

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES PLÁSTICAS**

**LETICIA MADEIRA SOUSA FERNANDES**

**ARTE DE MANUTENÇÃO**

Sobre democracia e sustentabilidade na EMEF Des. Amorim Lima

**SÃO PAULO**

**2023**

LETICIA MADEIRA SOUSA FERNANDES

**ARTE DE MANUTENÇÃO**

Sobre democracia e sustentabilidade na EMEF Des. Amorim Lima

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de graduação em Artes Visuais da Universidade de São Paulo como requisito para a obtenção do título de licenciatura em Artes Visuais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Dália Rosenthal

SÃO PAULO

2023

**Resumo:** A pesquisa compreende um recorte sobre o projeto democrático da EMEF Desembargador Amorim Lima, orientado pelas vivências cotidianas dentro da escola. Articulando o exercício da democracia escolar ao desenvolvimento de autonomia e coletividade entre o corpo estudantil, o trabalho objetiva a intervenção em um dispositivo específico da EMEF: o grupo responsável pela reciclagem. Em diálogo com os estudantes, transfere-se a noção de sustentabilidade da esfera ambiental para a das relações humanas, considerando as práticas do grupo em sua influência dentro da comunidade escolar. Sob o título “Arte de Manutenção”, termo cunhado pela artista estadunidense Mierle Laderman Ukeles, o projeto intenta registrar as atividades realizadas semanalmente pelos estudantes, levantando questionamentos sobre valores, significados e propósitos do trabalho que desempenham.

**Palavras-chave:** EMEF Desembargador Amorim Lima, democracia escolar, sustentabilidade, Mierle Laderman Ukeles.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 - I Make Maintenance Art One Hour Every Day .....</b>	31
<b>Figura 2 - Conjunto de fotografias .....</b>	42
<b>Figura 3 - Arte.....</b>	47
<b>Figura 4 - Arte no celular .....</b>	47
<b>Figura 5 - Reciclar .....</b>	48
<b>Figura 6 - Engenheiro.....</b>	48
<b>Figura 7 - Criação.....</b>	49
<b>Figura 8 - Novo integrante .....</b>	49
<b>Figura 9 - Troca .....</b>	49
<b>Figura 10 - Futebol .....</b>	49
<b>Figura 11 - Pose .....</b>	50
<b>Figura 12 - Mesma pose.....</b>	51
<b>Figura 13 - Cartão 1 .....</b>	51
<b>Figura 14 - Cartão 2 .....</b>	52
<b>Figura 15 - Cartão 3 .....</b>	53
<b>Figura 16 - Cartão 4 .....</b>	53
<b>Figura 17 - Capa do cartão 5.....</b>	54
<b>Figura 18 - Conteúdo do cartão 5.....</b>	54

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	5
<b>2 A AMORIM LIMA .....</b>	7
<b>3 PAIDEIA DEMOCRÁTICA .....</b>	14
<b>4 ARTE DE MANUTENÇÃO .....</b>	23
<b>5 O QUE TEMOS EM MÃOS? .....</b>	33
<b>5.1 Bagunça .....</b>	33
<b>5.2 Não é lixo, é o meu monstro .....</b>	35
<b>5.3 O que é meu é seu? .....</b>	37
<b>5.4 Olhos encantados .....</b>	38
<b>5.5 Assembleia de acasos .....</b>	40
<b>6 O QUE QUERO MANTER? .....</b>	43
<b>7 TATEAMENTO EXPERIMENTAL .....</b>	56
<b>8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	62

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das experiências que vivenciei na EMEF Des. Amorim Lima. Ao longo de quase dois anos, estive na escola em situações diversas, que incluem a realização de estágios curriculares, acompanhando tanto os professores quanto a gestão, e, também, a participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP) da CAPES – Subprojeto Artes, trabalhando como residente junto à professora de Artes. Pude atuar tanto observando quanto regendo aulas e, nesse ínterim, procurei amadurecer minhas considerações a respeito do projeto da escola, cuja singularidade me despertou interesse desde o princípio.

O Projeto Político-Pedagógico da EMEF é baseado nos valores de uma educação democrática. São vários os dispositivos não convencionais adotados pela instituição na tentativa de efetivar esses valores, por isso, apresento alguns elementos que considero fundamentais para a compreensão de seu cotidiano. A partir de uma contextualização da escola, destaco as potencialidades e dificuldades que pude observar em sua rotina, detendo-me no estudo do conceito de democracia escolar para distinguir os princípios que pautam as práticas da EMEF, bem como os possíveis princípios que nela podem ser construídos. Situando a relação entre democracia e escola ao longo do século passado, menciono como a proposta de um regime democrático dentro do ambiente escolar aparece no debate educacional de nosso país em diálogo com o contexto político de sua redemocratização.

Considerando a atual disputa em torno da definição de democracia, utilizo-me de teorias democráticas não hegemônicas para desviar da tradicional concepção de um regime representativo que domina o âmbito político. Com foco na participação e na implicação dos estudantes nas decisões cotidianas, procuro encarar o exercício democrático no ambiente escolar como promotor da autonomia de seus agentes, especialmente a partir da assunção de responsabilidades, o que leva ao dispositivo da Amorim Lima com o qual desenvolvi uma proposta prática, o Grupo de Responsabilidade de Reciclagem. Coordenados pela professora de Artes, os encontros do grupo funcionam como uma espécie de oficina, nos quais ocorrem variadas atividades práticas. Descrevo os impasses que levaram à formulação da minha proposta, que buscou trabalhar a ideia de sustentabilidade para além da dimensão ambiental, questionando em que medida as relações escolares e o próprio projeto da EMEF podem ser considerados sustentáveis.

Tendo como referência a obra da artista estadunidense Mierle Laderman Ukeles, propus uma atividade de registro a qual intitulei “Arte de Manutenção”, com o intuito de discutir valores e significados atribuídos aos trabalhos de cuidado e criação desenvolvidos pelo grupo semanalmente. Durante dois meses, realizei entrevistas e registros fotográficos junto aos estudantes. O projeto sofreu modificações ao longo do tempo em que ocorreu e, nesse período, surgiram falas e acontecimentos que moldaram sua estrutura e que são retomados em sua finalização, quando os integrantes intervêm nas fotografias que produziram. Considero que a experiência, além de criar possibilidades de reflexão dentro daquele grupo específico, compreende uma ocasião importante de pesquisa e experimentação docente.

## 2 A AMORIM LIMA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Desembargador Amorim Lima está localizada na Vila Indiana, Zona Oeste de São Paulo. Inaugurada em 1956, surgiu como a primeira escola isolada da Vila Indiana, sendo hoje conhecida pelas especificidades de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Considerando aspectos socioeconômicos e culturais, a região na qual a escola se encontra é bastante heterogênea. Vizinha à Universidade de São Paulo (USP), situa-se entre áreas de características diversas, incluindo concentrações conhecidas por suas manifestações culturais, como o Morro do Querosene. Essa multiplicidade é refletida no corpo discente da escola, integrado por estudantes de diversas classes sociais:

A população com renda de até três salários mínimos tem sido empurrada para regiões mais distantes e o bairro começa a ser ocupado por moradias de classe média. A clientela da EMEF Amorim Lima espelha essa mudança e apresenta a heterogeneidade consequente dela: o corpo discente comporta alunos de todas as classes sociais, com predomínio dos que são membros de famílias de menor nível de renda, entre os quais se incluem alunos residentes na Favela São Remo, situada em sua região de influência. (AQUINO; SAYAO, 2004: 28).

A escola começou a se transformar no que é hoje a partir da chegada da diretora Ana Elisa Siqueira, em 1996, que assume o cargo até o presente momento. Os altos índices de evasão escolar fizeram com que ela tomasse atitudes para fazer daquele espaço um lugar mais agradável, na tentativa de garantir a permanência dos alunos. Ela conta que, quando chegou à escola, as paredes eram todas da cor cinza. Ao questionar o porquê, ela descobriu que costumavam misturar todas as cores de restos de tinta para gerar aquele cinza, que tinha como objetivo “esconder a sujeira” das paredes. Além da cor sombria, que contribuía para alimentar o desconforto vivido na escola, ela conta que o ambiente era todo cercado por grades e que, na hora do recreio, as crianças ficavam “penduradas, balançando-se nas estruturas de ferro”. Horrorizada com a cena, ela toma sua primeira atitude e remove as grades da escola, liberando o acesso ao espaço do parque. A diretora relata, inclusive, que uma aluna foi agradecê-la pelo feito, dizendo a seguinte frase: “a gente não é bicho para viver preso”.<sup>1</sup>

A diferença da Amorim Lima em relação às escolas tradicionais vai muito além do espaço físico. Para tratar do assunto, vale lembrar que o estabelecimento do Projeto Político-Pedagógico a ser praticado por qualquer escola pública municipal

---

<sup>1</sup> Relato transcrito de uma conversa com a diretora Ana Elisa Siqueira, no primeiro semestre de 2022.

compete ao Conselho de Escola (CE). Nesse sentido, pode-se afirmar que o projeto é político porque assume o compromisso de formar o estudante para o exercício da cidadania na sociedade em que vive, e pedagógico porque define as abordagens educativas necessárias para cumprir o que pretende<sup>2</sup>. No entanto, o PPP de uma escola facilmente se torna um documento com afirmativas genéricas e esvaziadas de sentido: “uma peça literária ficcional repleta de palavras de ordem e de uma série de bordões, tais como cidadania, respeito, ética, cooperação, participação, aprendizado, inclusão, que não encontram eco no cotidiano escolar” (AQUINO; SAYAO, 2004: 29). No início dos anos 2000, o CE da Amorim Lima percebe o abismo entre o texto de seu Projeto Político-Pedagógico e a prática cotidiana na escola. É nesse contexto que os membros do Conselho são apresentados à Escola da Ponte, que seria tomada como exemplo para a formulação de um novo projeto para a EMEF.

A Escola da Ponte é uma instituição pública mundialmente reconhecida, localizada na cidade do Porto, em Portugal. Nela, não há a tradicional organização das salas em séries, um dos pontos centrais do que habitualmente concebemos como escola. Rui Canário (2004, p. 25) comenta que a ruptura protagonizada pela Escola da Ponte evidencia as noções estereotipadas que ainda tomamos como referência para as práticas escolares na contemporaneidade. Assumimos um modelo organizacional baseado na relação preceptor-aluno e não na relação professor-classe, ignorando a realidade das escolas. “Com a ruptura da organização seriada na Escola da Ponte, a equipe docente passou a ser responsável indistintamente pelo desenvolvimento e acompanhamento do coletivo dos alunos.” (AQUINO; SAYAO, 2004: 25).

Existem muitas semelhanças entre o projeto educativo da Ponte e a realidade da Amorim Lima. Inclusive, os mesmos dispositivos empregados pela instituição portuguesa são utilizados para facilitar a efetivação do projeto aqui: reuniões semanais entre os alunos e seus professores tutores, Grupos de Responsabilidade, plano quinzenal de trabalho, etc. É preciso estar familiarizado com todo um vocabulário para entender o funcionamento da EMEF. Um dos princípios centrais da

---

<sup>2</sup> VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico:** novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. (Org.). As dimensões do projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, p. 55-65, 2001, *apud* AQUINO, Julio Groppa; SAYAO, Rosely. **Da construção de uma escola democrática:** a experiência da Emef Amorim Lima. EccoS Revista Científica, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 15-37, dez. 2004, p. 29.

escola é a noção de “estudante pesquisador”, que tem como objetivo aumentar a implicação dos alunos no processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de certa autonomia, na tentativa de adequar um currículo objetivo ao ritmo pessoal de cada estudante. Importante ressaltar que, ao privilegiar o trabalho de pesquisa, a escola deixa de reconhecer a aula expositiva como instrumento preferencial de transmissão de saber, passando a ser um recurso utilizado apenas pontualmente.

Para introduzir os princípios que conduzem a Amorim Lima, é necessário compreender o que são as chamadas tutorias. Nestas, cada professor tutor é responsável por, aproximadamente, vinte alunos por período. Com isso, um dia da semana é inteiramente dedicado às tutorias, ou seja, os professores tutores passam as cinco horas do turno com seus tutorandos, auxiliando-os em seus roteiros de pesquisa. Pode-se dizer que a escola, recusando a lógica das aulas expositivas, gira em torno dos roteiros temáticos. Cada aluno recebe uma apostila com uma série de temas, sendo que todos eles são compostos por uma lista de objetivos, perguntas e tarefas a serem cumpridas. O intuito dessas atividades, segundo a escola, é promover um processo interdisciplinar de aprendizagem. Outra característica marcante da Amorim Lima é a divisão dos cursos de Ensino Fundamental Regular em ciclos. Ao todo, são três: o Ciclo de Alfabetização, que diz respeito ao 1º e ao 2º ano, o Ciclo Interdisciplinar, do 3º ao 6º ano e, por fim, o Ciclo Autoral, do 7º ao 9º ano. O Ciclo de Alfabetização, também chamado de Alfa, não trabalha com roteiros temáticos. A cada ano letivo, seja no chamado Ciclo Inter ou no Autoral, a quantidade de roteiros que o aluno precisa cumprir aumenta, bem como a complexidade das tarefas propostas.

A organização das séries em ciclos conversa diretamente com a infraestrutura da escola. Na tentativa de romper com a organização tradicional das classes seriadas, como na Escola da Ponte, a ideia dos ciclos acaba exigindo espaços também diferentes do modelo tradicional. A Amorim possui dois andares e, tanto no primeiro quanto no segundo andar, ocorre algo incomum: as salas não possuem paredes. Ou seja, para a aplicação do projeto, cerca de três ou quatro salas foram conjugadas, formando o que a comunidade escolar chama de Salões de Pesquisa. Ainda existem salas tradicionais, menores, nos finais dos corredores. Ainda assim, a maior parte do espaço de cada andar é tomada pelos Salões, onde os alunos

passam boa parte do tempo. Dessa forma, o Salão do primeiro andar é dedicado ao Ciclo Interdisciplinar, enquanto o Salão do segundo andar é ocupado pelos estudantes do Ciclo Autoral.

Nos Salões, os professores acompanham os alunos enquanto estes realizam suas pesquisas em grupo. Segundo Aquino e Sayao (2004, p. 31), o objetivo dos grupos de estudo seria promover a experiência de relações coletivas entre estudantes, substituindo a ideia de agrupamento, geralmente atribuída a uma classe, pela noção de grupo. Apesar da disposição grupal, os roteiros são respondidos de forma individual. Ou seja, enquanto um membro do grupo está se dedicando ao roteiro de poesia, outro pode estar desenvolvendo o roteiro de sistema digestivo, por exemplo. Isso ocorre porque os alunos podem escolher a ordem em que realizam os roteiros, o que corresponde aos princípios defendidos pela escola e reforça a centralidade da participação estudantil no processo educativo. Com isso, percebo que a autonomia que se pretende desenvolver naquele ambiente depende de outro valor fundamental para a prática de seu projeto: a responsabilidade.

Nesse sentido, os Grupos de Responsabilidade (GRs) são encontros que merecem atenção. Assim como ocorre nas tutorias, cada professor coordena um GR, nos quais um conjunto de alunos se dedica a desenvolver algum aspecto da vida escolar: comunicação, reciclagem, horta, etc. O PPP da escola deixa bem claro que esses grupos visam promover a autonomia moral dos estudantes. Defende, também, que os mecanismos capazes de favorecer e estimular o engajamento dos alunos sejam constantemente aprimorados, para que, com a assunção de mais responsabilidades, ocorra um melhor funcionamento da escola, bem como uma melhor implantação do próprio projeto. É possível notar que a escola reconhece e defende o coletivo, com respeito às diretrizes definidas pelo mesmo coletivo. Outro dispositivo utilizado pela Amorim Lima é a roda de conversa, também estruturante do projeto, tendo em vista que estabelece um momento de diálogo importante entre alunos e professores sobre os acontecimentos diários.

Destacou-se até aqui a importância da auto-organização e da responsabilidade estudantil, mas vale lembrar que esses princípios precisam ser incorporados por todos os envolvidos no processo educacional. Como afirma Lúcia Bruno, os diversos agentes da comunidade escolar devem criar seus próprios espaços públicos, tanto para debater os interesses comuns quanto para discutir as

diversidades que existem nessa comunidade. Dessa maneira, segundo a autora, é que se cria a possibilidade de pensar e praticar alternativas que sejam divergentes às hierarquias de poder.<sup>3</sup> Ou seja, uma formação para a autonomia acontece por meio de uma educação comunitária, democrática, que contrarie a lógica vertical e hierárquica que tradicionalmente se impõe às escolas:

“A possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas horizontais em que professores, alunos e funcionários formem uma comunidade real. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais, derrotas, também. Mas, sem dúvida, a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é a condição de democratização escolar. Sem escola democrática não há regime democrático; portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o futuro cidadão.” (TRATENBERG, 2009: 16).

A democracia precisa ser vista, portanto, como um procedimento que pertence não somente à esfera política, mas que é capaz de conduzir a convivência civil. Importante ressaltar, aqui, as diferenças entre uma escola democrática e um regime político democrático. Aquino e Sayao (2004, p. 19) explicam que, quando se trata da organização de instituições políticas, a democracia baseia-se em princípios diferentes daqueles que constituem instituições sociais democráticas. Isso porque, em instituições políticas, os procedimentos democráticos são tomados pelos conceitos de maioria e de representatividade, que estão associados à premissa da igualdade dos cidadãos. Vence a vontade da maioria simples. Enquanto isso, em instituições sociais democráticas, segundo os autores, a equidade deve assumir o lugar da igualdade direta, dada a diferença inevitável dos lugares sociais dos quais partem seus protagonistas. Ou seja, são lugares assimétricos que não devem ser nivelados, como ocorre no plano político. Propõe-se que, aplicado ao plano social, o projeto democrático leve em consideração a maioria absoluta, ao invés da maioria simples que configura a democracia política. Dessa forma, a democratização dos espaços sociais não seria pautada pelo aplinamento dos diferentes lugares dos quais partem seus protagonistas. É preciso deixar de suprimir a diversidade que constitui determinada comunidade para promover o compartilhamento dessa mesma diversidade, com o intuito de gerar o respeito necessário para se construir uma vida coletiva.

Um dos dispositivos democráticos condutores da escola é a Assembleia

---

<sup>3</sup> BRUNO, Lúcia. **Gestão da educação:** onde procurar o democrático? Em: Oliveira, D.A.: Política e Gestão da Educação. Autêntica. Belo Horizonte, 2009.

Estudantil, que costuma ocorrer mensalmente no pátio da EMEF. Nela, os estudantes de todos os ciclos se reúnem para discutir a vida escolar, levantam sugestões, críticas, reclamações e pontos polêmicos que, por fim, são levados ao Conselho de Escola, que reúne pais, gestão, professores e os próprios estudantes. A Assembleia é organizada e mediada pelo corpo estudantil, reafirmando os ideais de autonomia e responsabilidade defendidos no projeto. A participação dos estudantes reflete a importância de “(...) transformar a escola num sítio em que se ganha gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, onde se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir.” (CANÁRIO, 2008: 88). A partir das Assembleias Estudantis, inclusive, criou-se uma Carta de Princípios de Convivência. Os estudantes manifestaram a necessidade de estabelecer parâmetros de respeito dentro da escola e, com isso, todas as tutorias se comprometeram a discutir e sugerir pontos para compor o documento. As sugestões à Carta foram compiladas e hoje integram o texto do PPP da escola.

Como mencionado anteriormente, na Amorim Lima, evitam-se aulas expositivas. Além das tutorias, do tempo dedicado aos roteiros temáticos, aos Grupos de Responsabilidade e aos demais dispositivos escolares, há também momentos destinados ao desenvolvimento de uma área do saber específica. Tradicionalmente, esses momentos são chamados de aula, mas, na Amorim, recebem o nome de oficina. Os alunos não participam da aula de Artes, por exemplo, mas da oficina de Artes. Essa diferença diz muito sobre como a relação professor-aluno é estabelecida. A definição de aula presume alguém que irá assisti-la, pressupõe a transmissão de um determinado conhecimento do professor para o aluno. A ideia de oficina, por sua vez, remete a um local de trabalho, ou seja, está intimamente relacionada ao fazer manual, valorizando a prática e a experiência como princípios formadores. Além dos Salões de Pesquisa, a escola conta com diversos recursos físicos que possibilitam esse tipo de abordagem. Há a Sala de Artes, os laboratórios de Informática e Ciências, uma biblioteca, duas quadras e até mesmo uma pista de skate. Além disso, a escola possui um amplo parque com vários brinquedos e uma tenda para aulas ao ar livre.

Presenciei diversas ocasiões na EMEF: realização dos roteiros nos Salões de Pesquisa, dias de tutoria na tenda, Assembleias Estudantis no pátio, entre outros.

No entanto, foi dentro da Sala de Artes que passei a maior parte do tempo em que estive na escola. A professora de Artes, além de conduzir as oficinas de sua competência, também está à frente do Grupo de Responsabilidade de Reciclagem, que se reúne no mesmo local. Isso não ocorre à toa: muitas das atividades realizadas pelo GR exigem os mesmos recursos materiais e espaço para sujar e limpar, além de serem centradas no fazer manual como as oficinas de Artes. Toda segunda-feira, além de acompanhar a oficina de Artes, passei a acompanhar também o GR de Reciclagem, que ocorre logo em seguida, e meu interesse acabou migrando para esse dispositivo devido a uma série de questões. Pude observar que o GR, entre seus protagonistas, é muitas vezes concebido como uma obrigação penosa, ou até como um momento dispensável. Notei certa dificuldade de engajamento dos alunos nas atividades desenvolvidas e uma perda de sentido que merece ser levada em consideração se acreditamos no potencial do projeto da escola.

Essa perda de sentido pode ser interpretada através de um panorama mais amplo, compreendendo-a como parte integrante de “uma ‘crise de valores’, que seria responsável pela instabilidade dos papéis e funções nucleares dos protagonistas das diferentes instituições sociais”, o que exige uma “ressignificação dos modos de ser e conviver dos protagonistas das múltiplas instituições que constituem a vida coletiva” (AQUINO; SAYAO, 2004: 16). A falta de sentido, portanto, não está presente apenas no GR de Reciclagem, sequer apenas na Amorim Lima, o que não significa que seja impossível repensar os valores que conduzem as ações realizadas na escola. É preciso que se estabeleçam novos acordos entre seus protagonistas, acordos que não podem ser estáticos, mas que devem ser construídos e reconstruídos ao longo do tempo, reconhecendo as transformações ocorridas, as adaptações necessárias e as mudanças possíveis. Acordos não são decretos, são maleáveis e precisam acontecer no dia-a-dia, na prática, para que o Projeto Político-Pedagógico da escola não seja mais um conjunto de palavras vazias como se esperava evitar.

### 3 PAIDEIA DEMOCRÁTICA

Como visto no capítulo anterior, o projeto da EMEF Des. Amorim Lima assume os princípios da educação democrática. No entanto, é importante definir melhor o que entendemos por democracia para tratar desses princípios. “A palavra ‘democracia’, em especial quando usada na moderna competição propagandística, passou, literalmente, a significar todas as coisas, para todos os homens”<sup>4</sup>. O prestígio do qual o termo é dotado no senso comum parece eliminar qualquer necessidade de clareza e especificidade em sua utilização, já que um discurso que defende a democracia, mesmo no sentido mais vago possível, é facilmente validado no âmbito político-social. É preciso considerar, no entanto, a disputa de significados e interesses ao redor da palavra para entender como o conceito de democracia pode figurar como dispositivo de emancipação social no ambiente escolar.

Considerando o cenário da educação brasileira, a discussão envolvendo democracia e escola assume características diversas ao longo do tempo. No início do século passado, falar de democracia escolar era tratar sobre os direitos de acesso e permanência estudantil nas escolas públicas, ou seja, o conceito estava a princípio voltado à defesa da obrigatoriedade do ensino. Após a redemocratização do país, entre a década de 1980 e 1990, o debate envolvendo a democratização dos sistemas educacionais e das unidades escolares passou a ter como foco as relações internas da escola. Assim, o que antes se limitava à escolaridade obrigatória, indicadora de progresso na consolidação da escolarização no país, dotou-se de novos significados em consonância com as discussões da época. Hoje, falar de democracia escolar implica considerar a participação dos indivíduos imbricados no funcionamento do que entendemos por escola.<sup>5</sup>

Considerando as divergências entre as teorias democráticas, tentaremos nos distanciar da concepção hegemônica do termo, pois, como apontado no capítulo anterior, a democracia escolar difere da democracia política. Na esfera política, temos um regime representativo, que garante o poder de governança a um

---

<sup>4</sup> GERTH, Hans e MILLS, Wright. **Caráter e Estrutura Social**, trad. de Z.Dias, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1973, p. 224.

<sup>5</sup> MARQUES, Luciana Rosa. **Democracia radical e democracia participativa:** contribuições teóricas à análise da democracia na educação. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008, p. 72.

representante através do voto da maioria simples. Na convivência civil, a partir de uma democracia radical e plural, dar-se-iam relações de poder distintas:

(...) a existência de relações de poder e a necessidade de transformá-las, enquanto se renuncia à ilusão de que poderíamos nos livrar completamente do poder (...) se aceitamos que as relações de poder são constitutivas do social, então a questão principal da política democrática não é como eliminar o poder, mas como constituir formas de poder compatíveis com os valores democráticos. (MOUFFE, 2003: 14, *apud* MARQUES, 2008: 62).

Assim, nas teorias democráticas contra hegemônicas, o caráter normativo da esfera política é recusado. A democracia, ao invés de mantida por meio de leis e regras pré-concebidas, acontece através das relações estabelecidas dentro de uma determinada comunidade e seus possíveis acordos, desenvolvidas em um sistema complexo e progressivo. Importante destacar o caráter sempre incompleto e passível de mudanças desses acordos, em uma democracia que preza o dissenso como fator fundamental para sua existência:

As forças antagônicas nunca desaparecerão e a política é caracterizada pelo conflito e pela divisão. É possível alcançar formas de acordo, mas são sempre parciais e provisórias, uma vez que o consenso se baseia necessariamente em atos de exclusão. (MOUFFE, 1996: 95, *apud* MARQUES, 2008: 65).

Considerar a pluralidade existente em determinada comunidade, portanto, exige o reconhecimento da incompletude do exercício democrático, através do qual as decisões tomadas não podem ser lidas como definitivas e suficientes. Além da democracia radical, também vale pensar nas relações de poder dentro da escola através dos preceitos da democracia participativa. Esta última propõe que a autoridade seja distribuída entre todos, ao invés de centrada em uma única figura. As relações de poder seriam, assim, transformadas em relações de “autoridade compartilhada” (MARQUES, 2008: 70), que contribuiriam para o exercício de emancipação social. Utilizo a palavra “exercício” para reforçar que a democracia escolar não pretende e nem seria capaz de realizar tal emancipação plenamente e em sua totalidade. Ela aparece, na verdade, como um conjunto de pequenas atitudes processuais:

A emancipação é tão relacional como o poder contra o qual se insurge. Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado automático de uma qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas. (SANTOS, 2001: 269, *apud* MARQUES, 2008: 70).

Temos, como alternativa a uma cultura política do voto, da representação e da transferência de responsabilidade a um outro, uma democracia constituída a partir da agência ativa de cada um de seus participantes. A criatividade dos atores sociais, negando novamente uma democracia normativa, vai de encontro a práticas mais artesanais, por assim dizer, em uma cultura política da participação, que preza por um espaço construído coletivamente. “Seja como procedimento (político), seja como valor (social), a democracia exige exercício concreto dos princípios que a sustentam”<sup>6</sup>. Assim, a noção de “exercício concreto” reforça a democracia como uma prática cotidiana e paulatina, pela qual todos os participantes de uma comunidade são responsáveis. O senso de comunidade, ou o “espírito público”, como definem Aquino e Sayao (2004, p. 35), precisa ser desenvolvido cotidianamente.

Uma escola, para ser considerada democrática, deve ir além da oferta de vagas e oportunidades para o acesso e permanência estudantil. Exige-se que os serviços prestados sejam qualificados e possibilitem a “apropriação mais significativa e consequente das ações escolares por parte do alunado”<sup>7</sup>. É possível afirmar, ainda, que “viver democraticamente não significa apenas usufruir os direitos fundamentais, mas também que todas as pessoas têm deveres intransferíveis na definição dos rumos da vida em comum. Trata-se da noção da cidadania ativa”<sup>8</sup>. A partir dessas considerações, a democracia escolar pode ser sintetizada como o “exercício concreto” de “cidadania ativa”, no qual o dever sobre o espaço comum pertence a cada indivíduo nele inserido. Ou seja, em um ambiente escolar democrático, a responsabilidade com o que é público se apresenta como um valor indispensável.

A noção de responsabilidade é importante porque, em se tratando das relações emancipatórias promovidas pela democracia escolar, podem surgir confusões quanto ao caráter da emancipação que se pretende. Os conceitos de liberdade e autonomia estudantil, que contribuem para a construção de atitudes emancipatórias na escola, se levados ao extremo, podem concordar com uma “emancipação infantil do mundo adulto”<sup>9</sup>. Essa concepção, na qual cada aluno

---

<sup>6</sup> RIBEIRO, Renato Janine. **A democracia**. São Paulo: Publifolha, 2001, *apud* AQUINO; SAYAO, *op. cit.*, p. 20.

<sup>7</sup> AQUINO; SAYAO, *op. cit.*, p. 19.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 21.

<sup>9</sup> Ibidem, p. 23.

realizaria a organização das próprias atividades a partir de seus interesses pessoais, também caracteriza a intervenção adulta de modo negativo, com a tentativa de abolir a relação professor-aluno, já que é vista como uma relação de poder assimétrica.

Como mencionado anteriormente, as relações de poder são inevitavelmente constituintes da esfera social, sendo necessário, ao invés de extinguí-las, pensar como concebê-las de maneira mais democrática. Abolir o papel do professor seria, no ambiente escolar, negar a relação fundamental que o próprio ambiente tem o intuito de estabelecer. A função social da escola seria substituída por uma prática individualizante, que impossibilitaria o compartilhamento constituinte da relação professor-aluno e, consequentemente, a construção de conhecimento. É então que aparece a ideia de responsabilidade, que “se traduz como incumbência rigorosa, de um lado, pelo passado (representado pelo conhecimento acumulado) e, de outro, pelo futuro (as novas gerações)”<sup>10</sup>. Assim, integrando a responsabilidade aos valores de liberdade e autonomia, saímos de uma suposta emancipação infantil para a defesa de relações emancipatórias na escola.

Ser responsável no espaço de convivência escolar depende da compreensão do que é público. Como afirmam Aquino e Sayao (2004, p. 26), a escola possibilita, para o estudante, a passagem da vida no núcleo familiar para a vida em sociedade e, com isso, a assunção de novos papéis e tarefas. No contexto escolar, é possível aprender na prática a cuidar do que é de todos, entendendo o bem comum como responsabilidade individual. Importante deixar claro que, com isso, não se pretende recusar a responsabilidade do Estado para com a educação pública. Como dito anteriormente a respeito da vivência democrática, a intenção é possibilitar o reconhecimento não apenas dos direitos, mas dos deveres que envolvem a convivência social. É importante que os deveres sejam apontados e desenvolvidos, já que a escola geralmente é a primeira inserção significativa da criança no exercício da cidadania.

As relações de poder dentro da escola, como observado por Paulo Freire, revelam que uma educação neutra não existe.<sup>11</sup> Contra a reprodução da ideologia hegemônica, Freire defende uma educação ancorada na realidade cotidiana dos

---

<sup>10</sup> Ibidem, p. 24.

<sup>11</sup> FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 24, *apud* SARTURI, Rosane Carneiro. **A democratização da escola como uma prática de cidadania:** em busca da coerência do discurso hegemônico. Revista Espaço Pedagógico, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 97-111, jan./jun. 2010, p. 98.

indivíduos que dela participam. Ele argumenta que práticas educacionais libertadoras só são possíveis com o equilíbrio entre liberdade e autoridade. Assim, os processos de ensino-aprendizagem devem evitar tanto a “manipulação” quanto o “espontaneísmo”, enxergando a autoridade como necessária para o exercício da liberdade. Segundo Freire, a liberdade sem autoridade seria licenciosidade, e a autoridade sem liberdade, autoritarismo: “a liberdade que se ‘liberta’ da autoridade nega a democracia tanto quanto a autoridade que, no seu exercício, asfixia, em si, a liberdade embutida nela, asfixiando a liberdade dos outros, nega igualmente a democracia”<sup>12</sup>.

A relação colocada por Freire alinha-se ao entendimento de uma democracia que preza pelo coletivo e que, com o desenvolvimento de sujeitos coletivamente autônomos, contribuiria para a formação de uma sociedade menos individualista. Afinal, a autonomia, quando entendida como a consciência acerca das próprias ações, exige o respeito ao outro em seu exercício: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”<sup>13</sup>.

Com o paradigma da participação, deixamos de compreender a democracia como um sistema pautado pela eleição, com a transferência da responsabilidade, e passamos a entendê-la como um sistema no qual as responsabilidades são distribuídas entre todos os seus participantes. Cornelius Castoriadis comenta que a democracia pode funcionar tanto como simples procedimento quanto como regime. No primeiro caso, ela pode permanecer como instrumento de uma sociedade pautada pelo individualismo, enquanto o segundo seria capaz de promover autonomia individual e coletiva. De acordo com Castoriadis, “o regime em que a esfera pública se faz real e efetivamente pública é de todos, está efetivamente aberto à participação de todos”<sup>14</sup>.

A partir de uma cultura escolar participativa, seria possível desenvolver a formação dos sujeitos históricos como compreendidos por Freire. Os sujeitos históricos são aqueles que participam ativamente das decisões tomadas em conjunto, protagonizando a própria construção da História e, portanto, desviando-se

---

<sup>12</sup> Idem, **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p. 190, *apud* SARTURI, *op. cit.*, p. 100.

<sup>13</sup> Idem, **Pedagogia da autonomia**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a, p. 66, *apud* SARTURI, *op. cit.*, p. 104.

<sup>14</sup> CASTORIADIS, Cornelius. **La democracia como procedimiento y como regimén**. Leviatán, n. 62, p. 65-83, invierno 1995, p. 72, *apud* SARTURI, *op. cit.*, p. 105, tradução nossa.

da concepção fatalista de uma História dada e pré-estabelecida. A noção de autonomia, quando ligada à ideia de compromisso com o coletivo, possibilitaria a formação do sujeito histórico, que se contrapõe ao ser alheio à própria existência em sociedade. Este último é descrito por Freire da seguinte maneira: “seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptando-se a ele e sem ter dele consciência”<sup>15</sup>. Essa consciência, advinda do reconhecimento da História como processo em constante construção, possibilitaria ao sujeito refletir criticamente a respeito de sua presença no mundo e de suas práticas.

O ser imerso no mundo definido por Freire corresponde ao que Castoriadis chama de indivíduo privatizado. O autor comenta como a escolarização atual comumente se alinha a um sistema mercadológico, minando a criatividade do ser e impedindo seu questionamento acerca do mundo, o que culminaria na impossibilidade de se pensar coletivamente. De maneira semelhante a Freire, Castoriadis defende uma educação que forme sujeitos críticos, adotando a noção de paideia<sup>16</sup> democrática para contrapor a escolarização que segue a lógica individualizante do privado. “Não pode haver sociedade democrática sem paideia democrática”<sup>17</sup>.

O conceito corresponde ao que tentamos definir até então como democracia escolar. Um espaço participativo, capaz de desenvolver a autonomia dos indivíduos ao orientar-se por uma ética do coletivo, ética definida pelo respeito e pelo compromisso com o outro. “A autonomia é um conceito relacional. Ninguém é autônomo sozinho.” (PACHECO, 2019: 46). A responsabilidade com o coletivo figura como valor democrático central. Assim, tomando o recorte dos Grupos de Responsabilidade na Amorim Lima, é possível entender por que o Projeto Político-Pedagógico da escola define a atividade como promotora da autonomia moral dos estudantes.

Os Grupos de Responsabilidade são dispositivos adotados também pela Escola da Ponte. A Ponte é referência no que diz respeito a práticas de ensino-

---

<sup>15</sup> FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. de Moacir Gadotti. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b, p. 16, *apud* SARTURI, *op. cit.*, p. 109.

<sup>16</sup> Termo utilizado na Grécia Antiga para caracterizar uma educação voltada ao desenvolvimento da vida em sociedade.

<sup>17</sup> CASTORIADIS, *op. cit.*, p. 74, *apud* SARTURI, *op. cit.*, p. 105.

aprendizagem não tradicionais, destacando-se a ruptura com a organização em classes seriadas mencionada no capítulo anterior. Ela é significativa, já que podemos compreender a distribuição em séries como um dos aspectos paradigmáticos da cultura escolar tradicional. O caráter homogeneizante da organização em classes, que suprime as singularidades existentes no grupo, faz da escolarização um sistema concebido para lidar com o suposto “aluno médio” (CANÁRIO, 2004: 24).

Para descrever a instituição escolar historicamente constituída, Canário distingue três pontos centrais. O primeiro corresponde à dissociação entre o aprender e o agir. O espaço-tempo escolar consolidou-se como estritamente dedicado à aprendizagem, entendida como antecessora da ação, o que recusa a experiência dos indivíduos como geradora de conhecimento e rompe a continuidade entre aprender e agir no mundo. O segundo ponto trata da escolarização como símbolo de modernidade. Nos dois últimos séculos, a escola passou a ocupar uma posição de prestígio e credibilidade, ancorando-se no senso comum como única possibilidade de educação. A soberania da escola cria uma “educação refém do escolar”<sup>18</sup>. O terceiro e último ponto retoma a questão da organização em classes, já que ela diz respeito à relação pedagógica que se estabelece na escola. A relação entre professor e alunos ocorre a partir de uma compartmentalização naturalizada, na qual a educação supostamente só pode acontecer sob um conjunto de parâmetros específicos e bem definidos, que envolvem um tempo, um espaço, um saber e um grupo determinado de alunos.

São muitos os recursos adotados pela Ponte e adaptados, aqui, pela Amorim, para desviar das formas hegemônicas de educação. O próprio Grupo de Responsabilidade é um dispositivo que representa uma alternativa à organização em classes, negando o ato de simplesmente “dar aula” e propondo uma nova maneira de conceber a escola. A instituição portuguesa implementa vários mecanismos de interação entre alunos de idades diferentes. Entre eles, está o chamado “Preciso de Ajuda / Posso Ajudar”, no qual as crianças que sabem determinado assunto ensinam as que não sabem. É criada, assim, “uma cultura de equipe, de corresponsabilização” (PACHECO, 2019: 33), na qual o ensino e a aprendizagem

---

<sup>18</sup> CANÁRIO, Rui. **Uma inovação apesar das reformas**. In: CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Org.). Escola da Ponte: um outro caminho para a Educação. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2004, p. 24.

ocorrem de maneira intersubjetiva, na relação. “A aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade. Mais que aprender saberes, as crianças estão a aprender valores”<sup>19</sup>.

A construção de uma ética escolar através da cooperação entre os alunos reforça que o trabalho na escola é feito sempre em conjunto. O trabalho em equipe, entretanto, não se restringe ao conjunto de alunos, sendo igualmente necessário entre o corpo docente. Assim como é preciso recusar uma formação individualizante aos estudantes, a “atomização”<sup>20</sup> do trabalho docente também deve ser evitada. Na Amorim, em diversos momentos, o professor precisa atuar em um espaço-tempo que não é o da aula. Entretanto, a formação dos professores é comumente voltada para a lida com atividades que envolvem sua área do conhecimento, o que torna desafiador trabalhar em um ambiente não tradicional como o da EMEF. É necessário, então, desenvolver outras estratégias de atuação, assumindo o diálogo como instrumento de trabalho.

José Pacheco, fundador da Escola da Ponte, discorre sobre a necessidade de ressignificação das práticas escolares, incluindo em seu discurso o tema da sustentabilidade, tanto ambiental quanto social. Ele comenta que a degradação do ambiente natural e das relações humanas pode ser interpretada como um conjunto de “consequências de uma determinada escolarização da sociedade”<sup>21</sup>, propondo que repensem a instituição escolar de acordo com as mudanças que vivemos. Segundo o autor, é preciso “operar rupturas paradigmáticas, passar de práticas ancoradas nos paradigmas da instrução e da aprendizagem para práticas radicadas no paradigma da comunicação, no primado da dialogicidade”<sup>22</sup>. Pacheco defende uma concepção de escola que não estaria centrada nem no professor, nem no aluno, mas na intersubjetividade.

Apesar das constantes referências à Ponte, vale lembrar, como afirma Canário (2004, p. 27), que seu projeto “não pode ser exportado e muito menos copiado”. Por isso, as menções à escola portuguesa aparecem não como uma tentativa de comparação ou de aplicação dos mesmos dispositivos aqui, mas como recurso para traçar princípios comuns. É preciso considerar o contexto no qual a

---

<sup>19</sup> ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Papirus Editora, Campinas, 2001.

<sup>20</sup> Ibidem, p. 27.

<sup>21</sup> PACHECO, José. *Inovar é assumir um compromisso ético com a educação*. Editora Vozes, Petrópolis, 2019, p. 11.

<sup>22</sup> Ibidem, p. 12.

EMEF Des. Amorim Lima está inserida, suas especificidades e necessidades, para, em diálogo com a comunidade escolar, entender que tipo de escolarização está em jogo.

## 4 ARTE DE MANUTENÇÃO

Os Grupos de Responsabilidade, no turno vespertino da Amorim Lima, acontecem toda segunda-feira e têm duração de uma hora. Os alunos que participam de cada grupo têm idades diversas, ou seja, durante os GRs, os Ciclos de Aprendizagem da EMEF interagem e trabalham juntos, orientados por um interesse comum. Como visto nos capítulos anteriores, o dispositivo ocupa uma posição central no projeto da escola. É possível compreendê-lo como uma tentativa de concretizar, no ambiente escolar, aquilo que Aquino e Sayao chamam de “responsabilidade da criação coletiva” (2004, p. 30), possibilitando outra natureza de vínculo com a escola, pautada pelo fazer e pela experiência. Esses valores também são materializados com as já mencionadas oficinas, que substituem as aulas tradicionais. Pode-se compreender o que define uma oficina segundo a descrição de Pacheco:

Modalidade de formação, que consagra o princípio (tão caro em Dewey) de que se aprende a fazer fazendo. Ou que consagra o freiriano dito: ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. É tempo e espaço de formação e transformação coletiva, prática da dialética e da dialogicidade freirianas. Dinâmica democrática, participativa e reflexiva, sintetiza teoria e prática, configura espaços de construção coletiva do conhecimento e troca de experiências. (PACHECO, 2019: 122).

A oficina, portanto, é entendida como uma maneira de produzir conhecimento na qual teoria e prática são indissociáveis. Propõe conjugar o trabalho realizado na escola à vida cotidiana, ancorando-se na realidade concreta para construir formas de agir sobre ela. A educação através da oficina parte, seguindo o princípio freiriano, da percepção do estudante como sujeito de sua própria história e também da História, capaz de pensar a própria existência individualmente e em coletivo para transformar a si próprio e ao mundo. Considerando os valores de criação e participação, a oficina se apresenta como forma singular de estimular a criticidade dos indivíduos. Ao unir corpo e mente, a modalidade encontra no trabalho, sobretudo no trabalho manual, a possibilidade de desenvolver sujeitos autônomos e responsáveis.

No Grupo de Responsabilidade de Reciclagem, o qual tenho me dedicado a acompanhar, o trabalho manual é uma constante. Tratar o momento como uma oficina, focando na produção dos alunos, também é comum em outros GRs e atividades escolares. Entretanto, o trabalho realizado na escola pode ser visto tanto positivamente quanto negativamente, isto é, pode ser considerado tanto uma

atividade prazerosa quanto uma atividade penosa. O último cenário estaria relacionado à perda de sentido mencionada no primeiro capítulo: “a dissociação entre o sujeito e o trabalho que realiza exprime-se por uma ausência de sentido que é fonte de alienação.” (CANÁRIO, 2004: 26).

Segundo Canário, a atividade escolar só é prazerosa “se o trabalho puder ser vivido como uma expressão de si, ou seja, como uma obra”<sup>23</sup>. Ou, como coloca Rubem Alves, “cada objeto tem de ser um espelho, tem de ter a cara daquele que o produziu”<sup>24</sup>. O trabalho feito pelo estudante, assim, vale a pena quando ele se enxerga naquilo que está produzindo. Quando falamos do modelo escolar tradicional, podemos compará-lo a uma linha de montagem: “as coordenadas espaciais se denominam ‘salas de aula’ (...), as coordenadas temporais se denominam ‘anos’ ou ‘séries’ (...), professores, cada um ensinando a disciplina de sua especialidade”<sup>25</sup>. Nas linhas de montagem, o operário não tem acesso ao objeto completo. É responsável por manufaturar apenas uma parte desse objeto, tornando-o alienado do produto que está sendo originado. As linhas de montagem geram um produto seriado, genérico, que não deixa registro dos indivíduos que o produziram. E, como consumidores, também não temos acesso a como o objeto é feito: ele aparece “magicamente” pronto nas prateleiras das lojas. Não sabemos quem o produziu. O objeto não reflete ninguém.

Ao acompanhar o GR de Reciclagem, notei uma prática já bem consolidada na rotina do grupo. Seguindo a lógica da oficina, os estudantes eram responsáveis pela reciclagem artesanal de papel, realizada na Sala de Artes. O papel reciclado era aquele utilizado pela própria escola, que seria jogado fora se não fosse a intervenção da professora de Artes, responsável pelo grupo. Muitos dos estudantes já estão familiarizados com o processo, pois ele ocorre também em outros momentos, incluindo a oficina de Artes. Os alunos mais velhos costumam ensinar os mais novos as etapas da reciclagem de papel, criando um ambiente cooperativo em que o corpo estudantil tem autonomia para desenvolver a atividade. É uma prática que remete ao pensamento pedagógico de Freinet, já que a responsabilidade de reciclagem assumida pelo grupo orienta-se pelo trabalho dos próprios estudantes.

Alguns dos primeiros encontros de 2023 foram dedicados à preparação das

<sup>23</sup> CANÁRIO, *op. cit.*, p. 26.

<sup>24</sup> ALVES, *op. cit.*

<sup>25</sup> Ibidem.

etapas para consolidar a prática de reciclagem de papel na escola. Num deles, os alunos percorreram a área externa da EMEF para recolher pedaços de papel que estavam jogados pelo chão. Durante o percurso, foi feita uma seleção, pois os papéis que estavam muito sujos não poderiam ser reciclados pelo GR, então acabaram indo para o lixo comum. Em outro momento, os estudantes prepararam grandes baldes de descarte que ficariam nos Salões, para que os demais alunos não jogassem papel no lixo (ou no chão), e sim nos baldes destinados à reciclagem. Utilizando tinta guache, os alunos do GR pintaram a parte externa dos receptáculos e escreveram palavras que identificassem seu propósito.

A reciclagem artesanal do papel vem se aprimorando naquela comunidade ao longo dos anos e, de certa forma, já faz parte da cultura escolar. No entanto, quando os estudantes estão reciclando papel, tenho a impressão de que vários, principalmente os mais velhos, não estão felizes com a atividade: o papel reciclado não é espelho. Como visto, a Amorim Lima não é uma linha de montagem, já que vários de seus dispositivos contrariam a compartmentalização espaço-temporal da aula tradicional. Alunos de séries diversas aprendem juntos em espaços variados, o momento de aprender e o de fazer não são apartados, os professores trabalham em conjunto, etc. A contradição levanta a necessidade de se investigar as razões pelas quais os estudantes, apesar de participarem de uma abordagem escolar não tradicional que em muitos aspectos se mostra proveitosa, sentem-se alienados do próprio trabalho.

Como a prática de reciclar papel artesanalmente parece ter perdido o sentido ao longo do tempo, talvez seja preciso construir novos sentidos em conjunto com os estudantes que dela fazem parte, questionando o que cada um pensa sobre o propósito do Grupo de Responsabilidade e sobre sua própria atuação como protagonista desse dispositivo. Afinal, a relevância do GR de Reciclagem dentro da comunidade escolar não pode ser descartada, já que o papel reciclado pelos estudantes, não apenas nos encontros do GR, mas em outros momentos, tem muitos destinos. Em 2022 e 2023, no período de preparação para a Festa Junina da escola, os papéis foram encadernados e transformados em prendas. Seria interessante discutir, então, como o dinheiro das prendas retorna para a própria comunidade escolar, já que a Festa Junina na Amorim Lima é considerada uma grande fonte de arrecadação de recursos. Valeria a pena conversar sobre que

melhorias o ato de reciclar papel pode trazer para o espaço comum, ressaltando como o esforço do trabalho dos alunos é capaz de voltar para eles de alguma forma.

Talvez tão importante quanto abordar as questões acima seja estimular o reconhecimento do bem comum como algo a ser cuidado. Em outro encontro do GR de Reciclagem, os papéis reciclados foram utilizados na confecção de cartazes que, posteriormente, foram espalhados pela escola. Os estudantes desenvolveram os cartazes com frases e desenhos relacionados à temática do grupo. Além de pedidos para que o lixo não fosse jogado no chão, muitos deles continham expressões como “preserve o meio ambiente” e “o meio ambiente agradece”.

Considerando o propósito do Grupo de Responsabilidade, acredito que seja válido reforçar o “meio ambiente” citado pelos alunos não como algo distante, apartado de nós, mas como o meio imediato em que vivemos. O grupo conta com muitas crianças pequenas, então é normal que frases generalistas como as mencionadas acima apareçam. Entretanto, é possível partir de uma abordagem que aproxime essas frases, ou a intenção presente nelas, da prática realizada no GR. A partir do que pude observar, desejo aproximar esse “meio ambiente” abstrato dos estudantes e, considerando as frases trazidas por eles, gerar uma reflexão sobre sustentabilidade que seja mais concreta e alinhada à realidade da escola.

A ideia de sustentabilidade não diz respeito apenas ao meio ambiente, como geralmente é concebida, mas pode ser aplicada a inúmeros contextos. Em se tratando do ambiente escolar, como visto no capítulo anterior, é preciso enxergar a sustentabilidade para além de seu viés ambiental, visando também às relações humanas. “Escolas não são prédios, onde se ‘dá aula’. Escolas são pessoas!” (PACHECO, 2019: 87). A construção de uma escola sustentável, para Pacheco, depende da relação que se estabelece entre os sujeitos que dela participam, orientada pelo paradigma da comunicação. Valorizar que se aprenda em conjunto com outras pessoas, a partir do diálogo, seria capaz de transformar mera informação em conhecimento válido para aquela comunidade. O autor propõe que a atividade docente na escola seja pautada não pela preparação de projetos para os alunos, mas pela construção de projetos com os alunos, a partir do que necessitam e desejam. Assim, a valorização da subjetividade, somada ao estabelecimento de diálogos entre os sujeitos, seria fundamental para a construção de conhecimento na escola, criando um equilíbrio entre o âmbito individual e o coletivo.

Pacheco também sugere “substituir a educação para a cidadania por uma educação na cidadania, no exercício de uma liberdade responsável”<sup>26</sup>. Com isso, seria possível trabalhar em benefício da “sustentabilidade da ‘polis’”<sup>27</sup>. Como vimos, os Grupos de Responsabilidade objetivam claramente desenvolver a cidadania a partir da prática e, de certa forma, visam à sustentabilidade da comunidade em vários âmbitos, vide o próprio GR de Reciclagem e o da Horta, por exemplo. Seguindo os princípios de uma democracia escolar participativa, pode-se afirmar que o conceito de cidadania corresponde não apenas à assunção de responsabilidades em prol de um coletivo, mas à tomada de decisão ativa e consciente em torno dessas responsabilidades. Logo, a atuação dos estudantes nos Grupos de Responsabilidade precisaria ultrapassar a mera execução de tarefas. Valorizar a subjetividade de cada um deles e ouvir suas vozes a respeito do que produzem, nesse contexto, traria nova consciência sobre o propósito de suas realizações.

Ao defender a sustentabilidade da escola em diferentes níveis, Pacheco desenvolve também seu pensamento acerca do currículo escolar, subdividindo-o em três dimensões: “a subjetiva, a comunitária e a da consciência planetária (ou universal)”.<sup>28</sup> É possível relacionar as três instâncias curriculares definidas por Pacheco às três ecologias que constituem a “ecosofia” de Félix Guattari (1930-1992). O autor, reconhecendo a sustentabilidade como valor que não se limita à discussão ambiental, propõe pensá-la em três domínios: “o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana”.<sup>29</sup> Ele também orienta seu pensamento tendo em vista a “progressiva deterioração”<sup>30</sup> não só do meio ambiente, mas da vida em sociedade.

As práticas danosas, como coloca Guattari, não estão restritas aos recursos ambientais, estão presentes também no modo como o ser humano lida consigo mesmo e com o outro. Comenta-se a maneira empobrecida e esvaziada de sentido pela qual somos condicionados a estabelecer vínculos sociais, o que, segundo o autor, provoca uma escassez de relações sustentáveis nas circunstâncias atuais. “Não somente as espécies desaparecem, mas também as palavras, as frases, os

<sup>26</sup> PACHECO, *op. cit.*, p. 65.

<sup>27</sup> Ibidem, p. 87.

<sup>28</sup> Ibidem, p. 64.

<sup>29</sup> GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990, p. 8.

<sup>30</sup> Ibidem, p. 7.

gestos de solidariedade humana”<sup>31</sup>.

De acordo com o autor, essa esterilização perpassa também ao âmbito subjetivo, que, segundo ele, seria negativamente impactado pela mídia. As considerações feitas pelo filósofo ainda no século passado continuam válidas quando se trata da homogeneização do pensamento provocada pelos meios de comunicação em massa. Guattari comenta como esse aplaínamento afeta e compromete a capacidade humana de criar e propõe, então, uma apropriação dos “dispositivos de produção de subjetividade, indo no sentido de uma re-singularização individual e/ou coletiva”<sup>32</sup>.

As formulações éticas, estéticas e políticas da ecosofia de Guattari envolvem também a responsabilidade com o coletivo. Ele propõe uma gestão de recursos que, contrariando a lógica do lucro, preze pela solidariedade, para que o desenvolvimento científico e tecnológico seja orientado em direção a “finalidades mais humanas”<sup>33</sup>. O que Guattari sugere não é a retomada de um modo de vida anterior ao que assumimos atualmente, dado que as relações humanas não podem voltar a ser como eram antes e não há tal pretensão. As consequências do impacto que exercemos até agora sobre a natureza também não podem ser revertidas. O que ele propõe, por outro lado, é uma reconfiguração metodológica, que pensemos outras maneiras de lidar com as condições que nos são dadas, redefinindo o que assumimos como objetivos e os valores que conduzem nossa ação no mundo. “Disso decorrerá uma recomposição das práticas sociais e individuais que agrupo segundo três rubricas complementares – a ecologia social, a ecologia mental e a ecologia ambiental - sob a égide ético-estética de uma ecosofia”<sup>34</sup>.

Essa recomposição, quando tratamos especificamente da ecosofia social, comprehende direcionar um novo olhar sobre nossas práticas cotidianas com o intuito de modificá-las, refletindo a respeito de nossas ações nos mais diversos âmbitos da convivência social, seja ela familiar, laboral, escolar, etc. Para tanto, considerando a hegemonia do que o autor chama de “Capitalismo Mundial Integrado”<sup>35</sup>, seria preciso formular novos princípios para orientar nossas atitudes, princípios voltados não ao lucro e sim à sustentabilidade das relações humanas. A partir da construção

---

<sup>31</sup> Ibidem, p. 27.

<sup>32</sup> Ibidem, p. 15.

<sup>33</sup> Ibidem, p. 24.

<sup>34</sup> Ibidem, p. 23.

<sup>35</sup> Ibidem, p. 30.

de outros sistemas de valor, que neguem o modo de vida insustentável, individualizante e competitivo imposto pelo mercado, é que se daria a produção de subjetividade.

Os sujeitos, tendo a coletividade como princípio, adotariam um sistema de valor pautado pela cooperação. Nesse coletivo, Guattari menciona a necessidade de se “cultivar o dissenso e a produção singular de existência”<sup>36</sup>, evitando a homogeneização excludente do consenso e a consequente “neutralização destrutiva da democracia”<sup>37</sup>. Como visto nos capítulos anteriores, a concepção hegemônica de democracia não pode ser aplicada às organizações sociais, sobretudo quando falamos do ambiente escolar. Se, ao invés de considerar a democracia como mero procedimento de escolha de um representante, adotamos um regime de participação ativa e constante dos sujeitos implicados em sua constituição, temos o dissenso como eixo condutor do processo. As singularidades dos participantes, então, deixam de ser um impasse que precisa ser aplaudido. Na democracia participativa, elas são, pelo contrário, fundamentais.

Tentei desenvolver uma proposta junto ao Grupo de Responsabilidade de Reciclagem que pudesse tratar das questões aqui levantadas. Considerando a ideia de um currículo orientado por três âmbitos, o ambiental, o social e o subjetivo, procurei vincular a prática de reciclagem menos a um meio ambiente longínquo e mais aos diversos níveis de sustentabilidade existentes no meio de vivência imediato daquele grupo, que é o da própria escola. Tomando como ponto de partida o que cada estudante que participa do GR de Reciclagem tem a dizer a respeito das práticas adotadas pelo mesmo, a intenção é construir o próprio projeto a partir de suas respostas. O objetivo é que os estudantes possam se enxergar no trabalho realizado, em uma construção de conhecimento pautada pelo equilíbrio entre sujeito e coletivo, como pede uma democracia escolar.

Propus uma atividade de registro para ser realizada em paralelo à atividade principal do GR toda segunda-feira, por uma parcela de estudantes diferentes a cada semana. O processo tem a duração estimada de 15 minutos e ocorre enquanto os demais participantes do GR continuam a atividade principal. Formulei algumas perguntas iniciais para serem respondidas oralmente, de forma dinâmica entre os estudantes e com minha mediação. A primeira parte da atividade consiste em uma

---

<sup>36</sup> Ibidem, p. 33.

<sup>37</sup> Ibidem, p. 24.

pequena entrevista com as seguintes perguntas:

- 1) Você conhece a palavra “manutenção”? O que ela significa para você?
- 2) Você acha que o conceito de manutenção se relaciona ao GR de Reciclagem? De que maneira?
- 3) O que suas mãos estão fazendo hoje no GR?

Com isso, explico a origem da palavra “manutenção”, derivada do latim, *manus tenere*, que significa “ter em mãos”, “manter o que se tem”. A partir das respostas, a intenção é desenvolver um diálogo capaz de explicitar pelo menos três pontos: o trabalho manual presente nas atividades realizadas, a manutenção do planeta com o uso de materiais recicláveis e com a reciclagem de papel e, sobretudo, a manutenção da escola, já que os trabalhos do GR são destinados aos eventos escolares, que arrecadam recursos e possibilitam que a escola se mantenha.

Na segunda parte, apresento uma câmera instantânea e a proposta de fotografar a ação das mãos naquele dia. O objetivo da atividade é que cada participante do GR perceba como as suas próprias mãos são fundamentais para manter a escola de pé. Como a cada semana há pelo menos uma dupla realizando a proposta, um acaba fotografando o outro. Cada estudante ficará com sua fotografia ao final do projeto, quando todos participarem dele. Após a realização da atividade por todos os integrantes do GR, seria possível finalizar com o compartilhamento dos resultados. Pretendo discutir coletivamente os conceitos de manutenção e registro a partir das respostas dadas por cada um, bem como através de suas escolhas ao fotografar.

O projeto tem como referência o trabalho da artista estadunidense Mierle Laderman Ukeles (1939-), *I Make Maintenance Art One Hour Every Day* (1976) (fig. 1). Na obra, Ukeles convida à sua proposta trezentos trabalhadores de serviços de manutenção da antiga filial do Whitney Museum, para que eles concebam a atividade que realizam como “arte de manutenção” por uma hora todos os dias durante seu turno de trabalho de oito horas. A obra pretende situar em um lugar de visibilidade serviços que, apesar de essenciais para o pleno funcionamento de determinado espaço, passam despercebidos no cotidiano do mesmo. Ao enquadrar serviços de manutenção sob o status de arte, incluindo, em outras obras, os próprios afazeres domésticos que desempenha, a artista evidencia como atividades que recebem pouco valor social são responsáveis por sustentar essa mesma sociedade.

Em desacordo com os ideais de ruptura e progresso que por vezes orientaram a arte ocidental, sobretudo as vanguardas modernas, Ukeles direciona seu foco não sobre o ato de se criar algo, mas sobre o exercício de se manter o que se cria, exercício que, segundo a artista, é muito mais desafiador, pois exige um esforço contínuo ao longo do tempo.



**Figura 1** - Mierle Laderman Ukeles, *I Make Maintenance Art One Hour Every Day* (1976). 720 impressões fotográficas sobre madeira. Whitney Museum of American Art, New York.

A manutenção, seja de um museu ou de uma escola, é algo que precisa acontecer diariamente. Nos Grupos de Responsabilidade, os próprios estudantes são incumbidos de participar da manutenção de variados aspectos da vida escolar. Propor que o trabalho desenvolvido durante o GR de Reciclagem seja tratado como arte possibilitaria a construção de novas perspectivas sobre o mesmo, o que poderia criar um movimento contrário à alienação do próprio trabalho mencionada anteriormente. Pretendo questionar o sentido atribuído às atividades realizadas no GR e elaborar novos sentidos junto aos seus participantes, discutindo aproximações

entre manutenção e criação, afinal, há criatividade nas práticas que os estudantes realizam continuamente para manter a escola. Já que os encontros do GR de Reciclagem ocorrem como uma oficina, o propósito dos trabalhos manuais desenvolvidos semanalmente entraria em pauta e, intencionando que cada um possa enxergar a si próprio no objeto que produz, a atividade começaria pela observação mais atenta do que cada um tem em mãos.

## 5 O QUE TEMOS EM MÃOS?

O projeto, ao todo, teve a duração de dois meses, perpassando diversos momentos, atividades e eventos escolares nas tardes de segunda-feira. Não foi possível realizá-lo semanalmente, pois os Grupos de Responsabilidade muitas vezes foram substituídos por outras dinâmicas, a depender das necessidades da escola. A proposta, então, evoluiu e se adaptou considerando as condições estabelecidas e o contexto no qual se desenvolvia. A cada semana, visando fazer uma intervenção que não compromettesse a atividade principal, muitas variantes foram decididas na própria ocasião: o número de estudantes que participariam da proposta, realizá-la simultaneamente ao GR ou não, etc.

Em suma, cada um dos integrantes do GR de Reciclagem compartilhou suas ideias acerca da palavra “manutenção”. O diálogo sobre a relação da palavra com as ações realizadas na escola foi diferente a cada segunda-feira, considerando a mudança na faixa etária dos participantes e a especificidade da atividade desenvolvida no GR. O registro fotográfico de si e do outro também variou de estudante para estudante, cada um à sua maneira. As respostas concedidas pelos participantes e os acontecimentos observados durante o período de realização do projeto comporão sua finalização. Considerar as indagações trazidas pelos estudantes, destacando palavras e conceitos marcantes em suas falas, poderia consolidar o diálogo iniciado, fazendo com que o retorno das fotografias seja, também, o retorno do meu posicionamento perante o grupo e a oportunidade de gerar uma reflexão coletiva.

### 5.1 Bagunça

Iniciei a proposta em meados de setembro. Na ocasião, o GR de Reciclagem estava unido ao GR do Salão para realizar os preparativos da Festa da Cultura, cujo tema escolhido havia sido Terror e Monstros. Já há algumas semanas, os dois Grupos de Responsabilidade trabalhavam em conjunto para falar sobre o tema e desenvolver atividades relacionadas. Reunidos, os estudantes levantaram características aleatórias consideradas constituintes de um monstro: presença ou ausência de tentáculos, pelos, chifres, etc. Após a discussão, cada participante

desenhou um monstro a partir do levantamento de características. O desenho serviria como base para a construção de um monstro utilizando materiais recicláveis.

Na semana anterior ao início das minhas entrevistas, os dois GRs puderam selecionar materiais diversos, em sua maioria de plástico, para estruturar suas criações. Já na segunda-feira em que comecei o projeto, os grupos estavam envolvidos no processo de empapelar as estruturas de material reciclável com jornal e cola, preparando-as para receber tinta posteriormente. A atividade foi realizada no refeitório da escola, havia muito barulho e dispersão. Como a situação estava desfavorável e seria difícil exigir concentração naquele ambiente, escolhi os alunos mais velhos do GR de Reciclagem para responderem às minhas perguntas. Além de supor que eles compreenderiam mais facilmente a proposta, selecionei-os porque estavam bem adiantados na construção de seus monstros. Assumi que a realização das entrevistas deveria interferir o mínimo possível no processo criativo dos estudantes e no andamento da atividade principal.

Os participantes do projeto naquele dia, ambos do 9º ano, responderam às questões ao lado de um grupo com crianças menores, que também acabaram se envolvendo na conversa. Quando perguntei a respeito do significado da palavra “manutenção”, surgiram palavras como “organização” e “cuidado com o espaço”. As respostas conectaram-se à questão seguinte, pois, quando questionei sobre a relação da palavra com o GR de Reciclagem, eles responderam que o GR possui justamente o papel de cuidar do espaço da escola e do meio ambiente.

Expliquei, então, a etimologia de “manutenção” e comentei a constante realização de trabalhos manuais no GR. Quando perguntei o que as mãos deles estavam fazendo naquele dia, uma das respostas foi “bagunça”. Curioso observar como a resposta aparentemente se opõe à “organização” mencionada anteriormente. Do grego *organon*, a palavra quer dizer instrumento, utensílio, órgão, aquilo com que se trabalha. Acredito que, ao invés de dissociar as duas palavras e conferir uma conotação negativa à bagunça, devo indagar, na finalização do projeto, sobre o papel da bagunça no processo de organização. Deixar evidente a necessidade de bagunçar, de desorganizar, para criar. Desorganizar para organizar<sup>38</sup>. Outra resposta para a ação das mãos foi “arte”. Isso significa que os

---

<sup>38</sup> Referência à letra da música “Da Lama ao Caos”, do álbum homônimo da banda pernambucana Chico Science & Nação Zumbi, lançado em 1994.

estudantes concebem o ato de construir monstros com materiais recicláveis como uma operação artística, um processo de criação, algo autoral e particular.

Indaguei sobre o porquê de estarem fazendo aquilo, ao que os participantes responderam: “é para a Festa da Cultura”. Conversamos, então, sobre a utilização das prendas como maneira de arrecadar dinheiro para a escola. Em seguida, pedi para que registrassem o que suas mãos estavam fazendo naquele dia com a câmera instantânea. O primeiro participante tirou uma fotografia da própria mão ao lado do seu monstro. Em seguida, ele registrou, com a câmera do celular, o filme se revelando instantaneamente. Percebi o interesse pelo processo analógico, talvez seja válido dedicar um momento ao final do projeto para explicar seu funcionamento.

Tive certa dificuldade para explicar o teor da proposta ao segundo participante, que não havia entendido que a fotografia era um registro que ficaria com cada um ao final do projeto. Ele, inclusive, sugeriu expor as fotografias ao lado dos monstros na Festa da Cultura, para deixar explícito aos visitantes o processo que teria originado as peças. A sugestão é boa e, antes de devolver as fotografias aos estudantes, talvez seja possível concretizá-la. Ao contrário do primeiro participante, o segundo decidiu que a fotografia deveria conter ele próprio junto à sua criação, e me pediu para que fizesse o registro.

## **5.2 Não é lixo, é o meu monstro**

No segundo dia do projeto, os estudantes estavam finalizando seus monstros, pintando as estruturas já empapeladas. A professora também propôs outra atividade para quem já havia terminado o monstro: pintar uma máscara descartável com uma boca assustadora. Também foram distribuídos narizes de palhaço para a criação das máscaras. Enquanto isso, continuei realizando as entrevistas com os estudantes do Ciclo Autoral. Dessa vez, escolhi duas estudantes do 7º ano que sempre trabalham juntas. Percebi que seria mais confortável para os participantes conversar junto de colegas com quem possuem mais familiaridade. Sobre o significado de “manutenção”, elas responderam que a palavra remete ao conserto de alguma coisa, dando o exemplo da manutenção de um carro.

Expliquei o *manus tenere* e indaguei sobre sua relação com o GR de Reciclagem, tendo como resposta a seguinte frase: “continuamos mantendo em mãos produtos que normalmente nós jogaríamos fora”. A resposta da estudante

coloca em evidência o ato de ressignificar um objeto que seria descartado. O lixo não é mais lixo, vira monstro, e isso fica claro quando a dupla relata as ações das mãos e seus exercícios de imaginação: “estou fazendo o chapéu do meu monstro” e “pintando o corpo do monstro”. No momento da fotografia, sugeri que registrassem uma a outra com suas respectivas criações. Uma das alunas colocou o chapéu que estava pintando e um dos narizes de palhaço, compondo um registro muito específico da atividade realizada naquele dia.

Também entrevistei um estudante do 8º ano que já havia terminado seu monstro. Ele afirmou que manutenção é “quando alguém cuida de alguma coisa”. Quanto à relação do termo com o GR, ele disse: “alguns GRs cuidam das coisas, mas principalmente neste aqui, em que a gente faz reciclagem, a gente cuida das coisas e refaz as coisas, como o que a gente está fazendo, que é pegar lixo para fazer um ‘bonequinho’”. Mais uma vez, a ressignificação e a criação são atreladas às atividades de manutenção e responsabilidade: “esse monstro eu fiz com um recipiente de álcool em gel, uma lata, um pote, papel de jornal e tinta”. O estudante foi o primeiro a prontamente responder todos os “porquês” que coloquei. Além de dizer que os monstros seriam destinados à Festa da Cultura, ele também conseguiu justificar que eles funcionariam como prendas que, por consequência, arrecadariam dinheiro para a escola.

Fomos ainda adiante sobre a questão da arrecadação do dinheiro. Afirmei que a atividade manual realizada por ele retorna para ele, que rapidamente rebate: “mas o dinheiro não vem para mim”. Então respondo: “mas vem para a escola que você usa”. Ele valida meu comentário, enquanto os estudantes ao redor começam a se interessar pela nossa discussão, participando muito brevemente dela, pois o horário do GR havia acabado. Percebo a importância de conversar mais a respeito do conceito de coletividade, evidenciando que cuidar do espaço público é cuidar de algo próprio. Os mesmos estudantes, ao verem a revelação instantânea do colega, chamaram o fenômeno de “Instagram de antigamente”. O comentário reitera a necessidade de falar sobre os processos fotográficos analógicos na devolução dos registros.

### 5.3 O que é meu é seu?

Na última segunda-feira de setembro, os Grupos de Responsabilidade não ocorreram na escola. O projeto continuou na semana seguinte. Na ocasião, O GR de Reciclagem novamente uniu-se ao GR do Salão e, dessa vez, a tarefa era a de limpar as mesas do Salão Autoral. A prática, que não está diretamente relacionada ao propósito do GR de Reciclagem, exemplifica como ocorre a integração entre os GRs no cotidiano da escola. Partindo das demandas existentes naquele espaço, um GR pode participar de atividades comumente realizadas por outro, como foi o caso do GR do Salão construindo monstros com materiais recicláveis nas semanas anteriores. Há muita flexibilidade e os professores trabalham juntos para acordar o que trabalhar a cada segunda-feira. Além disso, a atividade do dia estava relacionada à manutenção de uma maneira diferente das anteriores, o que poderia trazer novas respostas por parte dos alunos.

Para a limpeza das mesas, cada estudante recebeu uma luva de plástico e, utilizando água com sabão, buchas e panos, o objetivo era apagar os rabiscos daquele mobiliário. No início, participei da atividade com o grupo, enquanto tentava mapear quem entrevistar naquele momento agitado. Havia muitas pessoas ao redor das mesas com água e materiais de limpeza por todo lado, foi preciso fazer muita bagunça para limpar aquele lugar. Novamente, desorganizando para organizar. Até o momento, só havia entrevistado estudantes do Ciclo Autoral, então decidi experimentar fazer a entrevista com integrantes do Fundamental I. Escolhi parar em uma mesa que estava sendo limpa por quatro alunas, duas do 2º ano e duas do Ciclo Interdisciplinar. Elas foram muito abertas e receptivas à atividade.

Durante as respostas, a mais velha delas acabou tomando a frente e, sobre a palavra “manutenção”, ela descreveu o momento em que alguma coisa “está começando a estragar”, não necessariamente quebrada, mas desgastada pela rotina, dizendo que a manutenção precisa ser feita para que aquilo continue funcionando “por muito tempo sem quebrar”. Apesar de muito parecida com as respostas anteriores, a fala da aluna se diferencia das demais por conectar diretamente o conceito de manutenção à durabilidade de determinado objeto. Manter algo em bom funcionamento para que não precise ser substituído por um longo período de tempo é um âmbito da sustentabilidade que não diz respeito ao que fazemos com o lixo, como é a incumbência do GR de Reciclagem, mas trata

justamente de evitar o “jogar fora”. É um ideal de consumo responsável que visa “manter em mãos” o que temos durante o máximo de tempo possível.

Quando pergunto se a palavra “manutenção” tem relação com a atividade de limpeza que estão realizando, a resposta é a seguinte: “a gente está fazendo a manutenção das mesas, já que elas estão todas riscadas”. Como dito anteriormente, a atividade não integra o escopo do GR de Reciclagem, então, pergunto se a palavra também pode ser aplicada ao que geralmente desenvolvem no GR. Mais uma vez, a resposta vai de encontro à ressignificação dos objetos como forma de mantê-los em uso: “tem alguma coisa que a gente jogaria fora, mas a gente dá um novo uso para ela”.

Sobre o que se tinha em mãos naquele dia, as respostas são muito diretas: “as mesas”, “a limpeza”, “sabão”, “materiais de limpeza”, etc. No entanto, além dos objetos citados, uma das alunas do 2º ano finaliza dizendo: “as mesas que não são nossas”. A indignação por limpar mesas utilizadas por outras pessoas é válida, já que não diz respeito à recusa de limpar a sujeira que não fizeram, mas ao trabalho de manutenção cujo benefício (mesas limpas) não retornará diretamente para elas. Na finalização do projeto, pretendo retomar a reclamação da estudante para discutir a existência de uma cultura de cooperação na EMEF, destacando como é importante cuidar do que é do outro porque, em um ambiente colaborativo, o outro também cuida do que é nosso.

No momento dos registros fotográficos, as estudantes dividiram-se em duplas para que uma fotografasse a outra. Posaram com luvas de plástico e buchas nas mãos, limpando as mesas alheias. Com água e sabão por todos os lados, o momento da revelação da imagem foi agitado, mas também tomado por expectativa. Os olhos das participantes estavam fixados nas imagens, que surgiam lentamente, atraindo a atenção de outras crianças do GR.

#### **5.4 Olhos encantados**

Durante duas semanas, o projeto não aconteceu. Isso se deu porque o momento do GR, com frequência, é substituído por atividades coletivas de outra natureza. No dia 9 de outubro, houve um show de talentos na escola durante o período do GR. Já no dia 16, os GRs foram cancelados para que cada turma pudesse desenvolver os preparativos para a Festa da Cultura. No dia 23, os Grupos

de Responsabilidade foram dedicados à apreciação dos trabalhos desenvolvidos para o evento, que ainda estavam expostos. Trabalhos de diversas turmas foram selecionados para compor o percurso. Em cada parada, os estudantes do GR que integrassem a turma de autoria do trabalho eram responsáveis por explicá-lo.

Ao todo, fizemos quatro paradas. Durante a primeira delas, no átrio, foram apresentados os monstros construídos com material reciclável pelos GRs de Reciclagem e do Salão. Passamos pelo pátio, com várias histórias de terror nas paredes e, em seguida, fomos à sala do 2º ano, que trabalhou folclore brasileiro a partir de desenhos, jogos e modelagem de massinha. A última parada foi no Salão do Inter, cuja temática era o *Dia de Los Muertos*. Pouco antes do fim do percurso, ouvi um diálogo entre um estudante e uma das professoras em torno da seguinte pergunta: “GR é aula?”. Depois de alguns questionamentos da professora, a criança chegou à conclusão de que sim, pois “no GR se aprende coisas, então é aula”. A interação exemplifica como a aprendizagem na escola ainda está condicionada à ideia de aula, já que classificar o Grupo de Responsabilidade como aula legítima o que se aprende durante o encontro.

Não interrompi a excursão para desenvolver o projeto. Ao invés disso, optei por adaptá-lo e realizar as perguntas após o percurso. Decidi entrevistar os alunos do 1º ano que integram o GR de Reciclagem e, por acaso, a turma havia trabalhado com materiais recicláveis para a Festa da Cultura, com a construção de monstros de modo semelhante às atividades realizadas no próprio GR. Entre os trabalhos desenvolvidos, os estudantes construíram monstros com garrafas pet e monstros de papelão maiores que eles mesmos. Cada aluno estava se organizando para levar seus trabalhos para casa, então, pedi permissão à professora da turma para realizar a atividade com os quatro integrantes do GR de Reciclagem no corredor do primeiro andar, onde se encontravam os monstros de papelão.

Quando perguntei se já haviam visto a palavra “manutenção” em algum lugar, fiquei surpresa ao ver que todos tinham algo a dizer. Uma das crianças respondeu com “eu conheço a palavra, sim! Quando meu elevador quebrou, estava escrito ‘em manutenção’”. Seu colega prontamente completou: “sim, é quando alguma coisa quebra e a gente conserta”. Indaguei, então, sobre a relação desse significado com o GR de Reciclagem e com o que haviam feito junto ao 1º ano. Uma das estudantes definiu o ato de reaproveitar materiais que iriam para o lixo como “manutenção do

meio ambiente". Sobre a ação das mãos, pedi para que explicassem como haviam feito os monstros, quando contam detalhadamente o processo de corte e pintura da garrafa pet.

Receosa pela maneira como poderiam lidar com a câmera instantânea, reforcei que deveriam ter cuidado com o aparelho, pois cada um poderia registrar apenas uma imagem. Todos foram pacientes e conseguiram fotografar-se de modo satisfatório. Uma das crianças, usando uma dentadura de vampiro feita de plástico, escolheu ficar ao lado do monstro de papelão que havia feito. Em uma das duplas, ocorreu um conflito, pois uma estudante afirmou "não gostar" do colega que iria fotografá-la. Respondi que, nesses momentos, devemos ser "profissionais", pois nem sempre podemos trabalhar com quem gostamos. Pelo contrário, em um ambiente como a escola, precisamos justamente cooperar com quem não gostamos para que a convivência comum possa acontecer.

No momento da revelação das imagens, uma das crianças me diz: "é bem tecnológico, né?". Não ouvi esse tipo de comentário dos estudantes mais velhos. O reconhecimento da fotografia analógica como uma tecnologia, mesmo não sendo a última, demonstra atenção e encantamento em torno do processo. São os "olhos encantados" de que fala Rubem Alves: "Por isso quero ensinar as crianças. Elas ainda têm olhos encantados. Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal" <sup>39</sup>. Como realizei a atividade fora do horário do GR, outras crianças do 1º ano ficaram curiosas com a presença da câmera e me pediram para manuseá-la. Também encantadas com a revelação instantânea, queriam fotografias delas próprias. Foi complicado negar a experiência e explicá-las que aquilo era um projeto feito com um GR específico. Conclui que hora e lugar são importantes na realização da proposta, para evitar a impressão de privilegiar alguns em detrimento de outros.

## 5.5 Assembleia de acasos

Na semana seguinte, por conta da Assembleia Estudantil, os GRs foram novamente suspensos. Nela, os professores informaram sobre a festa de *Halloween* que ocorreria no dia seguinte, além do interclasse, ambos organizados pelo grêmio

---

<sup>39</sup> ALVES, op. cit..

estudantil. Também foi anunciado mais um show de talentos. Além disso, comentou-se a chegada de armários para os estudantes, com o levantamento da seguinte questão: já que a quantidade de armários é menor que a quantidade de alunos, como administrar seu uso? Reforça-se a necessidade de organizar a divisão dos armários, que, inclusive, ainda estavam sendo montados do lado de fora do Salão durante a Assembleia. Também foi solicitado que os estudantes sugerissem pautas para levar ao Conselho, que ocorre entre gestão, professores, pais e estudantes. Entre elas, manifesta-se o desejo de mais materiais e variedade de esportes na Educação Física, um interclasse de xadrez e, também, mais acessibilidade com rampa e elevador na escola.

Mesmo sem GR, decidi realizar a atividade com os integrantes do Ciclo Inter que ainda não haviam participado dela. Percebi que alguns haviam trocado de GR. Há certa dificuldade em estabelecer um coletivo, pois os alunos migram entre os GRs ao longo do ano. Desenvolvi a proposta com apenas dois estudantes, incluindo um que havia acabado de entrar no GR de Reciclagem. Sobre o significado da palavra “manutenção”, a expressão “cuidar de alguma coisa” aparece novamente como resposta. O primeiro participante dá o exemplo de uma piscina que precisa ser limpa regularmente. Ele ainda acrescenta algo que adianta minha próxima questão, dizendo que “você ser uma pessoa responsável é você cuidar [de alguma coisa] com frequência”. O segundo estudante relaciona a palavra com algo que está quebrado, dizendo que manutenção é “ver se tem algo errado e consertar”. Sobre a relação da palavra com o GR de Reciclagem, o estudante menciona o cuidado com a escola, recordando a atividade em que coletaram papel do chão para reciclar.

Estávamos conversando no corredor do Salão, onde alguns trabalhadores montavam os recém-chegados armários dos estudantes. Quando questiono se há alguma relação com o assunto da nossa conversa, que é a manutenção da escola, um dos participantes responde, com bom-humor, que os armários haviam chegado para “manter a coluna dos alunos”, já que não precisariam mais carregar uma quantidade excessiva de material. A montagem dos armários apareceu ao fundo das fotografias naquele dia. Enquanto explicava o funcionamento da câmera aos participantes, acabei registrando uma imagem por acidente. Um colega que observava a atividade se interessou pela fotografia e, alguns momentos depois, apareceu para me mostrar o que havia feito com ela: intervenções com caneta azul tanto na borda do filme, com palavras, quanto na própria imagem. Apesar de ter

modificado o objeto em referência a um *meme*, a atitude me deu a ideia de propor que os participantes façam intervenções em suas próprias imagens no dia da devolutiva. Ao todo, quinze estudantes foram fotografados ao longo do projeto paralelo (fig. 2).



**Figura 2** - Conjunto de fotografias. Elaboração própria.

## 6 O QUE QUERO MANTER?

Os Grupos de Responsabilidade só voltaram a acontecer no dia 13 de novembro, quando finalizei o projeto. Nos dois meses de sua realização, foi difícil manter uma constância em relação à proposta inicial, pois muitas das atividades imprevistas que substituíram o encontro não eram oficinas, como é comum ao GR de Reciclagem. O que começou como um registro da atividade das mãos passou a ser um registro de si feito pelo outro, pois adaptei a proposta conforme o que ocorria no dia em que ela era desenvolvida. Na semana da finalização do projeto, além do clima pouco favorável devido a uma onda de calor, estava acontecendo o interclasse de vários esportes na escola, o que levou a um número de participantes reduzido durante a atividade. Ela ocorreu na Sala de Artes, estavam presentes cerca de quinze estudantes, incluindo novos integrantes que não faziam ideia do que havia acontecido nos últimos meses.

Com base nas falas que apareceram durante as entrevistas, preparei um conjunto de palavras para apresentar junto às fotografias na lousa, escrevi-as e fixei as imagens antes dos alunos chegarem. Todas as palavras escritas foram ditas por eles, exceto pelo título do projeto, “Arte de Manutenção”, o termo latino *manus tenere*, que eu mencionava durante as entrevistas, e mais dois conceitos que seriam importantes para introduzir a última proposição: “sustentar” e “ressignificar”. O conjunto de palavras e fotografias chamou a atenção dos estudantes, sobretudo dos mais novos. Reparei que alguns, ao chegarem na sala, aproximaram-se da lousa para observar os registros deles próprios, olhando para o que havia na lousa e comentando entre eles como o que, de fato, geralmente fazemos quando estamos diante de uma obra de arte.

Inicialmente, enquanto os estudantes ainda chegavam, expliquei para os novos integrantes do GR do que o projeto se tratava. Quando boa parte do grupo já estava presente, a professora de Artes sugeriu que lessem em voz alta o que estava na lousa. Duas alunas se dispuseram a isso e, em seguida, perguntei à turma se alguém se lembrava das perguntas que eu havia feito ao longo dos últimos dois meses. Um dos estudantes do 9º ano recordou que elas estavam relacionadas à ideia de manutenção. Comentei, então, que as palavras escritas na lousa faziam

parte do que eles haviam respondido, tanto sobre o que entendiam por manutenção, quanto sobre o que tinham em mãos no dia em que foram entrevistados.

Apesar das atividades que acabaram substituindo o GR, pedi para que, a partir das fotografias, relembrassem os trabalhos realizados nos últimos meses, especialmente a construção dos monstros para a Festa da Cultura e a limpeza das mesas do Salão do Autoral. Retomei as indagações sobre o propósito daquelas atividades, compartilhando com a sala colocações feitas pelos próprios estudantes. Sobre os monstros de material reciclável, contei o episódio do participante que, ciente da arrecadação de verba que geralmente ocorre a partir da Festa da Cultura, disse: “o dinheiro não vem para mim”. A partir disso, lancei a seguinte pergunta: por que vocês fazem prendas para arrecadar dinheiro para a escola? Tive como respostas “porque tem que fazer” e “porque a gente quer”. Então, insisti: “se o dinheiro vai para a escola, e não para vocês, por que continuar fazendo prendas?” O silêncio reinou. Sinteticamente, perguntei-lhes quem “usa” a escola, ao passo que me responderam: “a gente”.

Também mencionei outra fala que, dessa vez, dizia respeito ao dia da limpeza. “Estamos limpando mesas que não são nossas”. Então, perguntei o motivo de limpar mesas que não usamos diretamente. Responderam-me “porque é nossa responsabilidade” e “para fazer a organização da escola” (“organização” era uma das palavras escritas na lousa). Sugerí: “será que os outros GRs também ajudam alunos que não participam deles? Será que cuidam de coisas que não são deles também?”. Com esses dois episódios, nos quais muito acertadamente os estudantes questionam o retorno do trabalho que desempenham para eles próprios, tentei abordar a noção de coletividade que conduz o trabalho, já que ele não se destina ao benefício do indivíduo que o realiza, mas ao bem comum. É um princípio que parece óbvio, mas que não está explícito. Por meio das questões, tentei fazer com que pensassem a respeito dos trabalhos de manutenção que desenvolvem e que se destinam, afinal, a cuidar da escola da qual eles mesmos fazem parte.

Prossegui apontando uma palavra não expressa diretamente nas entrevistas: “ressignificar”. Perguntei se alguém poderia explicar o que a palavra quer dizer, e obtive a seguinte definição: “quando você coloca em alguma coisa um significado que não estava ali antes”. Então, expliquei o porquê de ter escrito aquela palavra na lousa, questionando-os se meu pensamento fazia sentido. Afirmei que, quando eles

transformaram o lixo em monstro, por exemplo, estavam ressignificando aquele objeto, ou seja, atribuindo-lhe um valor que não existia anteriormente. Os objetos produzidos pelo GR de Reciclagem são fruto da criatividade de seus participantes, por isso, na lousa, palavras como “cuidado” e “imaginação” estavam lado a lado. Manutenção e arte, naquele momento, habitavam a mesma rede de significados.

Outra palavra adicionada na lousa foi “sustentar”. Além da relação das atividades do GR com a sustentabilidade do planeta e da escola, que já estava clara ao longo da discussão, procurei transferir a ideia de sustentabilidade também para as fotografias instantâneas. Comecei comparando a câmera de revelação instantânea com a câmera digital que havia levado para reproduzir os resultados posteriores. Sobre a diferença entre os dois aparelhos, um dos estudantes reconheceu o segundo como digital, enquanto outro também disse que a câmera digital é capaz de “fazer vídeo”, enquanto a primeira não. A partir daí, expliquei, grosso modo, a diferença entre o processo analógico e o digital, comentando brevemente a série de reações químicas que envolvem o primeiro. Perguntei se, em casa, eles possuíam álbuns de fotografias antigas e, também, se sabiam que essas imagens não podiam ser vistas no momento em que eram registradas, pois precisavam passar pelo processo de revelação em um laboratório. Ficou claro que o diferencial da câmera que haviam utilizado era a possibilidade de ver as imagens imediatamente, ou seja, a revelação instantânea.

A noção de sustentabilidade da imagem aparece quando menciono o uso da câmera do celular. Com os aparelhos digitais, produzimos imagens instantâneas a todo momento. Tentei deixar explícita a especificidade da imagem instantânea analógica em relação às geradas em massa pelos celulares. Aquelas fotografias da lousa não existem em outro lugar, ou seja, não podem ser reproduzidas. Até é possível fotografá-las, mas aquelas imagens, como foram geradas, são únicas. O cuidado tomado pelos estudantes na hora de realizar os registros difere de como tratam as imagens que produzem em quantidade com os celulares. Eles tiveram concentração para evitar o erro, já que havia apenas um filme para cada um e não seria possível repetir o processo. Assim como foram atenciosos no momento de registrar os colegas, pedi para que tivessem atenção ao enxergar as fotografias instantâneas de si próprios como algo único que manteriam consigo.

Ao introduzir a última proposta, retomei os diferentes níveis em que a palavra “manutenção” fazia sentido dentro daquele grupo. Além da já reconhecida manutenção do meio ambiente com a prática da reciclagem e atividades relacionadas, foi possível destacar a manutenção da escola e das relações estabelecidas entre seus protagonistas, reforçando a necessidade do cuidado com o outro e com o que é público. Por fim, sugeri que pensassem sobre a manutenção de si próprios, refletindo sobre as ações que desempenham na escola. A partir das palavras na lousa e das discussões levantadas, propus que fizessem intervenções nas próprias imagens de acordo com a seguinte orientação: considerando as experiências vividas na escola e registradas em fotografia, o que vocês querem manter?

Expliquei que poderiam interferir nos retratos como desejassem, com palavras ou desenhos, no entanto, seria importante pensar naquele registro como um objeto único, para o qual poderiam olhar no futuro e lembrar o que faziam na escola. Levei canetas permanentes de cores diversas, à base de álcool, mas frisei que poderiam testar com caneta hidrográfica antes. Enquanto os participantes que já possuíam suas fotografias realizavam as intervenções, conduzi o registro de quem ainda não o havia feito. Em duplas, os novos integrantes do grupo fotografaram uns aos outros.

A professora de Artes sugeriu que utilizassem um pedaço de papel vergê como opção de anteparo às fotografias, e muitos recorreram ao suporte para escrever e desenhar. Vale mencionar que a atividade só foi bem sucedida graças à ajuda da professora e de residentes que estavam presentes, o que reforça a importância de um trabalho em conjunto para lidar com as situações que ocorrem simultaneamente em sala. Como, na maior parte do tempo, ocupei-me de registrar os resultados de quem finalizava a atividade, poucas vezes fiz intervenções no processo dos estudantes. Apenas em um determinado momento precisei manejar o compartilhamento das canetas entre o grupo, pois uma das alunas veio me fazer a reclamação de que algumas pessoas estavam pegando todas as canetas de uma vez só. Os estudantes do 1º ano estavam realmente muito agitados, pedi para que fizessem a atividade com calma e que utilizassem uma caneta por vez, para não impedir o trabalho dos colegas. Levei um borrifador com álcool e um pequeno tecido para apagar as marcações caso desejassem.

Comecei fotografando as intervenções de duas estudantes do 7º ano. A primeira utiliza uma caneta que fez muito sucesso entre o grupo, de cor dourada e com a ponta em formato de pincel (fig. 3). A estudante guardou a fotografia na capa protetora do celular, também customizada por ela (fig. 4). Sua colega, por sua vez, encontrou uma caneta com a cor muito parecida com a do objeto que segura na imagem (fig. 5). Os estudantes mais velhos foram sintéticos em suas intervenções, que ainda assim foram muito significativas. Um deles escreveu “engenheiro” abaixo de sua fotografia, na qual segura o monstro que havia construído (fig. 6). A palavra pode ser interpretada em dois sentidos, em referência tanto à engenharia necessária para ter feito aquele objeto quanto a uma aspiração profissional.



Figura 3 - Arte. Elaboração própria.

Figura 4 - Arte no celular. Elaboração própria.



**Figura 5 - Reciclar.** Elaboração própria.

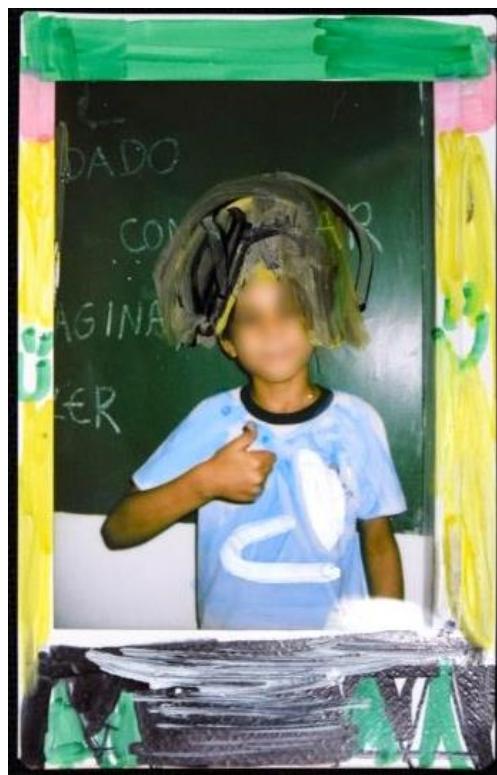
**Figura 6 - Engenheiro.** Elaboração própria.

O último estudante a participar da atividade de registro não possuía dupla, pois todos já haviam utilizado a câmera. Ele teve a honra de ser fotografado pela professora de Artes. Estava indisposto a realizar a atividade, fenômeno frequente entre os estudantes do Fundamental II, mas, ao final, ficou satisfeito com o resultado (fig. 7).

Algumas das crianças fotografadas naquele mesmo dia escolheram a lousa com palavras como plano de fundo para seus retratos. Como alguns haviam acabado de chegar ao grupo e não haviam participado das mesmas atividades que os demais, escreveram o próprio nome abaixo da fotografia (fig. 8). Fui surpreendida pelo uso das canetas, cada um explorou o material de maneira única e muitos ficaram até o último minuto experimentando com as cores. Um deles, inclusive, aproveitou a possibilidade de remover a tinta para brincar de trocar de roupa e de cabelo na fotografia (fig. 9). Em uma de suas intervenções, há a tentativa de simular uma camisa de futebol, com o desenho do logotipo de uma marca presente no vestuário esportivo (fig. 10). Interessante observar como esses signos, que remetem a objetos de desejo e status popularizados em nossa cultura, são frequentemente apropriados pelos estudantes como forma de definir uma identidade.



**Figura 7 - Criação.** Elaboração própria.  
**Figura 8 - Novo integrante.** Elaboração própria.



**Figura 9 - Troca.** Elaboração própria.  
**Figura 10 - Futebol.** Elaboração própria.

Enquanto os integrantes mais velhos foram contidos em suas intervenções, as crianças do 1º ano não pouparam esforços na hora de utilizar as canetas. Marcaram não só as bordas da fotografia, mas modificaram a própria imagem, usando a imaginação para criar luzes no cabelo ou uma nova cor de camiseta, espalhando cores por todos os lados (fig. 11). Um dos estudantes que ainda não havia sido fotografado, ao observar o retrato do colega, decide fazer a mesma pose em seu registro (fig. 12). Além disso, algumas estudantes utilizaram o papel vergê para a escrita de seus pensamentos. Enquanto uma descreve as atividades realizadas no GR de Reciclagem (fig. 13), a outra faz um apelo à escola, com o desejo de que todos continuem os esforços para manter as mesas limpas (fig. 14). No cartão, elas também colocam nome e turma da qual fazem parte. É possível notar que, dentro da comunidade escolar, a classe seriada é tida como um elemento indispensável e soberano de reconhecimento e pertencimento, mesmo que, naquele momento, elas estivessem participando do GR.



**Figura 11 - Pose. Elaboração própria.**



Figura 12 - Mesma pose. Elaboração própria.



Figura 13 - Cartão 1. Elaboração própria.

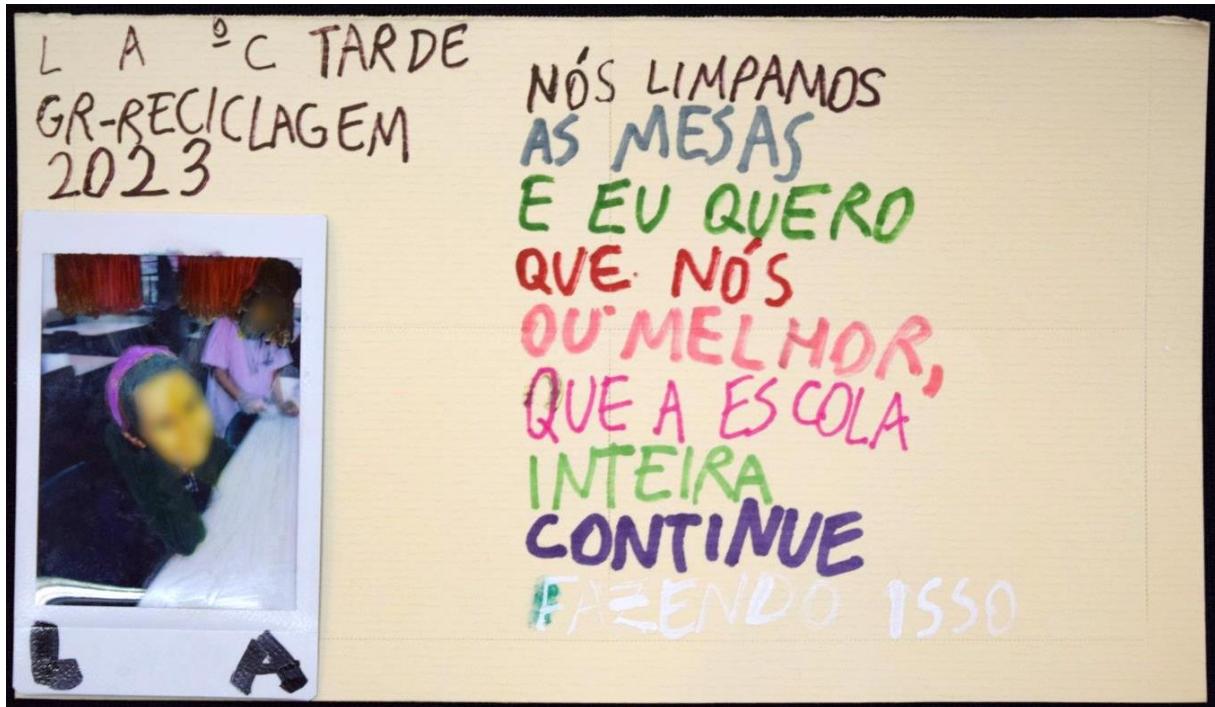


Figura 14 - Cartão 2. Elaboração própria.

Muitos selecionaram palavras da lousa para compor seus cartões, complementando-as com termos que julgaram pertinentes. Uma das integrantes compilou várias ideias escritas junto ao seu retrato, como “cuidado com o material” e “escola limpa”, formando um registro colorido no qual palavra, desenho e fotografia foram integrados (fig. 15). Um dos cartões, além da imagem instantânea, continha apenas desenhos. A estudante até começa a escrever algo, talvez “sustentabilidade”, mas o processo desemboca em uma miríade de cores e elementos da natureza, em um registro que, no fim das contas, transmite suas ideias tão bem quanto as palavras de suas colegas (fig. 16). Cada um utilizou os materiais de maneira particular. Outra estudante, com o papel vergê, produziu um envelope para guardar sua foto (fig. 17). Com seu nome na capa, o interior do cartão conta com desenhos e palavras que descrevem o escopo da atividade (fig. 18).



Figura 15 - Cartão 3. Elaboração própria.



Figura 16 - Cartão 4. Elaboração própria.



Figura 17 - Capa do cartão 5. Elaboração própria.



Figura 18 - Conteúdo do cartão 5. Elaboração própria.

Alguns vieram me perguntar se poderiam ficar com as fotografias. Apesar de ter explicado, no início, que elas seriam uma lembrança para eles, o costume de produzir trabalhos voltados para a escola fez com que muitos achassem que não poderiam levar o objeto. Ao final, todos puderam concluir a atividade e levar seus registros para casa. Fiquei contente com os resultados do projeto, pois todos que estavam presentes participaram, cada um à sua maneira. No entanto, percebi que a proposta funcionou melhor com as crianças mais novas, que ficaram muito empolgadas com a ideia de interferir na imagem de si. O próprio Grupo de Responsabilidade, na verdade, parece não ser muito instigante para a maior parte dos estudantes do Ciclo Autoral, o que pode ser percebido não só nesses encontros, mas em outros dispositivos do projeto da escola. Nas Assembleias Estudantis, por exemplo, é comum notar que os estudantes mais novos participam muito mais do que os mais velhos. Portanto, continua válido questionar por que um projeto de educação democrática parece não ser efetivo para todos.

## 7 TATEAMENTO EXPERIMENTAL

“É fácil conceber e começar projectos. Difícil é mantê-los sem que se degradem.” (PACHECO, 2009: 8). Atuar em uma escola como a Amorim Lima é um grande desafio. Seu projeto não tradicional requer um exercício de docência que seja capaz de se reinventar cotidianamente, considerando as contingências que surgem a cada dia – e que não são poucas. Nada está dado. Idealizar uma educação democrática e implementar dispositivos em consonância com seus princípios não garantem sua efetividade. Os projetos, para serem mantidos, exigem o esforço diário de quem deles participa. E como é difícil exigir participação e engajamento dos protagonistas da vida escolar quando o sentido do próprio projeto parece ter se perdido.

O projeto da Escola da Ponte foi concebido na década de 1970, o da Amorim, no início deste século. É natural que, após tantos anos desde suas concepções, muitos dos princípios de ambas as iniciativas já não façam mais sentido. A ideia de protagonismo estudantil, por exemplo, fundamental na caracterização da Ponte, atualmente, já é recusada por seu próprio fundador. Sem deixar de reconhecer a importância do legado escolanovista para a construção da Ponte, José Pacheco afirma que o paradigma da aprendizagem, centrado no aluno, já não ocupa o mesmo lugar de destaque que tivera no século passado. Como visto nos capítulos anteriores, o autor propõe que a educação aconteça de maneira intersubjetiva, através da comunicação. Reconhecendo as mudanças de valores ocorridas desde o início de seu projeto, Pacheco oferece possibilidades de ação diante da crise. Quando o projeto perde o sentido, é preciso criar novos sentidos.

A crise de valores aqui mencionada vai além dos muros da escola. É um fenômeno do neoliberalismo que perpassa as mais diversas instituições sociais, nas quais os sujeitos são tomados por uma indefinição de propósitos. É o “ser imerso no mundo” do qual fala Freire, ou o “indivíduo privatizado” como coloca Castoriadis. A dificuldade de assumir consciência e criticidade acerca das próprias ações dificulta a compreensão da existência para além de si, daí a necessidade de reforçar a dimensão coletiva como estruturante da convivência escolar. E, considerando o caráter diverso e mutável desse coletivo, a escola deve ser entendida como experiência a ser constantemente aprimorada, na qual seus sujeitos sejam capazes de repensar e ressignificar suas maneiras de agir.

Tendo em vista o projeto da Amorim Lima, com seus êxitos e fracassos, é importante que se questione o que vale a pena manter. E, dentre as coisas que merecem ser mantidas, acredito que a democratização seja uma delas. O exercício da democracia dentro da escola é imprescindível para a formação de cidadania na sociedade. No entanto, é preciso considerar que “a democratização do cotidiano escolar figura como ponto de largada e não de chegada” (AQUINO; SAYAO, 2004: 35), ou seja, apesar de ter reflexos fora da escola, a democracia deve ser compreendida como um regime indispensável dentro da própria comunidade escolar. É o princípio que deve guiar as atividades, uma prática diária e contínua, entendida como processo e não como objetivo.

Nesse contexto, cada integrante da convivência escolar seria responsável pela concepção e pela manutenção do projeto da escola. A partir de uma cultura participativa, a democracia aconteceria como produto da criatividade de seus agentes, com a construção de relações emancipatórias capazes de gerar mudança social. A tarefa da criação coletiva em torno de um interesse comum é o que faz do Grupo de Responsabilidade um dispositivo que merece atenção dentro da Amorim.

Ao longo dos dois meses em que realizei a proposta de registro junto ao GR de Reciclagem, notei que muitas das minhas indagações iniciais encontraram resposta. A prática de reciclar papel, pela qual o grupo é reconhecido, não ocorreu uma só vez. Em seu lugar, os estudantes construíram monstros com materiais recicláveis. Notei que o enfado experienciado por alguns com a reciclagem de papel não ocorreu com a confecção dos monstros. Creio que isso se deu porque, com esta última proposta, cada estudante pode desenvolver uma peça única e particular, o que aconteceu por meio de um processo aberto e de outra natureza. O papel é reciclado a partir de um método pré-estabelecido. A fatura dos monstros, por outro lado, exige a descoberta de um método pelos próprios estudantes no momento de experimentação com os materiais. Ela requer imaginação e improviso. Cada monstro é construído através de uma operação diferente, o objeto fica marcado com a singularidade de quem o produz. Os resultados são, inclusive, interpretados por seus autores como um trabalho artístico. O objeto é espelho.

O engajamento com as propostas do GR é geralmente menor por parte dos estudantes mais velhos. No entanto, percebi que o trabalho é encarado com outros olhos quando precisam ajudar as crianças mais novas a desempenharem a atividade. Foi notável a diferença de postura quando os integrantes do Ciclo Autoral,

já familiarizados com a reciclagem de papel, ensinaram o teor de cada etapa para os novos participantes, ou quando ajudaram a estruturar os monstros dos colegas menores. O senso de responsabilidade, para esses estudantes, parece ser desenvolvido de maneira mais assertiva quando precisam ajudar os integrantes do GR que ainda não dominam determinado assunto ou prática. Lembro-me do dispositivo presente na Escola da Ponte, “Preciso de Ajuda/Posso ajudar”, que poderia ser muito valioso na Amorim Lima para criar um ambiente colaborativo entre o corpo estudantil e que está centrado, justamente, na intersubjetividade proposta por Pacheco como paradigma educacional.

Outro fator que merece ser destacado é a relevância das classes seriadas na convivência entre os estudantes da EMEF. Apesar da ruptura com a organização em séries acontecer em diversos momentos do cotidiano escolar, a turma da qual cada estudante faz parte ainda é mais significativa do que qualquer outro dispositivo. O Salão de Pesquisa, por exemplo, é muitas vezes um ambiente propício à dispersão, enquanto as aulas – ou oficinas, se desejarmos seguir a denominação dada pela escola – consolidam uma turma e são mais favoráveis à criação de um reconhecimento coletivo.

Quanto ao GR, há certa dificuldade em estabelecer uma ideia de coletividade entre seus participantes, pois os alunos migram entre os grupos ao longo do ano. Os grupos, na verdade, acabam se tornando agrupamentos de estudantes. Percebo que, com as atividades do GR, a coletividade aparece como valor não para definir aquele grupo específico, mas em relação à escola como um todo. Considero o GR um momento necessário dentro da rotina da Amorim, pois possibilita um tipo de interação diferente da qual os estudantes estão acostumados em classe. A atuação em torno de uma responsabilidade comum cria novas relações entre o corpo estudantil. A aluna que não queria ser fotografada pelo colega por “não gostar dele”, por exemplo, entendeu que o trabalho na escola nem sempre acontece por relações de afinidade. Dialogar com quem nos é diferente é o cerne da convivência democrática.

Com o GR de Reciclagem, tentei assumir o diálogo como principal instrumento de construção de conhecimento. Considerando a importância de um currículo multidimensional como apresentado por Pacheco, pude conversar sobre reciclagem e sustentabilidade através de uma abordagem não restrita à questão ambiental, mas que também envolveu comunidade e subjetividade. As entrevistas

surgem do desejo de desenvolver uma metodologia que pudesse aproximar um determinado modo de pensar e fazer arte ao propósito do grupo. Apesar de não ter mencionado a obra de Ukeles aos integrantes do GR, ela foi fundamental na concepção da proposta e seu intuito de atribuir um outro valor ao trabalho de cuidado cotidiano. O projeto realizado junto aos estudantes provou que, durante os encontros do GR de Reciclagem, é possível realizar um trabalho criativo, significativo e, por que não, artístico.

Vale pontuar que as características acima dizem menos respeito ao projeto em si e mais sobre o conjunto de atividades que, por meio dele, foi possível perceber e registrar. As imagens produzidas pelos estudantes ao longo de dois meses e as palavras ditas por eles durante as entrevistas, quando expostas na lousa, reafirmam o valor do trabalho que realizam. E o impacto do trabalho do GR de Reciclagem, que poderia ser genericamente relacionado à sustentabilidade do planeta, é evidenciado, durante o projeto, nos desdobramentos vivenciados pela própria comunidade escolar: “a ‘tomada de contexto’ existencial depende sempre de uma práxis instaurando-se em ruptura com o ‘pretexto’ sistêmico” (GUATTARI, 1990: 39). Assim, tomar o contexto representa uma recusa à mera informação como recurso para a construção de saber, assumindo, em seu lugar, a experiência e o relato como formas privilegiadas de relação com o mundo:

"Quando a informação se substitui à antiga relação, quando ela própria cede lugar à sensação, esse duplo processo reflete uma crescente degradação da experiência. Todas essas formas, cada uma à sua maneira, se destacam do relato, que é uma das mais antigas formas de comunicação. A diferença da informação, o relato não se preocupa em transmitir o puro em si do acontecimento, ele o incorpora na própria vida daquele que conta, para comunicá-lo como sua própria experiência àquele que escuta. Dessa maneira o narrador nele deixa seu traço, como a mão do artesão no vaso de argila.“ (BENJAMIN, 1983: 148, *apud* GUATTARI, 1990: 53).

Cada estudante produziu um relato não apenas verbal, mas imagético. Por exemplo, posando junto ao monstro que produziu, junto ao “vaso de argila” que possui o seu traço, ele conta o que pessoalmente vivenciou naquele momento. A fotografia como relato, que poderia ter sido produzida com os aparelhos celulares que os estudantes têm sempre à mão, concretizou-se a partir de uma técnica que muitos não conheciam. Os participantes nunca haviam tido contato com uma câmera analógica de revelação instantânea, assim, considero importante ter viabilizado, mesmo que brevemente, a experimentação com aquele aparelho, em um aprendizado que foi tomado por curiosidade e apreço pelas imagens originadas. As

fotografias, que já registravam elementos portadores do traço de cada estudante, também receberam, literalmente, o traço de cada um. A finalização do projeto com intervenções nas imagens, seja com palavras ou desenhos, consolidou o objetivo de que cada um pudesse construir um registro consciente de si.

A proposta também reitera, principalmente em relação à atuação docente, a importância de se estabelecer um registro contínuo das atividades realizadas na escola. O relato, especialmente a partir do registro fotográfico, figura como maneira de ritualizar os encontros do grupo, para que o processo vivenciado ao longo do tempo possa ser rememorado, evitando, assim, que seu propósito seja perdido. O registro é um exercício de manutenção.

Ainda sobre as coisas que merecem ser mantidas na escola, acredito que vale a pena destacar a liberdade dos professores quanto às atividades desenvolvidas. Os docentes à frente dos Grupos de Responsabilidade, por exemplo, frequentemente recebem da gestão um roteiro com uma temática específica a ser discutida no início do encontro. Apesar de muitas vezes relevantes, as temáticas são idênticas para todos os grupos, ou seja, grupos com responsabilidades distintas recebem uma mesma sugestão de tarefa, que não diz respeito ao propósito do encontro. No GR de Reciclagem, nunca presenciei a utilização desses roteiros. Isso acontece pois, apesar das sugestões e da tentativa de intervenção da gestão, os professores têm liberdade para conduzir os encontros como bem entenderem.

Relaciono o fato acima à distinção feita por Jacques Rancière (1940-) entre política e polícia. Comumente relacionamos a ideia de política aos instrumentos de gestão e organização da sociedade. O autor, no entanto, define-os não como política, mas como polícia. São mecanismos responsáveis por ordenar e vigiar a “distribuição sensível dos corpos em comunidade”<sup>40</sup>. O que ele chama de política, na verdade, apareceria justamente na tentativa de ruptura com o ordenamento estruturado pela polícia. São as ações que contrariam o que a polícia determina, ações geradoras de dissenso, este último sendo descrito como “uma perturbação no sensível, uma modificação singular no que é visível, dizível, contável”<sup>41</sup>. Vale ressaltar que, com isso, a intenção não é colocar a gestão escolar como algo a ser combatido. Pretende-se apenas evidenciar que, no que diz respeito ao que é

---

<sup>40</sup> RANCIÈRE, Jacques. **O dissenso**. In: A crise da razão. Org: NOVAES, Adauto. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília, DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996, p. 372.

<sup>41</sup> Ibidem.

ensinado na Amorim, as decisões tomadas entre professores e estudantes são mais influentes do que as predeterminações externas a elas. A política acontece nas relações cotidianas.

A atividade que propus ao longo de dois meses só foi possível porque, na Amorim Lima, há espaço para que a política aconteça entre seus protagonistas. A proposta de registro, apesar de ter sido fruto de pesquisa, reflexão e planejamento, ganhou verdadeira forma apenas com seu desenvolvimento concreto. Ela foi construída em conjunto com alunos, a partir de suas respostas, processo marcado por acasos e imprevistos que foram incorporados na atividade. Vivenciar a realidade da EMEF implica ser maleável e capaz de lidar com os eventos e contratempos que a constituem. A escola não é um projeto, a escola são as pessoas que nela fazem novos acordos todos os dias. A experiência junto ao GR de Reciclagem, com seus inúmeros desdobramentos, deixa clara a necessidade de registrar os acordos e momentos cotidianos de maneira contínua. O registro, como um hábito constante dentro da escola, facilitaria o exercício de reflexão e ação sobre ela.

Gosto de interpretar as proposições tecidas até aqui como o que Freinet chama de “tateamento experimental”<sup>42</sup>. O trabalho que desenvolvi na Amorim Lima foi uma construção paulatina, investigativa, repleta de erros e acertos. Encaro a docência como uma criança encara determinado objeto nunca antes manuseado: aprendendo a lidar com ele na prática, pouco a pouco, tateando e descobrindo como estabelecer relações através da experiência. Foi assim que minhas mãos encontraram meios de aprender, junto às mãos que mantém a Amorim, a criar conhecimento.

---

<sup>42</sup> FREINET, Célestin. **O método natural I:** a aprendizagem da língua. Lisboa: Estampa, 1977.

## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir.** Papirus Editora, Campinas, 2001.
- AQUINO, Julio Groppa; SAYAO, Rosely. **Da construção de uma escola democrática:** a experiência da Emef Amorim Lima. EccoS Revista Científica, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 15-37, dez. 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Essais 2**, trad. Maurice de Gandillac. Paris, Denoël, Gonthier, 1983.
- BRUNO, Lúcia. **Gestão da educação:** onde procurar o democrático? Em: Oliveira, D.A.: Política e Gestão da Educação. Autêntica. Belo Horizonte, 2009.
- CANÁRIO, Rui. **Uma inovação apesar das reformas.** In: CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Org.). Escola da Ponte: um outro caminho para a Educação. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico.** Porto: Porto Editora, 2008.
- CASTORIADIS, Cornelius. **La democracia como procedimiento y como regimén.** Leviatán, n. 62, p. 65-83, invierno 1995.
- FREINET, Célestin. **O método natural I:** a aprendizagem da língua. Lisboa: Estampa, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a.
- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança.** Trad. de Moacir Gadotti. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GERTH, Hans e MILLS, Wright. **Caráter e Estrutura Social,** trad. de Z.Dias, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1973.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.
- MARQUES, Luciana Rosa. **Democracia radical e democracia participativa:** contribuições teóricas à análise da democracia na educação. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008.
- MOUFFE, Chantal. **O regresso do político.** Lisboa: Gradiva, 1996.

- \_\_\_\_\_. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo.** Política & Sociedade, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 11-26, out. 2003.
- PACHECO, José. **Entre Margens.** Coletânea das crônicas publicadas na Revista Educação entre 2007/09, edições 123 a 151, 2009.
- PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação.** Editora Vozes, Petrópolis, 2019.
- RANCIÈRE, Jacques. **O dissenso.** In: A crise da razão. Org: NOVAES, Adauto. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília, DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996.
- RIBEIRO, Renato Janine. **A democracia.** São Paulo: Publifolha, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.
- SARTURI, Rosane Carneiro. **A democratização da escola como uma prática de cidadania:** em busca da coerência do discurso hegemônico. Revista Espaço Pedagógico, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 97-111, jan./jun. 2010.
- TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de Poder na Escola.** Em: Oliveira, D.A.: Política e Gestão da Educação. Autêntica. Belo Horizonte, 2009.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico:** novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. (Org.). As dimensões do projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, p. 55-65, 2001.