simples de se realizar, exigindo um esforço significativo de compreensão das complexas relações que são estabelecidas pelos agentes envolvidos, tanto dentro quanto fora da escola. Atacar o discurso vazio que muitas vezes é empregado de forma cínica para justificar determinadas ações que legitimam (naturalizam) essas exclusões consiste em um dos principais focos dos projetos desenvolvidos no PGP. Para tanto, devemos desconstruir a falácia que martela-se na mente dos alunos: “A escola é de vocês”.

A (des)construção dessa realidade só pode acontecer quando nos envolvemos efetivamente com o cotidiano da escola e podemos tirar nossas própria conclusões não só dos problemas encontrados nesse lugar mas também sobre quais estratégias podemos adotar para contribuir para a mudança desse cenário permeado de preconceitos. Nesse sentido, a ação coletiva do PGP, materializada nos projetos dos estagiários e dos professores envolvidos tentarão dar o melhor encaminhamento possível para minimizar esse processo de exclusão provocado na e pela escola, ao mesmo tempo em que busca engajar alunos e professores a construírem um ambiente mais crítico de ensino e aprendizagem, mais resistente a essas falácias - verdadeiros mecanismos de dominação - que entram na escola e se escondem em falsos discursos simplistas.

O presente texto teve o objetivo de apresentar as principais problemáticas as quais o Projeto de Intervenção Coletivo (PIC) do PGP-João Barbosa Reis

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. (Org.). **A Miséria do Mundo.** Petrópolis: Vozes, 2012a.

_____. O espaço dos pontos de vista. In.: BOURDIEU, P. (Org.). **A Miséria do Mundo.** Petrópolis: Vozes, p. 11-14, 2012b.
_____. Efeitos de lugar. In.: BOURDIEU, P. (Org.). **A Miséria do Mundo.** Petrópolis: Vozes, p. 159-166, 2012c.
_____. A demissão do Estado. In.: BOURDIEU, P. (Org.). **A Miséria do Mundo.** Petrópolis: Vozes, p. 215-224, 2012d.
CHAMPAGNE, P. A visão mediática. In.: BOURDIEU, P. (Org.). **A Miséria do Mundo.** Petrópolis: Vozes, p. 63-80, 2012.
D'SOUZA, R. As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da "globalização". In.: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.
FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez/CLACSO, 2011.
HOOKS, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2013.
SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2015.

E a universidade também não conhece os alunos. E não só isso como também promove uma seleção que declara promover direitos iguais para pessoas que não tiveram direitos iguais em termos de formação básica. Como querem comparar a capacidade intelectual de um alunos que vai para escola de carro, depois de tomar um bom café da manhã, no intervalo podem comprar o que quiser comer e ao voltar para casa, almoça junto aos pais, faz atividades extras como natação, cursinho de inglês, artes marciais, pode contratar professores de reforço sempre que sentir dificuldades, com tantos outros que acordam cedo, vão para escola sem tomar café da manhã, no intervalo recebem meia tigela de gelatina, única coisa que ira comer até as 12:00hs. Ao chegar em casa não encontra ninguém porque todos os adultos foram trabalhar e quando por sorte este é o irmão mais velho, ainda precisa limpar a casa, fazer o almoço e passará a tarde toda cuidando os irmãos. Essa também foi a minha história e bem sei que na verdade a universidade faz questão de não saber destas coisas.