UMA TRAMA DE MUITOS FIOS, POUCOS LAÇOS E ALGUNS NÓS

Adriana Stella Pierini

RESUMO
A partir do olhar de uma profissional de educação que, atualmente, ocupa o lugar de orientadora pedagógica de uma escola pública municipal de educação fundamental, este artigo busca relatar um determinado percurso vivenciado por um subgrupo de profissionais na escola, evidenciando um diálogo reflexivo entre as práticas cotidianas e as relações interpessoais no espaço escolar. Desta forma, reflete o exercício de produção de conhecimento e pesquisa na escola e aborda, fundamentalmente, a importância do grupo na constituição do sujeito que, ao fazer emergir questões do seu cotidiano, direciona seu estudo, tendo como foco alguns elementos: a reflexão sobre o conceito de aula a partir da discussão sobre projetos e outras atividades escolares, a humanização das relações, os diversos tempos escolares e os vínculos que aí se constituem, os entraves pessoais e institucionais na transformação dos tempos regulamentados em tempos de convívio, e a importância da teoria na (re) elaboração de conceitos, com base na afirmação de que o desenvolvimento do indivíduo não depende apenas do aspecto orgânico, mas principalmente, da qualidade das interações que mantém com o meio em que vive.

PALAVRAS-CHAVES
Afetividade; Relações interpessoais; Emoção

INTERPERSONAL RELATIONS IN THE SCHOOL: A TRAM OF MANY WIRES, FEW BOWS AND SOME KNOT

ABSTRACT
With the point of view from a education professional that, actually, occupies the place of pedagogical guide of a municipal public school of primary education, this article intends to report a determinate course lived by a subgroup of professionals at the school, evidencing a reflexive dialog between quotidian practices and interpersonal relations at the school space. This way, reflects the knowledge production and research exercise at the school and approaching, fundamentally, the group importance in the subject constitution that, at the time he makes emerge questions about his quotidian, directs its study having as focus the following elements: the reflection about the class concept beginning with the discussion projects and other school activities, the humanization of relations, the diverse school times and the connections made since then, the personal and institutional difficulties in the transformation of the ruled times into sociability times and the importance of theory in the concept (re) elaboration, based on the affirmation that subject development depend not only of the organic appearance, but mainly of the quality of the interaction that sustain the media in which he lives.

KEYWORDS
Affection; Interpersonal relations; Emotion.

DO LUGAR SOLITÁRIO DE ORIENTADORA PEDAGÓGICA À CONSTITUIÇÃO DE UM GRUPO

Relações interpessoais na escola, assunto que me persegue, instiga, inquieta, me assusta e me atrai. A proposta, desde o início estava clara: estudar relações sem deixar de vivê-las. Aliás, seria possível produzir conhecimento sobre o cotidiano das relações na escola sem estar com ela? Sem vivê la? Imersa no cotidiano escolar, como sair do lugar de orientadora pedagógica, exercitando o distanciamento necessário para que isso acontecesse?

Estas e outras questões povoavam meus pensamentos enquanto se organizavam, na escola, os grupos de estudos para o projeto "Escola Singular: Ações Plurais". Já há alguns meses, a equipe escolar, dividida em dois grupos, se reunia semanalmente para refletir acerca de questões propostas pelos seus membros e, a partir da aprovação do citado projeto pelo órgão de apoio à pesquisa[1], nos reorganizávamos também em grupos menores para tratar de temas mais específicos. Estes temas foram gerados a partir do levantamento dos dilemas cotidianos trazidos pelos professores quais sejam: relações interpessoais, ações didático-pedagógicas, motivação discente, motivação docente, pensamento e ação docentes e avaliação da aprendizagem. O meu tema eleito deveria tratar das relações entre as pessoas na escola: alunos, professores, funcionários e equipe de gestão. As pessoas buscavam seus temas de interesse, mas também se buscavam.

Ao perceber o interesse das pessoas por outros temas que não o meu, confesso que tive receio de ficar só. Pensava se seria possível a um professor ou a qualquer outra pessoa vivenciar a produção de conhecimento solitariamente. Pensei no trabalho coletivo e na importância do outro para nos percebermos como sujeitos de nossos saberes (ou de nosso conhecimento...). O que é estudar? O que é pesquisar? Ponderei: pesquisar também é um estado de espírito. Remete-nos à imagem (distante, por vezes...) de ser estudante. Traz à memória as vivências de emoções em diferentes grupos. Dá a idéia de pertencimento. Inclui. Acolhe. Quem estaria comigo no grupo? Quem comigo partilharia o desejo por este tema do meu ponto de vista, tão necessário para discussão?

Alívio foi a sensação que tive quando duas professoras da escola[2] de quem eu já havia observado indícios de que partilhavam comigo algumas concepções, manifestaram o interesse pelo trabalho. Estava assim constituído o nosso grupo.

[1]Em outubro de 2004 o projeto *"Escola Singular: Ações Plurais"* recebe o apoio da FAPESP. [2] Gisele Filippini Gomes, profa. de Filosofia, Ética e Cidadania e Maristela Marçal, profa. de Educação Física. Ambas responsáveis pelo *Projeto Movimentarte.*

O que buscava eu ali, naquele momento? De que maneira, eu poderia contribuir para a constituição daquele trabalho?

Fiquei pensando sobre o papel do encontro e a importância do que traz cada elemento de um grupo, ali, na escola, ou em qualquer outro lugar...

UMA CONVERSA: O COMEÇO DE TUDO

Começamos nossa conversa... Isso! Tudo começou como uma despretensiosa e gostosa conversa! Como quem não queria nada, começamos uma prosa sobre aulas, projetos, discussão coletiva, pessoas...Idéias e palavras lançadas no ar davam, aos poucos, a dimensão da trama das relações desta escola. Relações? Opa! Nosso tema!

Captava e registrava por escrito o que podia da riqueza desta conversa boa... Só o que podia, pois, como sempre, só captamos algumas coisas do lugar de onde estamos.

Atentava para os relatos das minhas parceiras que focavam, fundamentalmente, a proximidade entre elas e os seus alunos e alunas. Mas não falavam somente sobre suas aulas tradicionais[3], falavam sobretudo sobre a experiência que vivenciavam na coordenação e desenvolvimento do *Projeto Movimentarte*[4].

A partir daí formulávamos, juntas, algumas hipóteses sobre o que possibilitaria esta maior proximidade:

Por que nas aulas tradicionais isso não acontece ou, pelo menos, não acontece deste jeito?

E trocávamos suspeitas de explicações para esta questão: a expressão dos alunos através da arte, o caráter facultativo das aulas do projeto, o ambiente diferente do da sala de aula, o jeito como o/a professor/a enxerga/não enxerga o/a adolescente...

Fomos avançando na reflexão e nos detivemos num outro aspecto vertente da discussão sobre as relações interpessoais: o currículo que vimos construindo na escola. Entendemos que vem sendo intensificada a discussão sobre a natureza do conhecimento que priorizamos, dos conteúdos que desenvolvemos com nossos alunos e chegamos a uma conclusão: outros sons, outros espaços, outros ritmos, outros valores e sentimentos têm que ser ensinados, pois é isso que nos tem apontado a vivência

[3] Por falta de termo mais adequado, chamo aqui de aulas tradicionais as que são ministradas no espaço de sala de aula/quadra, no tempo de 45 minutos; aulas dadas no tempo e espaço das grades curriculares.
[4] Um projeto que possibilitava a vivência da dança vinculada à arte, da recriação do movimento e da expressão corporal a um grupo de, aproximadamente 80 crianças das classes de 1ª à 8ª série. As aulas do projeto aconteciam em encontros semanais de uma hora para cada grupo no espaço do refeitório da escola.

do trabalho com os muitos projetos que a escola desenvolve com as crianças e adolescentes[5]. Ensaiamos, então, a construção de um novo conceito de aula, a partir da constatação da responsabilidade da escola na humanização das relações.

Outro elemento que despontou durante esta nossa primeira reflexão foi a importância do trabalho coletivo na escola. E nós, como nos relacionamos? O que acontece com os alunos também acontece/não acontece conosco no que se refere à constituição dos vínculos no grupo?

A crença de que os sujeitos se formam constantemente a partir da interação com o outro, não se restringindo apenas à condição de aprendizes, mas considerando como sujeitos as crianças, os adolescentes, os profissionais e parceiros que convivem na escola, permeou o tempo todo a nossa discussão. Entendemos que a partir da exposição no grupo há a valorização do sujeito e do seu fazer. O que é de um, vira de todos. Amplia-se o repertório. Quebram-se os preconceitos. E exposição pressupõe escuta e fala, exercita respeito e ponderação. Exige disciplina e organização no encontro, considera concordâncias e divergências, compreende falas e silêncios, interpreta gestos e olhares...

São muitos os encontros que acontecem na escola durante os muitos/poucos tempos escolares. São muitos os tempos a serem vistos e revistos neste cotidiano inquieto, aonde o grupo (Laura veja se assim está melhor) de profissionais e alunos vêm experimentando algumas vivências:

-o tempo das aulas triplas do período vespertino, que ora aparece como aliado ao professor para que desenvolva seu trabalho mais tranqüilamente, ora aparece como um tirano que o obriga a suportar determinado grupo, em determinadas ocasiões;

- o tempo das aulas dos semi-módulos[6]: uma experiência que vem sendo implantada em duas das classes de 5ª à 8ª série desta escola,

- o tempo das reuniões semanais para estudos com professores, tão diferentes e ao mesmo tempo tão semelhantes[7];

[5] Chamamos de projetos, as atividades desenvolvidas por profissionais da escola (ou fora dela) que são facultativos aos alunos e ministrados fora do horário das aulas convencionais. Em 2004, a escola desenvolveu os seguintes projetos: Biblioteca Escolar, *Movimentarte*, Rádio:Espaço Aberto, Teatro na Escola, *Trilharestórias*, Fanfarra Escolar, JOCAD (grupo jovem de combate às drogas), Rap, Grafite, Break,Violão, Tênis de Mesa, Xadrez, Resgate e Orientação Sexual.

[6] Nas classes acima citadas, o total anual das aulas de cada disciplina é dividido em três blocos, as aulas são ministradas tripla e duplamente e o professor trabalha diariamente na mesma sala durante um período determinado equivalente à terça parte do total anual de suas aulas.

[7] Reuniões semanais de estudo e discussão, que compõem o projeto de pesquisa apoiado pela FAPESP, do qual fazem parte docentes e equipe de gestão da Escola e pesquisadores da Universidade, coordenado pela Prof.Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, além do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

- o tempo destinado às reuniões semanais de trabalho docente coletivo (TDC), caracterizadas pelo dinamismo das discussões sobre uma rotina escolar que parece sempre mal resolvida; - o tempo das reuniões semanais dos profissionais do Grupo do Letramento e Alfabetização[8] que vem se constituindo com características muito diferentes dos grupos anteriores; - o tempo dos projetos que disputam com a aula o espaço de uma ação ainda não reconhecida como currículo por todos os profissionais, mas já incorporada como aprendizagem pelas crianças e jovens;

- o tempo do recreio das crianças que ainda não contempla o lúdico, o jogo, a partilha na refeição, a descoberta da brincadeira; que ainda não é reconhecido como tempo de aprendizagem e de constituição de grupo(s);

- o tempo específico para reunião com o grupo de funcionários, para que, com seus pares, possam se expressar e construir seu trabalho do lugar de onde falam;

-o tempo que é necessário e que parece precisar ser roubado das crianças ou dos adolescentes toda vez que precisamos fazer uma discussão no grupo de adultos ou no grupo de alunos;

-o tempo não legitimado como de aprendizagem, mas que vem sendo cada vez mais necessário à medida que alguns espaços da escola são revistos, revisitados: o conselho de classe/série, as reuniões com pais, a organização das atividades que não têm *cara* de aula...

Como são constituídos os vínculos nestes espaços onde cada um se afirma ao afirmar suas verdades, onde cada um ouve as verdades do outro, melindra-se com elas, se incomoda, se inquieta, traz para o outro sua inquietação, fala, publica suas convicções, se revê ao rever o outro?

Nesse momento, refletia sobre a minha função, não somente naquele grupo que acabara de se formar, mas, fundamentalmente na organização do trabalho coletivo da escola. Relembrava as sutilezas nas ações que, aos poucos, vêm revelando o desenvolvimento, o desprendimento e a autonomia das pessoas. Certamente, é o encanto pela complexidade das relações do grupo que me move na busca de respostas para alguns elementos constituintes da rotina desta escola e dos inúmeros encontros/desencontros entre seus membros.

[8] Grupo de Trabalho possibilitado às professoras das classes de 1as. e 2as. séries pela Secretaria Municipal de Educação, através da jornada suplementar de 2h/a semanais. Na escola, o grupo é constituído pelas professoras das séries citadas, a diretora educacional, a orientadora pedagógica e uma pesquisadora da Faculdade de Educação da Unicamp e tem como objetivo a reflexão e estudo sobre o trabalho cotidiano nas classes de alfabetização.

Ainda que superficialmente, considero que esta primeira conversa, nos apontou elementos importantíssimos sobre nosso objeto de estudo. O que buscaremos agora é um olhar mais fundamentado para as questões referentes à constituição do grupo: as relações entre os sujeitos, os entraves pessoais e institucionais, o confronto das expectativas e dos desejos das pessoas que estão nele envolvidas e as condições para a superação destas dificuldades; condições que precisam ser criadas e recriadas no próprio grupo, que precisam nascer dele para se fazerem legítimas.

DA CONVERSA AO ESTUDO: A BUSCA PELA TEORIA

Após este primeiro momento o nosso grupo (Ops! Já o chamo de "nosso"!) sentiu a necessidade de buscar novos caminhos para a organização de nosso estudo, de nossa pesquisa. Combinamos que, além dos relatos, das prosas, priorizaríamos a leitura e a elaboração de relatórios (Ah! O exercício deliciosamente difícil de registrar por escrito, nossas idéias e a dos outros).

Selecionamos textos extraídos de três livros para iniciarmos a leitura que desencadearia as discussões seguintes (Almeida,1999; Araújo,2002; Azzi e Sadalla, 2002).

Interessante como a leitura nos aparece: é como se precisássemos (e precisamos!) nos nutrir dela para a (re) elaboração de novos (velhos) conceitos.

Após a seleção dos textos, fizemos a divisão para cada uma de nós se responsabilizar pela leitura, elaboração de síntese e apresentação no grupo.

Minha incumbência era a de trabalhar com o texto de Almeida (1999). O título: O lugar da emoção na sala de aula. Sugestivo, chegou como quem resolveria todas as minhas (nossas) inquietações, dúvidas e conflitos que acontecem neste lugar: sala de aula. Obviamente não resolveu, entretanto, fundamentou algumas práticas e suspeitas que tinha sobre a relação professor - aluno.

Um dos pontos centrais do texto é a idéia da integração entre afetividade e inteligência e de que, comumente, os aspectos afetivo, motor e cognitivo não são considerados articuladamente por nós, professores.

Interessei-me bastante pela parte do texto que fala sobre o movimento e sua capacidade de representar as emoções. Lembrei-me das minhas parceiras de grupo, uma vez que esta idéia se relaciona e muito a elas e à sua proposta de trabalho. O texto aponta para a necessidade de fazermos as leituras dos movimentos das crianças e adolescentes pois como são expressões de natureza afetiva,

podem gerar emoções e serem resultado delas. Normalmente, eles (os movimentos) são vistos por nós, professores como sinais de agitação, tumulto, desatenção e indisciplina e a nossa primeira providência é tentar contê-los. Normalmente não são lidos como indicadores de estados emocionais dos alunos (alegria, medo, cólera) que devem ser considerados no contexto de sala de aula. A autora afirma que, muitas vezes, o professor e o aluno são inaptos para lidarem com a emoção: o aluno pela imaturidade fisiológica e o professor pela falta de conhecimento sobre o funcionamento fisiológico e social da emoção. Isto gera o que a autora denomina de "circuito perverso" (pág.91) que ocorre quando o indivíduo não consegue reagir de forma racionalizada diante das reações emocionais alheias, entrando no jogo do bate-rebate, contagiando e sendo contagiado pela raiva, por exemplo, por não saber lidar com a expressão das emoções.

Questiono se seriam somente estes os motivos (a imaturidade fisiológica e a falta de conhecimento) para que professores e alunos não estejam aptos para lidar com a emoção. Experiências vividas por alguns profissionais da escola, incluindo as minhas parceiras de grupo já citadas, relativizam esta afirmação uma vez que, ao serem possibilitados momentos em que professores e alunos se exponham e exponham suas emoções através das mais variadas estratégias, se aproximem do sensível através das mais diferentes manifestações artísticas, participem dos processos de planejamento e decisão na sala de aula, possam falar e ser ouvidos, passam a construir vínculos que se solidificam e tecem de modo significativo a relação, independentemente da fase de desenvolvimento em que se encontrem os alunos ou do conhecimento que tenha o professor.

Outro aspecto abordado pela autora é a distinção entre sentimento e emoção: elucida que a emoção é de origem fisiológica, é um estado, para se expressar necessita do aparelho da mímica, é imprevisível e fugaz e necessita da presença do outro para sobreviver. Já o sentimento é de origem psicológica, é subjetivo, sua ação é duradoura e de caráter contido.

A autora atenta que não se deve confundir a emoção a seus efeitos,ou seja, devemos ler os sinais para entender as emoções, inclusive no redirecionamento das atividades propostas em sala de aula.
Outra questão fundamental trazida pela autora e da qual compactuamos é de que

> o desenvolvimento do indivíduo não depende apenas do aspecto orgânico mas principalmente da qualidade das interações que mantém com o meio em que vive (pág.97) e que são as relações afetivas que medeiam a interação dos dois componentes do desenvolvimento humano: o orgânico e o social (ALMEIDA, 1999, p.98).

Reafirmamos, desta forma, a escola, como desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento sócio-afetivo, pois permite à criança e ao adolescente estabelecer relações simétricas e assimétricas, exercitar rodízio de papéis, seguir regras, assumir tarefas, reconhecer suas capacidades, respeitar a si e ao outro. No grupo, ela aprende a regular a sua ação. E conclui, "o desenvolvimento da inteligência implica necessariamente uma evolução da afetividade" (pág.108), ou seja é necessário educar a sensibilidade juntamente com a razão.

Como?

Creio que esta seja a nossa próxima questão mobilizadora...

VIVENCIANDO A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ESCOLA

Após as considerações feitas por cada uma de nós sobre os textos lidos, e em meio à tumultuada dinâmica das últimas semanas do ano letivo, sentimos a necessidade de dar forma às nossas vivências até aqui. Era como se precisássemos concretizar nossas falas, nossos pensamentos, nossos fazeres, para não perdermos nada. Como se isso fosse possível...

De qualquer maneira, havia a necessidade de elaborarmos um relatório que, minimamente, revelasse nossa trajetória até aqui. Seria isso produção de conhecimento?

Além do cansaço real e visível das pessoas que trabalharam na escola, vivenciava, mais especificamente naquele período de final de ano, uma cultura que normalmente persegue os profissionais da educação, uma cultura produzida por nós mesmos: a cultura da queixa, da falta, do que está por fazer, do que está por vir, do vir a ser. Uma idéia que paralisa, imobiliza, nos deixa no mesmo lugar, nos afasta da atitude de estudantes.

Se nós entendemos que o aluno não é um "vir a ser", por que insistimos em olhar desta maneira para nós mesmos, os profissionais da educação?

Não deveríamos, então, intensificar a prática de olhar para o que já é produzido, tomar o produto do nosso trabalho cotidiano nas mãos, fitando-o, analisando-o com a tranqüilidade dos que sabem fazer do seu jeito próprio?

Minha suspeita é a de que, ao afirmarmos a autoria dos vários jeitos, estes, explicitados, já não serão mais de cada um, nem serão mais os mesmos... Não seria isso que estava acontecendo naquele momento?

Estaríamos nós produzindo conhecimento na escola?

É isso! Produzimos conhecimento na escola, sim!

Não sei ainda se do melhor jeito, se do jeito certo, mas cavamos possibilidades para que exercitemos a fala, a escrita, o pensar junto, a expressão de outros jeitos.Compreendo que esse movimento seja possível principalmente porque os caminhos pelos quais a universidade chegou à escola permitiram que isso acontecesse. Partir do levantamento dos dilemas trazidos pelos profissionais da escola e oferecer o suporte teórico para a ampliação e aprofundamento de nossos estudos, não garantiu somente a valorização do nosso trabalho como também vem legitimando o caráter coletivo do mesmo.

Voltei (teimosia pura...) a pensar no meu trabalho: uma orientadora que não orienta. Fiquei pensando em jeitos de possibilitar aos professores que vivenciem estes princípios nos quais eu acredito. Jeitos de transgredir rotinas impensadas, jeitos de possibilitar que se expressem (todos!), jeitos para que se sintam seguros sem parâmetros porque participantes da construção destes... Seria esta a minha função atual? Pensar e possibilitar jeitos?

Intrigante como pensar junto nos impulsiona à revisão sobre nossas concepções, crenças, valores e nos obrigam a redefinir nossas funções dentro deste eterno e complexo ensinar – aprender... Eis aqui o meu primeiro ensaio para materializar nossos estudos sobre relações interpessoais na escola. Reiniciando as atividades do ano letivo de 2005, certamente recomporemos os grupos e redefiniremos as linhas de trabalho/estudo que deveremos perseguir. Elegemos como parceiros teóricos Vygotsky e Wallon, de quem capturaremos o embasamento teórico inicial para as próximas discussões. A partir daí, pretendo focar minhas atenções, delimitando meu estudo num tempo e espaço específico: no tempo/espaço das aulas de 5ª à 8ª série como elemento facilitador (ou não) da constituição de vínculos entre os professores e alunos, entre os alunos e destes com a construção coletiva do conhecimento,a partir da experiência dos semi-módulos. Uma vez que o professor disponibiliza de um tempo maior e contínuo durante determinado período com cada grupo-classe, buscarei analisar como vem sendo promovida a autonomia dos membros do processo ensino-aprendizagem nestas classes[9], a partir, por exemplo, do exercício da assembléia de classe, como proposta de vivência da decisão coletiva, democratização e participação escolar. Buscarei, a partir da realização de entrevistas semi-estruturadas, das narrativas de alunos e professores e da filmagem de aulas/atividades que se caracterizem pela participação coletiva baseada no diálogo e na realização de acordos e de projetos coletivos, analisar em que medida vêm sendo superados os dilemas cotidianos relativos ao intercâmbio e às trocas/conflitos dos diversos membros e valores que permeiam o ato educativo nas referidas classes. Convém ressaltar que o objeto de estudo em questão compõe o projeto de mestrado (Tempos Escolares diferentes: Relações diferentes?) que será

[9] No ano letivo de 2005, as classes que estarão estruturadas em semi -módulos serão as 5as. séries A e B.

desenvolvido sob a orientação da Profª Drª Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula.** Campinas, SP: Papirus,1999.

ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.

AZZI, R. G. e SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

ADRIANA STELLA PIERINI
Orientadora Pedagógica da EMEF Padre Francisco Silva. Mestranda da Faculdade de Educação da Unicamp.
e-mail: adstpier@globo.com

ARTIGO RECEBIDO EM: 10/01/2006-05
Aceito para publicação em: 09/05/2006