

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Ana Paula de Souza Ponso

**A convivência nas vozes dos sujeitos de uma Escola de Ensino
Médio em tempo escolar estendido**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**São Paulo
2018**

Ana Paula de Souza Ponso

**A convivência nas vozes dos sujeitos de uma Escola de Ensino
Médio em tempo escolar estendido**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, como exigência parcial para obtenção de título de DOUTORA em Educação: Currículo, sob a orientação da Profa. Dra. Branca Jurema Ponce.

**São Paulo
2018**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Branca Jurema Ponce
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Antônio Chizzotti
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Nádia Dumara Ruiz Silveira
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa
Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Profa. Dra. Terezinha Azêredo Rios

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus filhos, Ana Laíse, João Henrique e Ana Júlia. Nossa convivência tem sido uma forja em cuja fornalha temos construído armas de amor, de respeito, de justiça, de dedicação, de esperança, de compreensão e de diálogo. Espero que possam estar preparados para quaisquer lutas e circunstâncias surgidas no decorrer do viver!

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai Supremo, por todas as bênçãos incomensuráveis;

à convivência com os de perto e os de longe, que, de muitas formas, colaboraram nesta trajetória, me apoiando, ensinando, incentivando, provocando, questionando, ajudando, transformando...;

à Professora Branca Jurema Ponce, pela orientação, pela paciência, pela atenção, pelos cuidados e pela dedicação de sempre;

ao meu esposo, Fábio, que me acompanhou durante toda essa jornada;

à amiga Maíra Bastos, pela presença nas horas mais difíceis, pelo incentivo, pelas escutas sensíveis e pelo ombro sempre disponível;

aos pesquisadores do GEPEJUC, pela convivência de amizade, de luta, de sonho, de resistência: Alice Sena, Ana Fliegner, Elias Britto Jr., Estela Fidelis, José Nildo (Pepe), Juliana F. O. Neri, Michele Rodrigues, Nívia Zanardo, Reginaldo Lopes, Saray Marques, Wesley Araújo e Zilda Franco de Souza;

aos professores e às professoras da Pós-Graduação, pelos saberes compartilhados;

a todos os que participaram desta pesquisa de forma atenciosa e séria;

à minha família, pelo apoio incondicional e pela compreensão pelas horas de ausência;

aos meus filhos, fontes inesgotáveis de amor que produzem, em mim, desejos de luta, de sonhos e de anelos por uma convivência que permita um mundo mais justo e digno para todos e todas.

RESUMO

PONSO, Ana Paula de Souza. **A convivência nas vozes dos sujeitos de uma Escola de Ensino Médio em tempo escolar estendido**. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta pesquisa buscou compreender o que os sujeitos escolares (gestores, professores, alunos e funcionários) entendem por convivência escolar, considerada como um dos modos de construção das interrelações sociais. Entende-se a convivência escolar como uma dimensão da justiça curricular (PONCE, B. J., 2016a, 2016b) que pode instrumentalizar o sujeito, por meios políticos, econômicos, sociais e culturais, para uma vida mais digna e feliz. Tem como referencial teórico Jares (2007, 2008), Marías (2003) e Morin (2015), os quais apresentaram preocupações com a convivência, que sofre com a não percepção de seu potencial para a formação do sujeito e se apresenta nas relações humanas sem reflexão crítica. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, porque considera tanto o sujeito como a realidade na qual este está inserido como fundamentais no processo de construção de conhecimento. A proposta de pesquisa concretizou-se pela escuta das vozes dos sujeitos de uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual em tempo estendido, localizada na periferia da cidade de São Paulo. Para conhecer os entendimentos dos gestores da escola, optou-se pela realização de entrevista individual; para ouvir as concepções dos professores, coordenadores e funcionários, realizaram-se grupos focais; e, para colher percepções dos alunos, utilizou-se um questionário. Os dados produzidos foram interpretados a partir de um tipo de análise do conteúdo proposto por Bardin (2016). A análise das vozes dos sujeitos foi organizada em: a) *Entendimentos sobre a convivência escolar*; b) *Os impactos do tempo estendido sobre a convivência escolar*; c) *Encantos e desencantos da convivência escolar*; d) *Os espaços de convivência escolar*; e) *Relação entre convivência e currículo*; e f) *Formação e convivência escolar*. Os resultados obtidos demonstram a importância da convivência escolar para a formação dos sujeitos e revelam que são necessárias mais investigações para fortalecer as contribuições da convivência escolar na perspectiva da justiça curricular.

Palavras-chave: Convivência escolar. Justiça curricular. Tempo escolar estendido.

ABSTRACT

PONSO, Ana Paula de Souza. **The coexistence in the voices of the students of a High School in extended school time.** 2018. 232 f. Thesis (Doctoral in Education: Curriculum) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2018.

This research sought to understand what the school subjects (managers, teachers, students and employees) understand through school coexistence, considered as one of the ways of constructing social interrelations. It understands the school coexistence as a dimension of curricular justice (PONCE, B. J., 2016a, 2016b), which can instrumentalize the subject for the search for political, economic, social and cultural means for a more dignified and happy life. It has as theoretical framework Jares (2007, 2008), Marías (2003) and Morin (2015), which presented concerns with the coexistence, which suffers from the non-perception of its potential for the education of the subject and presents itself in human relations without critical reflection. The research was characterized as qualitative, because it considers both the subject and the reality in which he/she is inserted as fundamental in the process of knowledge construction. The research proposal was realized by listening to the voices of the subjects of an extended time High School in the state public network, located on the outskirts of the city of São Paulo, Brazil. To know the understandings of the school managers, we opted to conduct an individual interview; in order to hear the conceptions of teachers, coordinators and employees, focus groups were held; and to gather perceptions of the students a questionnaire was used. The data produced were interpreted from a type of analysis of the content proposed by Bardin (2016). The analysis of the voices of the subjects was organized in: a) Understandings about school coexistence; b) Impacts of extended time on school coexistence; c) Enchantment and disenchantments of school coexistence; d) The spaces of school coexistence; e) Relationship between coexistence and curriculum; and f) Education and school coexistence. The results obtained demonstrate the importance of school coexistence for the education of the subjects and reveal that further investigations are needed to strengthen the contributions of school coexistence in the perspective of curricular justice.

Keywords: School coexistence. Curricular Justice. Extended School Time.

RESUMEN

PONSO, Ana Paula De Souza. **La convivencia en las voces de los sujetos de una Escuela de Enseñanza en tiempo escolar extendido.** 2018. 232 f. Tesis (Doctorado en Educación: Currículo) - Pontificia Universidad Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta investigación trató de entender lo que los sujetos de la escuela (gerentes, maestros, estudiantes y empleados) entienden a través de la convivencia escolar. Tener convivencia escolar como una de las formas de construir interrelaciones sociales. Comprende la convivencia escolar como dimensión de la justicia curricular (PONCE, B. J., 2016a, 2016b), que puede instrumentalizar el tema para la búsqueda de medios políticos, económicos, sociales y culturales para una vida más digna y feliz. Tiene el marco teórico Jares (2007 y 2008), Marías (2003) y Morin (2015), que presentaron inquietudes a la convivencia, que sufre de la no-percepción de su potencial para la formación del sujeto y se presenta en las relaciones humanas sin reflexión crítica. La investigación se caracterizó como cualitativa, ya que considera tanto el tema como la realidad en la que se inserta como fundamental en el proceso de construcción del conocimiento. La propuesta de investigación se realizó escuchando las voces de los sujetos de una escuela secundaria en la red pública estatal en tiempo prolongado, ubicado en las afueras de la ciudad de São Paulo. Para entender la comprensión de los gerentes de la escuela, optamos por llevar a cabo una entrevista individual, para escuchar las concepciones de los maestros, coordinadores y empleados, se celebraron grupos de enfoque y para reunir las percepciones de los estudiantes utilizaron un cuestionario. Los datos producidos se interpretaron a partir de un tipo de análisis del contenido propuesto por Bardin (2016). El análisis de las voces de los sujetos se organizó en a) entendimientos sobre la convivencia escolar; b) los impactos del tiempo extendido en la convivencia escolar; c) encantos y desencantamientos de la convivencia escolar; d) los espacios de convivencia escolar; e) relación entre convivencia y currículo; y f) formación y convivencia escolar. Los resultados obtenidos demuestran la importancia de la convivencia escolar para la formación de los sujetos y revelan que se necesitan más investigaciones para fortalecer las aportaciones de la convivencia escolar en la perspectiva de la justicia curricular.

Palabras clave: Convivencia escolar. Justicia Curricular. Tiempo Escolar Extendido.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos encontrados que tematizam a convivência escolar	26
Quadro 2 - Artigos selecionados que tematizavam a convivência	30
Quadro 3 – Resumo explicativo das normas compiladas e dos exemplos apresentados por Marcuschi (1986).....	230

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participantes das respostas ao questionário	100
Tabela 2 - Profissionais entrevistados da Escola	101
Tabela 3 - Participantes do grupo focal formado por AOE	103
Tabela 4 - Participantes do grupo focal formado pelos professores de Ciências Exatas	103
Tabela 5 - Participantes do grupo focal formado pelas professoras da área de Humanas	104
Tabela 6 - Participantes do grupo focal formado pelas professoras de Códigos e Linguagens	105
Tabela 7 - Matriz Curricular do Ensino Médio	229

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AOE	Agente de Organização Escolar
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPCA	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo de Área
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GDPI	Gratificação de Dedicção Plena e Integral
GEPEJUC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Justiça Curricular
GOE	Gerente de Organização Escolar
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PA	Preparação Acadêmica
PCA	Professor Coordenador de Área
PCG	Professor Coordenador Geral
PEI	Programa de Ensino Integral
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PV	Projeto de Vida
RDPI	Regime de Dedicção Plena e Integral
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEADE	Sistema Estadual de Análise de Dados
SEE-SP	Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

MINHA HISTÓRIA/TRAJETÓRIA.....	14
INTRODUÇÃO	17
1 CONVIVÊNCIA ESCOLAR E JUSTIÇA CURRICULAR.....	23
1.1 Entendimentos sobre convivência.....	25
1.2 A convivência escolar	40
1.3 Currículo como convivência escolar	49
1.4 A convivência escolar como dimensão da justiça curricular	56
2 A CONVIVÊNCIA ESCOLAR E A ESCOLA PESQUISADA	62
2.1 A convivência em relação à legislação	63
2.2 A legislação específica da escola pesquisada.....	73
2.2.1 O surgimento do programa e suas especificidades.....	74
2.2.1.1 Regime de dedicação exclusiva.....	78
2.2.1.2 Projeto de vida	78
2.2.1.3 Protagonismo juvenil.....	79
2.2.1.4 Acolhimento	80
2.2.1.5 Eletivas	81
2.2.1.6 Clubes juvenis.....	81
2.2.1.7 Nivelamento	82
2.2.1.8 Orientação de estudos.....	83
2.2.1.9 Plano de ação.....	83
2.3 A convivência escolar e o tempo estendido em relação à escola pesquisada	84
2.4 A escola pesquisada	90
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	92
3.1 A pesquisa.....	92
3.1.1 Os sujeitos	94
3.1.2 Os instrumentos da pesquisa.....	94
3.1.2.1 Entrevista.....	96
3.1.2.2 Grupo focal	97
3.1.2.3 Questionário	98
3.2 Aplicação dos instrumentos da pesquisa	99
3.2.1 Questionários	99

3.2.2 Entrevistas	100
3.2.3 Grupos Focais (GF).....	101
4 APRESENTAÇÃO DAS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	108
4.1 O que dizem os sujeitos da escola sobre a convivência escolar.....	110
4.1.1 Os gestores.....	110
4.1.2 Os funcionários	112
4.1.3 Os professores.....	113
4.1.4 Os alunos	115
4.2 O que falam os sujeitos sobre os impactos do tempo estendido na convivência escolar.....	117
4.2.1 Os gestores.....	117
4.2.2 Os funcionários	119
4.2.3 Os professores.....	120
4.2.4 Os alunos	121
4.3 Os encantos e desencantos da convivência escolar segundo os sujeitos	123
4.3.1 Os gestores.....	123
4.3.2 Os funcionários	124
4.3.3 Os professores.....	124
4.3.4 Os alunos	125
4.4 Espaços de convivência escolar observados pelos sujeitos	126
4.4.1 Os gestores.....	126
4.4.2 Os funcionários	127
4.4.3 Os professores.....	127
4.4.4 Os alunos	127
4.5 O que dizem os sujeitos acerca da relação entre a convivência escolar e o currículo	128
4.5.1 Os gestores.....	128
4.5.2 Os funcionários	130
4.5.3 Os professores.....	130
4.5.4 Os alunos	131
4.6 A contribuição da convivência para a formação do sujeito pelas vozes dos sujeitos.....	131
4.6.1 Os gestores.....	132
4.6.2 Os funcionários	133

4.6.3 Os professores	135
4.6.4 Os alunos	135
4.7 Em síntese	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	152
APÊNDICES	162
ANEXOS	227

MINHA HISTÓRIA/TRAJETÓRIA

*Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
[...]
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
[...]
Mulher é desdobrável.
Eu sou.
Adélia Prado*

Filha de torneiro mecânico e de uma auxiliar de serviços gerais, que tinha a quimera de se tornar professora, não lhe faltava a excelência acadêmica comprovada na relíquia guardada por anos sem fim em um boletim. De que serviu ter conseguido as notas máximas se, no meio do caminho, havia um problema social: faltavam-lhe as oportunidades de nascimento abastado, de uma alimentação diária rica e farta, de pais vivos para acompanhar seu desenvolvimento físico e cognitivo? Sem os pais, foi parar com os irmãos na casa de um tio. Aos onze anos, a condição social lhe anunciou: “Vai carregar balde, vassoura e produtos de limpeza” em casa alheia, para contribuir com o sustento dos irmãos menores. O boletim foi esquecido, enfim. Sua quimera teve de passar por metamorfose – “caso tenha filhos... uma filha, essa será professora, ‘vai carregar giz e livros’ porque é serviço importante e leve”.

Em dezembro de 1971, nasci e, passados seis anos, fui para a escola, lugar tão importante e especial, como havia me ensinado minha mãe. Sentava-me sempre nas primeiras carteiras, maravilhava-me, tinha cadernos organizados, lições e leituras em dia, trabalhos realizados com esmero, pequenos ensinamentos adquiridos e cultivados pelo exemplo. Sempre recebia elogios. Sempre ouvia: “Entenda o que o texto diz e escreva com suas palavras”. Adorava escrever textos, inventar histórias, criar poesias. Nessa época, escrever era uma brincadeira...a pena era leve. Meus escritos sempre me valiam as notas máximas, eram motivo de orgulho para meus pais e, em especial, para a minha genitora-professora - penso que ela nunca percebeu o quanto ensinou.

Um dia, uma professora me aconselhou a fazer o curso de Letras para que fosse escritora. O sonho ficou gravado nas tábuas do coração, queria escrever...

escrever para inspirar, para fazer sonhar, para trazer esperança. Sina escarpada para a filha de uma auxiliar de serviços gerais. Desdobrava-me em cantigas, poesias e histórias publicadas em folhas oníricas. Passava tempos a ajudar os colegas com os estudos e os primos, nas recuperações: “Devia ser professora”, estava sempre a ouvir. Iniciei no mundo do trabalho após ter concluído o ensino médio, bem mais tarde que meus genitores e tantos outros brasileiros e brasileiras.

Anos mais tarde, inicio o curso de Letras e a carreira na docência. Começo a carregar giz, livros e ideias... trabalho árduo para quem coloca em riste a bandeira da Educação. Depois de formada, com as inúmeras dificuldades que as classes populares conhecem muito bem, surgiu, no meio do caminho, uma preocupação: Como auxiliar os alunos que apresentavam fragilidades nas áreas de leitura e de escrita?

Deparei-me com a oportunidade de cursar o Mestrado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que me possibilitou desenvolver uma proposta de ensino de leitura e escrita como redes de relações entre estímulos de diferentes modalidades, ancorada nos estudos de equivalência de estímulos. Continuava a carregar giz, livros e mais ideias, que ficavam cada vez mais pesadas. No entanto, a educação está na bandeira sempre em riste. Bandeira que tem se mostrado pesada e espinhosa para aqueles que ousam carregar. Não é possível só transportá-la; ela precisa ser vista... admirada. No meio do caminho, a educação faz a diferença. No meio do caminho, a educação provoca mudanças. No meio do caminho, a educação liberta. No meio do meu caminho, existe uma convivência. Convivência com uma nordestina que queria ser educadora, carregar livros. Convivência com amigos que amam, acreditam e lutam pela educação. Convivência com alunos que podem ser ensinados para a democracia, para a tolerância, para o respeito para a humanidade. Por isso, no meio do caminho, sempre aparece um desejo de ajudar alunos com fragilidades em seus estudos... no meio do caminho, tenho sempre o desejo de melhorar a minha práxis. Lembrei-me de que o Mestrado me permitiu compartilhar minhas angústias educacionais, adquirir conhecimentos e modificar minha visão educativa – isso me levou a conhecer alternativas para o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse meu caminho, a convivência pareceu-me importantíssima... uma possibilidade... uma oportunidade de ser e fazer diferente. Na tentativa de encontrar

respostas para minhas novas inquietações com relação à convivência escolar, ao espaço-tempo escolar e de realizar o desejo de escrever, de buscar inspirar, de ajudar a sonhar e de trazer esperança àqueles que estão perto e também aos que estão longe, que estão no meio do caminho, cheguei ao Doutorado. No meio do Doutorado tem uma tese. Tem uma tese no meio do Doutorado.

INTRODUÇÃO

A sociedade do século XXI, ao mesmo tempo que tem apresentado grandes transformações sociais, científicas e tecnológicas, tem sido marcada pela diversidade, pelo individualismo, pelo consumismo, pela intolerância, pelas violências e pelas inúmeras tensões nas relações humanas, entre outras questões. Nessa sociedade, a complexidade dos processos subjetivos e objetivos, envolvidos nas relações sociais, na formação e na construção dos sujeitos singulares e culturais, exige pensar como o sujeito da atualidade sofre, experimenta e sintetiza a diversidade de influências sociais, culturais, políticas e econômicas que vivencia.

A formação e a construção dos sujeitos dão-se pelas interações sociais proporcionadas pela convivência. Ela se constrói no dia a dia por ações planejadas e intencionais ou não e por aquelas apreendidas habitualmente na e pela sociedade na qual se está inserido. Seja na família ou na escola, “[...] a forma como as relações afetivas são estabelecidas, como são trabalhados valores, aspectos culturais, sociais e religiosos, entre outros, se reflete nos modelos de convivência ensinados às crianças” (MEDEIROS, 2016, p. 40).

Surge, para a escola, o desafio de ensinar e aprender a viver juntos, pois é nela que as crianças e os adolescentes passam boa parte do seu tempo, e as relações possibilitadas nesse espaço-tempo podem ou não adquirir papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. A convivência, em especial a convivência escolar, propicia importantes aprendizagens, dentre as quais se destacam a importância do diálogo, o respeito às diferenças, a compreensão do outro, o valor da democracia.

Os diferentes “modos de convivência” (JARES, 2008) estão presentes durante toda a vida humana: civil, política, social e econômica. Dentre os diferentes modos de conviver, existem alguns determinados pela sociedade como forma de organização da vida social; existem outros determinados pela preferência do sujeito. As convivências determinadas pela sociedade ou escolhidas pelo sujeito são sempre marcadas pelo tempo em seus dois aspectos principais (qualitativo e quantitativo) e construídas por processos alternantes de ensino-aprendizagem; desse modo, ora se ensina e ora se aprende. Assim sendo, pode-se dizer que conviver é inerente a toda forma de vida em sociedade, é uma ação comum ao ser

humano. Tal fato provoca, em certa medida, uma não percepção da convivência que se realiza no cotidiano, principalmente no ambiente escolar.

A escola tem adquirido, ao longo da história, importante papel na formação desses sujeitos sociais que convivem com a complexidade mencionada. No entanto, a escola contemporânea inserida nessa sociedade revela indícios de acolher ideias e práticas pedagógicas que refletem concepções tradicionais, centradas na transmissão de conteúdo, tal como denunciam Freire (2014), Paro (2014) e Zabala (1998). Nela, ainda é possível verificar que as relações de poder são construídas e desenvolvidas de forma hierárquica e centralizadora e, assim, como destacam Apple e Beane (1997), possibilitam um afastamento entre os valores democráticos pensados e almejados e as práticas democráticas realmente oferecidas e desempenhadas.

A fim de evidenciar que a convivência escolar é abrangente e pode ou não propiciar aprendizagens que podem ou não ser constitutivas do currículo escolar, principalmente àquelas relacionadas aos aspectos sociais e culturais, realizou-se o levantamento bibliográfico sobre o tema. A busca foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e no banco de teses e dissertações da CAPES.

As palavras-chave utilizadas foram: “convivência escolar” e “convivência na escola”. Os resultados das buscas totalizaram 163 trabalhos. Desse montante, a leitura de títulos e de resumos não selecionou para estudo mais aprofundado os trabalhos que não tematizavam ou tratavam da convivência em espaços escolares. Também foram desconsiderados trabalhos que se repetiam como resultados em bases diferentes.

O estudo deu-se, então, em 23 trabalhos: oito nacionais e 15 internacionais da área da educação. Neles, as investigações sobre convivência escolar, em especial na América Latina, apontam que o clima de sala de aula, a violência nas interações entre os sujeitos da escola e o desgaste profissional dos professores são desafios para a convivência escolar (FIERRO EVANS, 2013; DUARTE, 2005; MENA; RAMÍREZ, 2003; PADILLA CARBAJAL, 2013).

Diante desse cenário, surgem alguns questionamentos: como é a convivência escolar que se quer ou que se almeja? Quais são os aprendizados que essa convivência tem proporcionado? A que ou a quem os modos de convivência escolar em vigor favorecem? Nas demandas escolares, as relações de convivência oportunizadas contribuem para a justiça curricular?

Na tentativa de refletir sobre esses questionamentos e de tentar respondê-los, esta tese apresenta-se para identificar que convivência se tem ensinado e aprendido, ou, ainda, como se pode aprender a conviver com base em princípios justos, democráticos e solidários.

O currículo escolar tem se voltado para o compromisso com o pleno desenvolvimento do sujeito, aproximando-se da justiça curricular que se concretiza na busca por garantir condições dignas, físicas e emocionais para que todos possam aprender, inclusive:

Educar é preparar as crianças e os adolescentes para serem pessoas autônomas, capazes de tomar decisões e elaborar julgamentos arrazoados e razoáveis, tanto sobre sua conduta como sobre a conduta dos demais; torná-los capazes de dialogar e cooperar na resolução de problemas e nas propostas de solução encaminhadas para a construção de uma sociedade mais justa. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 215-216).

Segundo Ponce e Neri (2015), a justiça curricular constrói-se por meio das dimensões do conhecimento, do cuidado e da convivência democrática e solidária. Torna-se fundamental, portanto, pensar e explorar perspectivas para alcançar essa condição.

É com base nesse argumento que se propõe, nesta pesquisa, uma investigação tendo por objetivo identificar o que os sujeitos de uma escola de Ensino Médio de tempo estendido entendem por convivência escolar na perspectiva da justiça curricular. A identificação da convivência escolar delineou-se a partir das falas, das visões, das memórias e das experiências dos sujeitos escolares relativas às convivências desenvolvidas nesse espaço-tempo escolar.

Este estudo pode trazer contribuições científicas com relação à análise do currículo em vigência e das práticas curriculares, que delineiam a convivência escolar (em relações que contribuem ou não para o diálogo, o respeito, a justiça, a solidariedade e a democracia). Espera-se, assim, que este texto seja considerado relevante para professoras e professores, que podem, a partir das reflexões apresentadas, compreender a importância da convivência escolar para a formação

do sujeito; encontrar apoio para entender a complexidade do conviver, podendo ou não elucidar alguns pontos constantes nas relações que acontecem nas instituições escolares. Também há uma expectativa de que a presente tese possa contribuir para readequar práticas na e para a convivência escolar no que tange à sensibilização das relações interpessoais específicas do ambiente escolar, ao aumento de formações (para docentes, discentes, trabalhadores da educação e comunidade em geral), à construção e à disseminação de entendimento das relações interpessoais que promovem a convivência escolar.

O problema da presente pesquisa é, desse modo, **a ausência de uma compreensão crítica e elaborada sobre convivência escolar.**

Face ao problema apresentado, elegeu-se como objetivo geral:

Buscar identificar o que os sujeitos de uma escola de Ensino Médio (de tempo estendido) da Rede Estadual de Educação de São Paulo entendem por convivência escolar na perspectiva da justiça curricular.

Como objetivos específicos, tem-se:

- a) fazer a revisão da bibliografia acadêmica sobre o tema convivência escolar;
- b) compreender teorias existentes sobre a convivência escolar;
- c) discutir sobre a convivência escolar como dimensão da justiça curricular;
- d) fazer a escuta das vozes de sujeitos escolares;
- e) analisar se a noção de convivência escolar é tratada/vista como elemento do currículo.

A presente pesquisa propõe-se a ser um convite ao diálogo e à reflexão sobre a convivência escolar que está acontecendo nas instituições de ensino e apontar para uma possível convivência como dimensão da justiça curricular.

O ponto de partida desta pesquisa tem como base um projeto de pesquisa (PONCE, B. J., 2016a) que enfocou a convivência escolar que se constrói pela prática de ações democráticas e solidárias como uma dimensão da justiça curricular. O projeto de pesquisa intitulado *A justiça curricular no século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo* permitiu que o Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC) se formalizasse no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como grupo de pesquisa em

2016. O GEPEJUC é coordenado pela Professora Doutora Branca Jurema Ponce, orientadora desta tese, e agrega pesquisadores, dentre os quais a presente pesquisadora, que auxiliam nos estudos sobre justiça curricular, que “[...] ainda é conceito em construção e uma prática cotidiana urgente e necessária a ser buscada” (PONCE, B. J., 2016a, p. 5).

Partindo do pressuposto de que a justiça curricular se constrói pela articulação de suas três dimensões: a convivência escolar, o cuidado com os sujeitos escolares e o conhecimento, que podem favorecer e tornar a vida mais digna (PONCE, B. J., 2018), um dos desafios impostos para que ela se construa está na forma de lidar com a convivência escolar.

Para alcançar os objetivos delineados, a tese percorre o seguinte caminho: o primeiro capítulo aborda a convivência escolar e a justiça curricular, no qual são evidenciadas as práticas hegemônicas e as resistências que se fazem presentes na convivência escolar no decorrer da formação das crianças e dos adolescentes. Apresenta-se um breve histórico sobre o tema convivência escolar presente na literatura, a fim de conhecer como ele se delineia no contexto escolar e como se relaciona com as transformações sociais que vêm ocorrendo nas instituições escolares. Entender as principais características desta temática faz-se imprescindível para, posteriormente, refletir sobre sua influência na percepção dos sujeitos escolares e no próprio espaço-tempo escolar.

Na busca pelo conhecimento do tema, apresenta-se a convivência escolar como uma dimensão da justiça curricular, considerando-a como um importante atributo à formação e à construção da identidade dos sujeitos, de modo que possam atuar e participar na sociedade local e global de forma crítica e reflexiva. Entende-se que os sujeitos não podem adotar modelos educacionais que ignoram ou não percebem a convivência escolar, a qual se constitui, no âmbito das relações sociais, podendo ser determinante na organização e no desenvolvimento dos processos educacionais.

O segundo capítulo propõe-se a abordar a convivência escolar com relação à escola pesquisada, o suporte legislativo e documental que embasa seu trabalho. Ao final do capítulo, a escola e seus sujeitos são apresentados, almejando-se que as considerações elencadas possam contribuir para a compreensão da convivência escolar, perpassando pelos fatores sócio-político-econômicos que a influenciam e

que podem possibilitar compreender as crises, as rupturas e as transformações presentes no contexto educacional.

No terceiro capítulo, contextualiza-se o problema de estudo seguido dos objetivos e do caminho metodológico. Para tanto, apresentam-se os instrumentos de pesquisa, os sujeitos pesquisados, as aplicações dos instrumentos da pesquisa; em suma, o processo vivido para ouvir as vozes dos sujeitos escolares.

No quarto capítulo, as vozes dos sujeitos escolares ganham singularidade e revelam-se por meio dos seis temas utilizados para compreender a convivência escolar: a) *entendimentos sobre a convivência escolar*; b) *os impactos do tempo estendido sobre a convivência escolar*; c) *encantos e desencantos da convivência escolar*; d) *os espaços de convivência escolar*; e) *relação entre convivência e currículo*; e f) *formação e convivência escolar*. No final do capítulo, manifesta-se uma síntese.

Para finalizar, apresentam-se as considerações finais. Retoma-se o caminho percorrido, evidenciando o alcance dos objetivos, os avanços e as contribuições realizadas, além da indicação de possíveis caminhos a serem seguidos em pesquisas posteriores. Apontam-se recomendações e sugestões para mudanças nas práticas curriculares com ênfase na convivência escolar e indicam-se as necessidades de continuidade e de aprofundamento de pesquisas sobre temas que emergiram nesta tese.

1 CONVIVÊNCIA ESCOLAR E JUSTIÇA CURRICULAR

Toda educação supõe o desejo, como força de produção porque há força de atração: o desejo sempre é o 'desejo de'; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis.

Bernard Charlot

A construção do sujeito por meio das relações sociais envolve o desejo de estar juntos, de aprender, de dialogar, de se descobrir como ser humano, reconhecendo o outro como humano também, de transformar a si e ao mundo, em outras palavras, o desejo de construir uma convivência mais humana, mais democrática, mais digna, mais solidária e mais justa. Para que o desejo de construir essa convivência possa acontecer, é necessário refletir sobre o que é preciso para isso, identificando as relações já existentes e as inexistentes, as presenças e as ausências no decorrer do conviver.

Na concepção da convivência, é preciso reconhecer e considerar as relações existentes entre os diferentes sujeitos (crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos) e instituições (familiar, escolar, religiosa, etc.) e serviços que os atendem. Essas relações são diversas e de diferentes naturezas, mas podem ser estimuladas a partir da convivência que proporcionam, a fim de articular objetivos para uma formação e construção social que se aproxime da dignidade humana.

A convivência manifesta-se em múltiplas convivências marcadas pelo contexto histórico e cultural e pelas formas de interações próprias de seus sujeitos. O foco do presente capítulo é a convivência escolar, que se constrói pelos sujeitos que se relacionam no espaço-tempo das instituições de ensino. Para se falar de convivência escolar, é preciso partir do conceito de convivência.

No dicionário Michaelis (2008), o verbete que contém a definição de convivência se apresenta com três possibilidades para entendimento: "1. Ação ou efeito de conviver. 2. Convívio, familiaridade. 3. Reunião de pessoas que convivem em harmonia" (MICHAELIS, 2008). Para entender o que é convivência, é preciso compreender o que é a ação de conviver, que se apresenta nas três possibilidades de definição da palavra.

No dicionário Borda (2011), o verbete que contém a definição de conviver se apresenta com duas possibilidades para compreensão: "1. viver em comum; viver

em intimidade (+com/em). 2. estar em contato ou em estado permanente” (BORBA, 2011). É interessante perceber que o conviver envolve, além do viver em um mesmo tempo e espaço, relacionamento próximo e íntimo por períodos contínuos.

As definições apresentadas por Michaelis (2008) e Borda (2011) colocam em evidência que a convivência não é um conceito de fácil compreensão. Na definição de conviver dada por Borda (2011), a questão da continuidade temporal aparece como fator fundamental. Assim, nas relações de convivência, o tempo põe-se à disposição como um facilitador ou complicador da formação e/ou da transformação dos sujeitos na e para a sociedade. Tendo o tempo como fator determinante da convivência, optou-se, então, por pesquisar a convivência escolar em uma escola de tempo estendido, como se verá mais adiante.

Segundo Padilla Carbajal (2013, p. 14), inicialmente, o termo “convivência” foi utilizado na historiografia espanhola, no início do século XX, para descrever uma “Idade de Ouro”, durante a Idade Média, na qual muçulmanos, judeus e cristãos foram capazes de manter relações pacíficas, apesar das diferenças e dos conflitos existentes entre eles, durante os séculos de domínio muçulmano no sul da Espanha.

Nesse primeiro momento de uso do termo “convivência”, já se apresentam dois pontos de grande relevância para seu entendimento: a possibilidade de existência de relações pacíficas e o caráter constitutivo dos conflitos e das diferenças ao convívio. Tais pontos serão retomados no decorrer deste capítulo.

Ainda de acordo com o mesmo autor, no final do século XX, o termo passou a ser utilizado novamente por pesquisadores espanhóis e latino-americanos da área da Educação, como um dos quatro pilares da Educação. Delors *et al.* (2010) apresentaram os quatro pilares necessários a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e **aprender a conviver**.

Segundo Delors *et al.* (2010), aprender a conhecer é possível quando o ato de compreender, descobrir ou construir o conhecimento se torna prazeroso; aprender a fazer é ir do conhecimento teórico para o prático; aprender a ser é ter em mente um sentido ético e estético perante a sociedade, desenvolvido por meio do pensamento crítico, autônomo e criativo a fim de elevar os conhecimentos; aprender a conviver passa por compreender o próximo, desenvolver uma

percepção de interdependência, estar pronto para gerenciar crises e participar de projetos comuns.

A aprendizagem faz parte do contexto da vida, que abrange tempo, espaço, cultura e interações sociais. Houve um momento no qual aquele que estava passando pelo processo de ensino (aluno/aprendiz) convivia diária e sistematicamente com aquele que estava lhe ensinando (professor/mestre), sem que este se preocupasse em transmitir somente o conhecimento pelas palavras e pela abstração (ROUSSEAU, 1990). Convivia-se enquanto ensinava e aprendia e ensinava-se e aprendia-se enquanto se convivia.

Inserida nesse contexto está a ação de aprender a conviver como inerente ao processo educativo, que pode acontecer em diferentes instâncias da sociedade (família, escola, igreja etc.). Surgem, então, questões sobre o que é a convivência: como ela acontece? Quais suas características? Etantas outras que se tentará discutir no presente trabalho.

1.1 Entendimentos sobre convivência

Nesta pesquisa, o foco está voltado à compreensão dada pelos sujeitos escolares (discentes, docentes, coordenadores, gestores e funcionários) acerca da convivência escolar vivenciada no interior de uma escola pública estadual de ensino médio que se organiza em tempo estendido.

A problemática da convivência escolar mostrou que merece ser investigada, pois, na revisão da literatura acadêmica realizada, não foram encontradas pesquisas que tratassem especificamente sobre esse tema. Os trabalhos encontrados – importantes para conhecer quais os principais assuntos discutidos nos trabalhos acadêmicos e compreender o que já estava sendo discutido no tocante à convivência escolar, identificando pistas que auxiliassem a delimitar o estudo que seria desenvolvido nesta tese – discutem a elaboração de normas e regras de convivência escolar e os elementos constitutivos da convivência escolar para o aprendizado da cidadania e para a diminuição dos conflitos no ambiente escolar.

Para verificar a produção acadêmica sobre o tema da Convivência Escolar, buscaram-se os trabalhos disponíveis no banco de teses e dissertações no *site* da CAPES. A busca foi realizada no período de fevereiro a julho do ano de 2017. Para

a realização da busca, foi selecionada a opção “palavra exata”, onde foram digitadas as expressões “convivência escolar” e “convivência na escola”, buscando sem delimitação para ano, com o objetivo de conhecer e mapear as produções.

A busca resultou um total de 24 trabalhos, dos quais 10 eram teses de Doutorado e 14, dissertações de Mestrado. Desse montante, a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave possibilitou selecionar apenas os trabalhos que tematizavam a convivência escolar: foram encontradas quatro dissertações de Mestrado – uma de 2009, outra de 2013 e duas de 2017. O estudo iniciou-se, então, com essas quatro dissertações de Mestrado que abordam contribuições para a compreensão da convivência no contexto escolar.

A seguir, no Quadro 1, é apresentado o resultado da revisão da literatura acadêmica para teses e dissertações, após análise dos títulos, palavras-chave e resumos.

Quadro 1 - Trabalhos encontrados que tematizam a convivência escolar

Autor	Título	Instituição/Nível	Ano
Vanderlei Balbino da Costa	<i>A prática da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes: o estreito caminho em direção à inclusão</i>	UFSCAR/ Dissertação de Mestrado.	2009
Alex Moreira Roberto	<i>Programa convivência escolar e as resistências dos atores envolvidos: implementação na diretoria</i>	Universidade Federal de Juiz de Fora/ Dissertação de Mestrado.	2013
Vanessa Kokott	<i>Cuidado ético e convivência nos anos iniciais do Ensino Fundamental</i>	Universidade Tuiuti do Paraná/ Dissertação de Mestrado.	2017
Viviane Cristina Medeiros	<i>A construção da convivência democrática no ensino fundamental</i>	Universidade Tuiuti do Paraná/ Dissertação de Mestrado.	2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura dos trabalhos (Quadro 1), foi possível encontrar o tema central abordado por cada um deles:

- Compreensão dos processos educativos vivenciados por deficientes visuais na prática da convivência escolar.
- Reflexão sobre o exercício da convivência a partir de um programa de convivência escolar implementado no município de São Miguel Paulista e interrompido no ano de 2012.

- Apresentação da construção da convivência escolar entre alunos de uma escola de Ensino Fundamental (anos iniciais), sob a perspectiva de práticas de cuidado ético a partir de duas categorias: convivência moral e convivência afetiva.
- Identificação das singularidades das práticas educativas para a construção da convivência democrática na escola a partir de três categorias: legitimação das decisões; diálogo aberto e senso de coletividade.

Em Costa (2009), a convivência escolar não é conceituada, mas seu entendimento passa pelo aprendizado e pela construção social, que adentram o espaço-tempo escolar por intermédio dos sujeitos que o frequentam. Para o autor, as atividades diárias presentes na convivência em ambiente escolar são observáveis, principalmente naquelas regidas pelo professor.

Os processos educativos que vivenciamos na escola, envolvendo a prática social da convivência escolar dos (as) docentes com os (as) estudantes com deficiência visual tem se configurado em uma prática de educação bancária, principalmente se observarmos que a dialogicidade freiriana em sala de aula vem ocorrendo de forma pouco significativa. (COSTA, 2009, p. 137).

A convivência dá-se no cotidiano escolar, por meio das interações entre professores e alunos. Em seu estudo, Costa (2009) buscou compreender os processos educativos vivenciados por deficientes visuais na prática social da convivência escolar. Para ele, as relações de convívio proporcionadas na escola estão impregnadas de práticas que não contribuem para a formação de um sujeito crítico, solidário e comprometido com seu semelhante. Costa (2009) ainda tece críticas ao modo autoritário utilizado por alguns docentes, nas relações de convívio em ambiente escolar, que dificulta o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiência visual.

Roberto (2013) buscou refletir sobre o exercício da convivência a partir de um programa de convivência escolar implementado no município de São Miguel Paulista e interrompido no ano de 2012 (devido à mudança no governo), o qual visava diminuir a violência nas escolas. Para isso, o autor apresenta um programa do governo denominado *Programa de Convivência Escolar* que se propunha a discutir, entender e formar os professores para convivência escolar como prática cotidiana, que precisa se apresentar na organização, na aplicação e no

cumprimento de regras. Esse programa atuaria em uma linha teórica de formação baseada na educação em valores, na perspectiva de uma gestão democrática e na necessidade da presença do diálogo e do respeito às relações estabelecidas na escola.

No estudo realizado por Roberto (2013), o entendimento da convivência faz-se pela prática cotidiana nas escolas, a qual precisa avançar na resolução dos conflitos, no funcionamento e na organização da instituição de ensino, na aplicação e no cumprimento das regras estabelecidas e na qualidade das relações interpessoais como forma de melhorar a convivência escolar.

Kokott (2017) apresenta a convivência escolar por meio de alguns conceitos que procuram avançar com relação à perspectiva de prevenção da violência e da indisciplina, para outra que busque a construção, a compreensão e a interpretação do sentido do que acontece nas interações no interior da escola. A autora ainda apresenta a sala de aula e o pátio da escola como “espaços de convivência” e conclui que a construção da convivência escolar se realiza por uma perspectiva de práticas de cuidado ético, as quais se desenvolvem pelo “[...] diálogo verdadeiro, atividades de solidariedade e proximidade cotidiana contínua” (KOKOTT, 2017, p. 87).

A dissertação de Medeiros (2017) buscou identificar as singularidades das práticas educativas para a construção da convivência democrática na escola a partir de três categorias: legitimação das decisões, diálogo aberto e senso de coletividade.

Diante do panorama verificado pelas leituras iniciais, ficou evidente a necessidade de refletir acerca da convivência escolar e, principalmente, ponderar sobre o seu aprendizado, porque no tempo-espço escolar “educação e convivência são inseparáveis” (KOKOTT, 2016, p. 25).

A revisão bibliográfica contou também com um mecanismo de busca do *corpus* para o tema convivência escolar, que aconteceu na segunda quinzena do mês de julho do ano de 2017. Optou-se pela plataforma Sucupira/Capes¹, a partir da qual se selecionou, em primeiro lugar, os periódicos da área de educação com

¹ Plataforma de acesso à informação. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

classificação *Qualis* A1, A2, B1 e B2 para o quadriênio 2013-2016. Foram localizados, na área de Educação para o quadriênio 2013-2016: 121 periódicos classificados como *Qualis* A1; 380 periódicos como *Qualis* A2; 542 periódicos como *Qualis* B1; e 425 periódicos como *Qualis* B2.

A partir do nome completo e número de *International Standard Serial Number* (ISSN), sigla em inglês para Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas – um código de identificação do periódico informado na plataforma Sucupira –, tratou-se de encontrar um a um os *sites* de cada periódico para realizar a busca usando o descritor “convivência escolar”.

Realizada a busca com o descritor “convivência escolar” em cada um dos periódicos da área de Educação para o quadriênio 2013-2016, obtiveram-se, inicialmente, 16 artigos na busca dos periódicos classificados como A1; 25 artigos na busca dos periódicos classificados como A2; 83 artigos na busca dos periódicos classificados como B1; e 15 artigos na busca dos periódicos classificados como B2, perfazendo um total de 139 artigos.

Após a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave de cada um dos 139 artigos obtidos na busca inicial, observou-se que o tema convivência escolar estava presente em 19 artigos: três artigos dos periódicos A1, cinco artigos dos periódicos A2, nove artigos dos periódicos B1 e dois artigos dos periódicos B2.

A seguir, é apresentado o resultado da pesquisa para a busca por artigos nos periódicos de educação com classificação *Qualis* A1, A2, B1 e B2 para o quadriênio 2013-2016, como já mencionado anteriormente. Após análise dos títulos, palavras-chave e resumos, foram selecionados apenas os artigos que tematizavam a convivência escolar (Quadro 2).

Quadro 2 - Artigos selecionados que tematizavam a convivência

Autor	Título	Periódico	Ano
Caso-López, A. A. <i>et al.</i>	<i>Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica</i>	Perfiles Educativos	2015
Cervantes, A. O.; Diez-Martínez, E.	<i>El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela</i>	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2013
Díaz Better, S. P e Sime Poma, L. E.	<i>Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica</i>	Revista Virtual Universidad Católica del Norte	2016
Duarte, J.	<i>Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia</i>	Revista Iberoamericana de Educación	2005
Eyng, A. M. <i>et al.</i>	<i>Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar</i>	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2013
Fierro Evans, M. C.	<i>Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar</i>	Revista Electrónica Sinéctica	2013
Fierro Evans, M. C. <i>et al.</i>	<i>Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes</i>	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa	2013
Fischmann, R.	<i>Memória coletiva e insurgência contra o olvido: em favor da convivência na escola</i>	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	2012
Rodríguez García, P. L. <i>et al.</i>	<i>Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria</i>	Revista Iberoamericana de Educación	2011
Gijón-Casares, M. e Rovira, J. M. P.	<i>Encuentros e Convivencia Escolar</i>	Revista do Centro de Educação	2010
Nail Kröyer, O. <i>et al.</i>	<i>La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar</i>	Psicoperspectivas: individuo y sociedad,	2012
Leite, C. R e Tocornal, P. V.	<i>Convivência Escolar: uma reflexão a partir do ponto de vista do professor e do aluno</i>	Imagens da Educação	2012
Maia, D. S e Goulart, M. B.	<i>De Peter Pan a Pinóquio: o desenvolvimento da habilidade de autocontrole e a convivência escolar</i>	Revista Electrónica de Investigación y Docencia	2014
Mena, M. I e Ramírez, M. T.	<i>Contra la violencia, la formación de la convivencia</i>	Revista Docencia	2003

Continua

			Conclusão
Muñoz Quezada, M. T. <i>et al.</i>	<i>Percepciones y significados sobre La convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile</i>	Revista Pedagogia	2007
Padilla Carbajal, C.	<i>Convivencia democrática em las escuelas. Apuntes para una reconceptualización</i>	Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa	2013
Peña-Figueroa, P. P. <i>et al.</i>	<i>La convivencia en la escuela, entre el deber ser y la realidad</i>	Revista Iberoamericana de Estudios Educativos	2017
Posso Restrepo, P. <i>et al.</i>	<i>La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar</i>	Lúdica Pedagógica	2015
Roe, G. R. e Castro, P. J.	<i>Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la convivencia escolar</i>	Pollis, Revista Iberoamericana	2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura dos artigos encontrados na revisão bibliográfica (Quadro 2), foi possível identificar que a produção científica acerca do tema apresentava preocupações com:

- estudo e compreensão dos conceitos de violência e como estes se apresentam e interferem no espaço-tempo escolar;
- caracterização da diversidade social, a fim de promover o respeito;
- desenvolvimento de estratégias para resolução e gestão dos conflitos na escola, a fim de criar um ambiente propício à aprendizagem e ao bem-estar da comunidade educativa;
- formulação, discussão e estabelecimento de normas e regras educacionais, a fim de nortear os comportamentos na escola e diminuir as ações de violência físicas, verbais e morais no ambiente escolar;
- desenvolvimento das habilidades sociais com o intuito de desenvolver padrões de civilidade e boa conduta social com vistas a formar os alunos para a cidadania, que se apresenta com dignidade, respeito e democracia;
- estudo do clima escolar e dos elementos que o compõem para compreender os fenômenos que acontecem no ambiente escolar;

- ensino e aprendizado de conhecimentos, habilidades e valores que possibilitem a vida em paz e em harmonia com os outros, como base para o exercício da cidadania.

Constatou-se que as pesquisas apresentaram um caráter mais empírico, ancorando, no plano da experiência, os conceitos construídos teoricamente. Em outras palavras, tratando-se de convivência escolar, é possível perceber que, na pesquisa bibliográfica, a teoria e os conceitos foram tomados a serviço do cotidiano escolar, a fim de minimizar ou eliminar a problemática da violência escolar, transformando a realidade vivenciada pelos sujeitos.

A complexidade e a abrangência da convivência são observadas nas diversas formas de sua conceituação. Não se pode pensar que ela é apenas um tema que se apresentará pontual e eventualmente em projetos escolares. De acordo com Maia e Goulart (2014, p. 149), a convivência “[...] não é um tema, mas uma prática, uma lição viva e diária; então, o único caminho é a cooperação, o diálogo e a confrontação crítica e respeitosa de ideias”.

A convivência escolar ganha complexidade pela sua dimensão de prática diária, que se delinea nas relações entre os sujeitos escolares em todas as atividades desenvolvidas no tempo-espço escolar. A ideia de convivência como um conjunto de práticas diárias também é encontrada em Fierro Evans *et al.* (2013), que afirmam ser a convivência um

[...] conjunto de práticas relacionadas aos sujeitos envolvidos na vida cotidiana das instituições educacionais, que constituem um elemento primordial da experiência educacional, tanto que a qualificam. Estas práticas relacionais, observáveis nos processos de ensino, na gestão das normas, na construção de acordos, na resolução de conflitos, na avaliação, no reconhecimento das diferenças, no tratamento com os pais, nas interações entre os alunos, e com os professores, dão origem a processos de inclusão ou exclusão, participação ou segregação, resolução pacífica ou violenta de diferenças, entre outras. (FIERRO EVANS *et al.*, 2013, p. 106-107).

A prática diária da convivência escolar está diretamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos, que pode ser observado no dia a dia nas relações democráticas, participativas, solidárias, inclusivas, entre outras. Além de um conjunto de práticas diárias, a convivência escolar sofre influências dos organismos que regem as instituições escolares. Influências que podem ser apresentadas como um rol de normas e regras de convivência. Para Cervantes e

Diez-Martínez (2013), a convivência escolar não pode ter sua importância diminuída,

[...] pois implica e envolve uma interação de normas e valores que regem as relações entre os sujeitos. A convivência é dada no contexto escolar, tem a peculiaridade de institucionalizar as relações interpessoais, isto é, as relações pessoais que se desenvolvem entre os diferentes sujeitos da comunidade educacional são reguladas pela instituição. (CERVANTES; DIEZ-MARTÍNEZ, 2013, p. 668).

É importante observar que a convivência se constrói pelas relações sociais que envolvem normas formuladas – nem sempre por aqueles que a vivenciam – e valores aceitos e difundidos socialmente. Assim, é significativo construir uma convivência escolar que desvele essa regulamentação, que normatiza as relações no interior das instituições de ensino e que é reprodutora dos interesses da classe dominante.

Segundo Díaz Better e Sime Poma (2016), existem três linhas de justificção para os estudos sobre a convivência escolar: a) as diferentes formas de violência nas escolas, que apresentam a necessidade de diagnósticos e políticas que auxiliem no seu reconhecimento e na sua prevenção; b) a valorização da convivência escolar pelo fator de promover a aprendizagem; e c) a necessidade de as sociedades diminuam as violências e a insegurança das cidades e melhorarem a qualidade de vida das pessoas que se volta para a convivência escolar como formadora da cidadania.

Não se pode pensar que somente a convivência escolar dá conta de formar para a não-violência, para o respeito e a tolerância, para a democracia e a cidadania. As violências existem das formas mais variadas que se possa imaginar, tanto veladas como ostentadas pelos diferentes sujeitos das muitas raças, culturas e religiões. Nesse sentido, um dos intuitos da presente tese é desvincular a convivência escolar das normas e das regras para a diminuição das violências.

No estudo de Medeiros (2017), são apresentados alguns conceitos de convivência, com base em Fierro Evans *et al.* (2013), Mena e Ramírez (2003), Garcia (2016a) e Jares (2008). A autora buscou identificar as singularidades das práticas educativas para a construção de uma convivência democrática na escola a partir de três categorias: legitimação das decisões; diálogo aberto e senso de coletividade. Para a pesquisadora, as experiências de aprendizagem, promovidas pela participação, pela representatividade, pela tomada de decisão, pelo diálogo e

pela escuta dos alunos, contribuem para a formação democrática que se apresenta nas ações cotidianas tanto no interior da escola como na sociedade.

A convivência escolar pode ou não se imbricar e impregnar o currículo escolar e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas para auxiliar na construção de sujeitos mais humanos, de modo a proporcionar que essa formação alcance voos para além dos muros da escola, verificando-se marcas dessa convivência na sociedade, porque ela não se apresentou apenas como uma convivência democrática em momentos pontuais e esporádicos, que aconteceram simplesmente em projetos escolares, mas permitiu impressões arraigadas que podem ou não perdurar em outras convivências além da escolar.

A convivência escolar é marcada por diferentes modos de desenvolvimento determinados pelos sujeitos e pelo contexto em que é construída. Ao longo de seu desenvolvimento, ela pode ou não se caracterizar por ações e práticas humanas, democráticas e solidárias, fortalecendo a percepção dos sujeitos escolares como sujeitos de direitos. O direito a ter direitos dos sujeitos – crianças, jovens, idosos, pobres, ricos, negros, brancos etc. – se apresenta como reconhecimento incondicional do valor da pessoa humana.

A diversidade de pessoas e culturas precisa ser valorizada. É importante que essa diversidade promova diálogos, interações, negociações, aproximações e crescimento coletivo. Isso pode envolver a formação de um novo olhar para os conflitos presentes em todas as instâncias da vida coletiva.

Não é possível esquecer que no centro de toda a convivência estão os conflitos. A ideia de que os conflitos são sinônimos de violência precisa ser rechaçada para possibilitar o entendimento do conflito como “[...] matéria-prima para a constituição psíquica, cognitiva, afetiva, ideológica e social” (ARANTES, 2007, p. 60). Assim sendo, como ser social e cultural, o sujeito constitui-se e é constituído pelas interações que mantém com o outro.

Os conflitos são comuns aos ambientes, nos quais existem relações sociais. As interações sociais estabelecem-se pelos conflitos os quais desvelam as semelhanças e as diferenças, que podem ou não permitir descobrimento, ressignificação, comparação e compreensão de si e do outro. Para tanto, faz-se necessária a mudança de olhar para os conflitos, por meio do aprendizado direto ou mediado pelo outro nas relações de convivência. “Tudo isso requer um processo

de aprendizagem que nosso sistema educativo parece não contemplar” (ARANTES, 2007, p. 60). Ao falar sobre sistema educativo, vem em pauta o currículo, pois ele pode ou não ser o norteador de todo o processo educacional de uma escola na consideração das necessidades de seus sujeitos, nas práticas desenvolvidas, na utilização de tecnologias, dentre outras. Medeiros (2016, p. 40) acrescenta que os conflitos estão na escola e também deveriam estar no currículo.

Os conflitos fazem parte do cotidiano escolar, e a aprendizagem sobre como resolvê-los deveria fazer parte do currículo, como uma dimensão pedagógica da formação das crianças, sustentada por modos de convivência vivenciados na escola. (MEDEIROS, 2016, p. 40).

Os conflitos também são inerentes ao espaço-tempo escolar, podendo interferir no desenvolvimento e no desfecho das ações e das interações construídas na educação escolar; em outras palavras, o currículo poderia contemplar aprendizagens relativas aos conflitos. Estes fazem parte da convivência (CASAMAYOR, 2002) e da diversidade humana; são a causa de não existir estagnação no viver. É preciso salientar que, se há conflitos no conviver (eles são positivos e bem-vindos), os quais são causados pelas diferenças, carece-se de aprender a conviver de modo a manter e lidar com os conflitos.

A convivência escolar apresenta-se como parte do processo de ensino-aprendizado (MARCHESI, 2006), sendo importante refletir sobre quais pilares ela tem sido construída. Os pilares podem ir em direções divergentes, ou seja, aqueles que permitem a conscientização crítica das relações de poder para a luta contra a hegemonia do capital e do mercado ou aqueles que incidem na manutenção desses valores.

Neste primeiro momento, os estudos e as políticas educativas de países como a Argentina, o Peru e a Colômbia têm se voltado com maior ênfase à prevenção e à diminuição dos índices de violência nas escolas. Nessa perspectiva, foram criados observatórios e sistemas², na América Latina, a partir dos ministérios da educação e instituições civis desses países, que permitem visualizar, investigar, denunciar e intervir sobre alguns problemas de violência nas escolas, dentro dos

² Entre eles o Observatório Argentino de Violência nas Escolas - <http://www.me.gov.ar/construccion/observatorio.html>; o Sistema Especializado contra a Violência Escolar do Peru - <http://www.siseve.pe/>; e o Sistema Nacional de Convivência Escolar da Colômbia - <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-328295.html>

quais há destaque para agressões físicas, verbais e formas de discriminação encontradas no ambiente escolar.

Dos 14 artigos lidos que contam com pesquisas qualitativas, os temas apresentados desenvolvem-se em torno dos conceitos de violência, diversidade social, conflitos, normas e regras educacionais, habilidades sociais e clima escolar. Os temas “diversidade” e “normas e regras educacionais” contam com uma pesquisa: o tema “diversidade” é encontrado no estudo de Peña-Figueroa *et al.* (2017) e o tema normas e regras foi apresentado por Cervantes e Diez-Martínez (2013).

Os temas mais frequentes são os relacionados aos conflitos e à violência no ambiente escolar. Duas dessas pesquisas procuraram compreender os conflitos existentes na escola (LEITE; TOCORNAL, 2012; EYNG *et al.*, 2013). Outras duas investigaram a violência existente no ambiente escolar (CASO-LÓPEZ *et al.*, 2015; POSSO *et al.*, 2015). Outras seis pesquisas apresentam dois temas concomitantemente, sendo dois artigos para violência e conflitos (GIJÓN-CASARES; PULG ROVIRA, 2010; MUÑOZ QUEZADA; SAAVEDRA; VILLALTA, 2007).

A pesquisa de Garcia (2016a) apresenta os temas de violência e clima escolar; a de Fierro Evans *et al.* (2013) discute as questões de violência e diversidade; a pesquisa desenvolvida por Kröyer, Aguayo e Reyes (2012) possui como temas as questões do clima e do conflito escolares; e a pesquisa de Maia e Goulart (2014) apresenta questões sobre conflito e habilidades sociais.

Segundo Fierro Evans e Mena (2008), Fierro Evans *et al.* (2013), Padilla Carbajal (2013), Garcia (2016a), Roe e Castro (2017), Cervantes e Diez-Martínez (2013), a convivência é um conceito abrangente e complexo que se encontra ainda em construção. É possível perceber a complexidade e a abrangência do conceito de convivência, no decorrer de sua construção nas pesquisas, pelo fato de apresentar-se adjetivado: convivência prolongada (GARCIA, 2016a), convivência escolar sadia (GIJÓN-CASARES; PULG ROVIRA, 2010), convivência harmoniosa (LEITE; TOCORNAL, 2012; KRÖYER; AGUAYO; REYES, 2012), convivência possível e convivência civilizada (DUARTE, 2005), boa convivência (LEITE; TORCORNAL, 2012; POSSO *et al.*, 2015; ROE; CASTRO, 2017; KRÖYER; AGUAYO; REYES, 2012).

O conflito ainda é percebido como algo negativo nas diferentes esferas das relações humanas em Leite e Tocornal (2012) e Eyng *et al.* (2013), para quem o conflito é fator de interferência na convivência escolar. Nesses trabalhos, uma escola que procure alcançar a qualidade social precisa minimizar os conflitos apresentados durante as interações de seus sujeitos e transformar todos os espaços físicos em espaços de e para aprendizagens significativas e de convivências democráticas.

Leite e Tocornal (2012, p. 47) afirmam que “[...] os conflitos que ocorrem na escola demonstram que o espaço da educação é lugar para a expressão das diferenças e lugar para a aprendizagem da convivência”. A boa convivência na escola é fundamental para o exercício da cidadania (LEITE; TORCORNAL, 2012, p. 52). Também é indiscutível a importância de um ambiente escolar que favoreça a convivência harmoniosa entre seus sujeitos para a promoção da aprendizagem e a formação integral do aluno (LEITE; TORCORNAL, 2012, p. 46)

O conflito como elemento constitutivo da convivência proporciona o diálogo entre os diferentes sujeitos, possibilita a valorização da diversidade e do respeito. Segundo Eyng *et al.* (2013, p. 795), “[...] a melhora da convivência se constitui tarefa coletiva”; logo, é imprescindível o trabalho com todos os sujeitos concomitantemente – não bastam ações e projetos que focalizem o trabalho somente com um dos sujeitos da escola.

A convivência é uma atividade coletiva que se desenvolve em diferentes formas dependendo do contexto apresentado. Assim, todo trabalho que se coloque como instrumento para o seu estudo precisa considerar essas diferentes formas que ela abrange e os diferentes sujeitos que ela abraça. É possível perceber em Caso-López *et al.* (2015) e Posso *et al.* (2015) que o tema da convivência ainda se encontra muito relacionado às questões de combate e de diminuição dos índices de violência, sejam verbais ou físicas, no ambiente escolar.

Deseja-se um passo adiante com relação à convivência. Sua reflexão pelos sujeitos escolares não precisa ficar atrelada apenas às questões de regras e de normas que favoreçam a diminuição das violências, mas com reflexões e ações que possibilitem a construção da justiça curricular.

A revisão bibliográfica também revelou avanços na compreensão da formação dos sujeitos por intermédio da convivência escolar, que se desenvolve

pelo comprometimento com o diálogo, a democracia e o respeito durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Tais aspectos, apresentados por algumas escolas, justificam a necessidade do estudo e da compreensão desse tema pelos sujeitos escolares, pois impacta nos relacionamentos interpessoais vividos no espaço-tempo escolar e no desenvolvimento cognitivo e social dos educandos.

É importante a mudança de perspectivas que o tema da convivência escolar vem adquirindo, deixando de estar atrelada a questões de prevenção da violência e de regulação e manutenção da disciplina, para a construção, a compreensão e a interpretação das interações no interior da escola com seus diferentes sujeitos (CERVANTES; DIEZ-MARTÍNEZ, 2013; FIERRO EVANS, 2013; FIERRO EVANS *et al.*, 2013; FIERRO; CARBAJAL, 2003; MENA; RAMIREZ, 2003; PADILLA CARBAJAL, 2013, entre outros). No entanto, somente a mudança de perspectiva não é o suficiente: é preciso investigar qual o entendimento que os sujeitos escolares possuem acerca da convivência escolar, conhecer o que o sujeito entende e já sabe sobre esse assunto. Isso é requisito primordial para maximizar ou construir novos conhecimentos, para depois apresentar propostas de trabalho que visem auxiliá-los na construção da convivência escolar em prol da justiça curricular.

A convivência escolar é um tema abrangente, como é possível constar nas obras de Antúnez *et al.* (2002), Cortella (2015), Eying *et al.* (2013), Garcia (2016a), entre outros. É importante refletir acerca do modo como a convivência escolar tem sido pensada e construída, porque a sociedade é marcada pelas desigualdades econômicas, sociais e culturais, que podem causar violências, exclusões, desrespeitos e marginalizações em diferentes níveis. A análise desse cenário permitiu que Fierro Evans *et al.* (2013) e Garcia (2016b) concluíssem que o modo de conviver, na atual conjuntura, está em crise.

Se o modo de conviver “está em crise”, surge uma questão central que se pretende responder ao longo do processo da presente pesquisa: A convivência escolar tem potencial para contribuir na formação humana e crítica dos educandos?

Para Garcia (2016b), a ideia de convivência está baseada nas experiências compartilhadas e se concretiza em diferentes situações do cotidiano por intermédio de ações ou experiências cotidianas na companhia de diferentes pessoas (familiares, ou não) em determinado tempo, que poderá ser breve ou não,

sistemático ou não. Segundo o autor, essas experiências se inter-relacionam como os fios na formação do tecido, “tecido da convivência”.

Casamayor (2002) não apresenta um conceito para a convivência, mas aponta para uma de suas características: “o conflito é algo intrínseco à convivência” e, portanto, não pode ser visto como algo negativo ou prejudicial. Para o autor, “[...] conviver produz desgastes, os quais podem ser de natureza e gravidade diversa” (CASAMAYOR, 2002, p. 21). O conflito não pode ser considerado como sinônimo de indisciplina, mas como choque de interesses que, quando trabalhados, podem proporcionar aprendizado e enriquecimento mútuos.

Para além de um conjunto de regras, é possível verificar em Delors *et al.* (2010), também, a ideia de que convivência se aprende. Tal aprendizado está em viver com os outros, em compreendê-los, em desenvolver a percepção de interdependência, em administrar conflitos, em participar de projetos comuns e ter prazer no esforço comum. Assim, a convivência em grupo é entendida como um processo de construção contínua, baseado em transações, negociação de significados, elaboração de soluções, podendo construir um referencial comum, capaz de gerar um senso de familiaridade que permite se tornar parte da identidade do grupo e de seus participantes (FIERRO EVANS *et al.*, 2013).

A convivência escolar é um conceito diversificado, que vem sofrendo avanços em decorrência do conhecimento e das descobertas das pesquisas sobre a convivência, principalmente no Chile, na Colômbia, na Costa Rica e no México. Na forma como é pensada pelas escolas da Educação Básica (ensinos infantil, fundamental e médio), a convivência escolar tem assumido vários nomes para diferentes posicionamentos: normas e regras de convivência, convivência pacífica, convivência democrática. Cada uma dessas abordagens considera grupos específicos de problemas que têm sido considerados como causas dos conflitos e das violências apresentados nas escolas.

Diante desses entendimentos, os estudos sobre convivência têm proposituras para a eliminação, a redução e o controle dos conflitos e das violências no ambiente escolar, sem considerar o possível aprendizado de uma convivência que forme os sujeitos não para, mas em participação, em criticidade, em tolerância, em democracia, em diversidade, em respeito e em direitos humanos.

Diante desse panorama, pode-se dizer que o conceito de convivência está em construção. Se o conceito está em construção, é importante conhecer sobre quais referências a presente tese se baliza para discorrer sobre ela.

1.2 A convivência escolar

A convivência escolar está intimamente ligada à educação escolar. Assim sendo, é importante a apresentação, ainda que breve, a respeito desse conceito. O vocábulo “educação” tem sua origem do latim *educare* ou *educere*, que, por um lado, se restringe à educação formal, contemplando um processo educacional organizado e realizado em instituições de ensino; por outro lado, possui uma amplitude, que leva em consideração um processo permanente desenvolvido durante toda a vida humana e em diferentes contextos.

A educação, como formação integral do sujeito, foi uma preocupação surgida no Estado grego, “[...] cuja essência só pode ser compreendida sob o ponto de vista da formação do homem e de sua vida inteira” (JAEGER, 1986, p. 14). Essa formação recebia o nome de *Paideia* e versava sobre uma educação em processo contínuo que possibilitava a construção de um indivíduo integral, pronto para a vida em sociedade. Assim, a *Paideia* permitia ao ser humano estar atento à realidade e tornar-se capaz de desvendar o universo. Como sistema de ensino tinha a pretensão de “[...] colocar os conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras” (JAEGER, 1986, p. 13). De acordo com Gadotti (1998), a educação sistemática surgiu

[...] no momento em que a educação primitiva foi perdendo pouco a pouco seu caráter unitário e integral entre formação e vida, o ensino e a comunidade. O saber da comunidade é expropriado e apresentado novamente aos excluídos do poder, sob a forma de dogmas, interdições e ordens que era preciso decorar. Cada indivíduo deveria seguir à risca os ditames supostamente vindos de um superior extraterreno, imortal, onipresente e onipotente. A educação primitiva, solidária e espontânea, vai sendo substituída pelo temor e pelo terror. (GADOTTI, 1998, p. 23).

Nesse excerto, é possível perceber indícios de que a educação passa de caráter integral e utilitário para elitista e dogmático. Em outras palavras, a educação que era oferecida em caráter individual, de um indivíduo para o outro, em processo de formação consciente do ser humano, até mesmo como forma de garantir a

sobrevivência das culturas do grupo social, passa a ser um processo que desconsidera as diferenças e os tempos individuais e visa apresentar modelos que devem ser seguidos.

Ao analisar a história da educação, é possível observar os reflexos produzidos nas gerações posteriores. A história da educação é construída pela história humana em meio às revoluções e às lutas, às descobertas e às invenções, aos avanços e aos retrocessos etc. A educação não esteve alheia a todos esses movimentos, sendo notoriamente marcada por eles. Mais do que marcas, a educação esteve a serviço da manutenção das desigualdades sociais e econômicas (APPLE, 2005, 2006; DUBET, 2004, 2008).

O surgimento da divisão social do trabalho produziu uma reestruturação na educação, verificada nas instituições de ensino, que passaram a possuir uma educação sistemática, contribuindo para a desigualdade da educação ao servir como forma de controle social, uma vez que objetivava a formação do cidadão para ocupar papéis determinados em sociedade de acordo com a classe social a que pertenciam.

Não é necessário dizer que a *educação imposta pelos nobres* se encarrega de difundir e reforçar esse privilégio. Uma vez constituídas as classes sociais, passa a ser um dogma *pedagógico a sua conservação*, e quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada. Já nem tudo o que a educação inculca nos educandos tem por finalidade o bem comum, a não ser quando esse 'bem comum' pode ser uma premissa necessária para manter e reforçar as classes dominantes. Para estas, a riqueza e o saber; para as outras, o trabalho e a ignorância. (PONCE, A., 2001, p. 28, grifos do autor).

Somente quem passou pelos efeitos da ignorância pode compreender a necessidade do conhecimento. No entanto, esses efeitos não são percebidos “[...] pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1997, p. 51).

Houve, a partir do século XVII, uma intensificação de lutas das camadas populares para o acesso à educação, que objetivava a possibilidade de mudança e ascensão social, possibilitando a articulação de interesses e a afirmação da cultura de resistência.

As pressões populares, durante a Revolução Francesa, reivindicaram uma educação pública e universal, fato que influenciou vários países na criação de sistemas educacionais com participação do Estado no acesso à educação. Nesse

período, ainda predominava a ideia de um ensino diferenciado de acordo com as classes sociais dos indivíduos. Assim sendo, a luta pela educação não significou a luta pela educação igual para todos (GENNARI, 2003).

O ideal por uma educação igual para todos como forma de transformação social surgiu com a ascensão do socialismo e a propagação das ideias marxistas. Segundo Paro (2006), a educação contribui para a transformação da sociedade na medida em que se torna um instrumento de poder para os grupos sociais desfavorecidos e dominados, com a finalidade de superar a sociedade de classes, colaborando para a apropriação do saber, que se apresenta concentrado nas mãos de uma minoria detentora de recursos econômicos. O século XX surge com a intensificação de correntes que anunciavam a importância da educação, elevando-a ao *status* de direito fundamental do homem, a qual seria inserida na legislação de diversas nações, como é o caso da brasileira.

O breve relato apresentado sobre a educação teve como intuito ir ao encontro dos estudos de Arroyo (1988), Freire (2014), Paro (2008), Apple (2006), entre outros, que lançam luz para a importância da escola como instituição de formação dos sujeitos para a sociedade. Como anunciado na abertura deste segmento, educação e convivência estão intrinsecamente relacionadas e são influenciadas pelo tempo e pelo espaço de desenvolvimento.

Buscou-se evidenciar que a convivência tem sido ignorada pela sociedade e, em especial, pela escola. Isso porque pesquisas e documentos já evidenciaram a relação entre a convivência escolar e a elaboração de normas e regras, ou da superação de conflitos. É comum a comparação da convivência escolar à familiar sem que sejam qualificadas e a culpabilização da família pela convivência apresentada pelos alunos no ambiente escolar. Esses problemas que se avultam no processo de escolarização por fazerem parte da socialização podem ser muito mais abrangentes e abarcar a formação da criança e do adolescente como sujeito social e cidadão.

Marías (2003), para introduzir o leitor nos seus pensamentos acerca da convivência, apresenta a necessidade de compreensão entre os conceitos de convivência e coexistência, muitas vezes usados equivocadamente como sinônimos. Segundo o autor,

[...] coexiste tudo o que existe juntamente e ao mesmo tempo. As coisas coexistem, e o homem com elas; conviver é viver juntos e se refere às pessoas como tais. Isto é, com suas diferenças, com suas discrepâncias, com seus conflitos, com suas lutas no âmbito da convivência, dessa operação que consiste em viver juntos. (MARÍAS, 2003, p. 2).

Conviver é um empreendimento demasiadamente difícil, pois envolve a decisão de viver junto com aqueles entre os quais existe discordância e discrepância em uma variedade de pontos, sem negá-los ou deixá-los ao esquecimento, possibilitando que afetem e provoquem mudanças no viver, no pensar e no agir. Já o coexistir apresenta certa segurança, porque, no viver junto que ele apresenta, está o não reconhecimento das diferenças, das minorias, das discrepâncias – em não as reconhecendo, não permite interferência, ou mudanças. O autor também apresenta a ideia de que, no campo da convivência, existem conflitos, lutas discrepâncias e diferenças.

Morin (2015), ao falar sobre a necessidade de compreensão humana no conviver, aponta os conflitos como necessários para o aprendizado da democracia, que só é possível pelo diálogo. Nas palavras do autor, “[...] conflitos de palavras e de ideias que permite o diálogo e, por isso mesmo, se torna um aprendizado da democracia, que precisa do conflito de ideias para não se deteriorar” (MORIN, 2015, p. 85). A importância dos conflitos surge como elemento que não permite o aprendizado, em especial, da democracia ser prejudicado, danificado ou deteriorado.

As interações na convivência podem cotejar o que se diz e o que se faz, de modo que é preciso estar disposto a ser questionado, a ser analisado por pessoas que apresentem opiniões divergentes. Para Marías (2003, p. 216), isso é “elementar a toda convivência”. Além disso, existem condições essenciais, segundo Marías (2003), “a toda a forma de convivência”, dentre as quais a liberdade, a diversidade, o respeito, a verdade, “a vontade de não prejudicar” e “a redução da agressividade”. Para o autor, a liberdade apresenta-se como a aceitação das “[...] variedades de atitudes, teses e propósitos e sua expressão” (MARÍAS, 2003, p. 202) e a responsabilidade pelo que é dito, feito, escolhido e apoiado. A verdade é “manifestação e poderio da realidade” (MARÍAS, 2003, p. 27), a qual “não é só física; é também humana, pessoal, social, histórica” (MARÍAS, 2003, p. 24).

Morin (2015), ao tratar sobre a liberdade presente na convivência, propõe que a educação ensine o que significa liberdade. Segundo o autor, ela

[...] consiste na consistência das escolhas, ou seja, a consciência dos perigos, das incertezas, das reversões do sentido da ação, portanto, da ecologia da ação; trata-se da consciência do desafio que toda escolha implica, da consciência de manter uma estratégia permanente para evitar que o resultado da escolha se degenere. (MORIN, 2015, p. 53).

A convivência constrói-se por relações de liberdade; no entanto, essa liberdade não é isenta de aceitação e de responsabilidade. Nesse sentido, a formação apresenta-se como instrumento para compreender as diferentes possibilidades advindas da aceitação ou da rejeição bem como da responsabilidade ou de sua ausência para as liberdades que se apresentam nas relações de convivência.

Para Brandão (2008), a vida social em uma comunidade é construída pelo conviver, pelo trabalhar e pelo participar. De acordo com o autor, conviver é estar e partilhar o tempo em “interação com os meus outros” (BRANDÃO, 2008, p. 104). Trabalhar é estar envolvido em um fazer produtivo “dirigido à realização de uma ou várias tarefas” (BRANDÃO, 2008, p. 105); e participar é se fazer corresponsável pela vida (individual, coletiva e do planeta) – nas palavras do autor, “[...] somos nós próprios os responsáveis pela nossa vida e pela Vida no Mundo” (BRANDÃO, 2008, p. 109).

Destaca-se, nesse conceito, a interrelação entre três ações (conviver, trabalhar e participar) que estão presentes na vida social. Está implícito que a convivência se constrói e se molda por meio das interações provenientes dessas três ações tão comuns no dia a dia de todo ser humano.

Tais interações podem ser das mais variadas naturezas: desde o simples estar-com em momentos de lazer e descontração, aos momentos de interações de trabalho e de aprendizagem nos quais há normas e regras determinadas, metas a serem cumpridas, tempos marcados pelo mercado etc. Entende-se o mercado como responsável por grande parte das informações produzidas que circulam no mundo as quais influenciam nas relações de convivência. Diante dessas influências, é importante refletir e decidir sobre o posicionamento que será tomado. Segundo Brandão (2008, p. 131), “[...] convivermos e nos desenvolvermos dentro de padrões e princípios humanos (originados no mundo da pessoa e dirigidos a ela)

e longe de valores utilitários (originados em nome do mercado e do mundo dos negócios)”. O mesmo autor ainda contribui ao afirmar que

[...] vivemos juntos, compartilhamos e continuamente trocamos não apenas bens e serviços, mas também as carências, os trabalhos, os conhecimentos e valores, os princípios de vida, as visões de mundo, as regras de convivência e as instituições sociais que elas geram e transforma. (BRANDÃO, 2008, p. 65).

Adensando mais, Jares (2008) esclarece que:

Toda relação humana implica determinado modelo de convivência que pressupõe determinados valores, formas de organização, sistemas de relação, normas para enfrentar conflitos, formas linguísticas, modos de expressar os sentimentos, expectativas sociais e educativas, maneiras de exercer o cuidado etc. (JARES, 2008, p. 15).

O autor destaca que existem diferentes modelos de convivência que serão determinados por questões culturais, pela língua utilizada por seus sujeitos nas relações sociais, pelos códigos valorativos presentes nas relações educativas e pela própria organização político-econômica nos diversos âmbitos que a convivência se desenvolve. Para o mesmo autor, a convivência

[...] está inexoravelmente condicionada pelo contexto sócio-político, ao mesmo tempo em que este está condicionado por ela. Em consequência, as condições sociais, econômicas e culturais nas quais vivemos incidem, de uma forma ou de outra, nos tipos de convivência. (JARES, 2008, p. 28).

Em relação à convivência, particularmente a escolar, é preciso ficar atento ao contexto das relações que estão se desenvolvendo na formação das crianças e dos adolescentes, além dos mecanismos externos ao contexto escolar, que incidem em intervenções no processo social e educativo. Ao tratar sobre esse assunto, Jares (2008) é categórico ao afirmar que

[...] não podemos desconsiderar que atualmente, tanto no plano internacional quanto nos nacional e local, estamos imersos em um contexto de políticas neoliberais e conservadoras que não favorecem modelos de convivência democráticos e respeitosos para com os direitos humanos. (JARES, 2008, p. 28).

Ao analisar o modelo neoliberal, não se pode deixar de considerar que ele se assenta no favorecimento da polarização e da desigualdade social, baseia-se em processos de dominação e não de interdependência, é construído por uma minoria que detém recursos econômicos – e por não querer perdê-los, atenta contra o estado de bem-estar social. Um olhar mais atento a esse cenário produz o entendimento de que a convivência pode estar a favor de não formar cidadãos, mas

de formar “[...] meros espectadores-clientes, substituindo o viver pelo consumir, o decidir, pelo delegar” (JARES, 2008, p. 28).

A convivência pode desenvolver-se e construir-se por experiências contra hegemônicas, que se sustentem de modo emancipatório frente à ideologia e ao sistema econômico dominantes por meio da luta social.

O cenário apresentado demarca, de maneira sucinta, as divergências entre a convivência reprodutora do mercado e a convivência emancipadora. A produção desse conhecimento, as demandas e os movimentos por experiências democráticas na educação para as crianças e os adolescentes na escola ainda são constantes. No entanto, é preciso saber se são experiências de uma democracia denominada de formal ou passiva, na qual o voto permite que as decisões da maioria sejam colocadas em prática. No campo da política, a população elege seus representantes pelo voto delegando aos mais votados a responsabilidade de decidir, executar e avaliar em nome da população. Outra democracia é a ativa ou participativa, na qual a população, além de escolher pelo voto seus representantes, se apresenta como corresponsável pelo trabalho deles, fiscalizando, avaliando e apresentando suas opiniões. Nesse sentido, nas relações sociais, existem ações que estão diretamente ligadas à convivência. Dentre essas ações, podemos destacar: dialogar, respeitar, cuidar, participar, preservar, sustentar e tolerar.

A convivência democrática precisa ser ensinada de modo a fortalecer o ambiente escolar. Para tanto, o ensino da convivência deve partir de diferentes atividades didáticas desenvolvidas ao longo do currículo escolar por todas as disciplinas, sendo necessário criar uma ideia de corresponsabilidade, fato que será possível com a participação de toda comunidade escolar (JARES, 2008).

Ao abordar a convivência democrática, faz-se necessário retomar o conceito de democracia, que, no presente trabalho, é entendido como “[...] a ampliação da representação pela participação e a descoberta de outros procedimentos que garantam a participação como ato político efetivo que aumenta a cada criação de um novo direito” (CHAUÍ, 2008, p. 70).

A convivência tem mostrado requisitos sobre os quais há pouca clareza, porque não basta apenas falar em convivência, ou ainda que é preciso aprender a conviver. Não é suficiente contentar-se com receitas milagrosas ou com normas e

regras de convivência. É preciso criar coletivamente condições para a sua existência, pois só se aprende a conviver convivendo.

Assim, o aprendizado da convivência não se dá a partir da própria convivência que acontece nas mais várias instâncias sociais, ele se concebe durante a existência humana nas diversas formas que o próprio conviver se apresenta. Mesmo existindo de diferentes modos, a convivência pode proporcionar uma vida coletiva que se pautar na confiança de si mesmo e do outro.

O desenvolvimento da convivência pode permitir ao sujeito o valorizar o ser em detrimento do ter – esse tão incentivado no mundo capitalista – e a entender que a felicidade não é um ponto de chegada, mas que ela se encontra ao longo do caminho. Assim, a convivência está ligada à felicidade, a qual está presente na vida e não algo a se alcançar; em outras palavras, tem-se uma convivência que se entrelaça com a felicidade. Para Morin (2015, p. 38), “[...] é preciso buscar a arte de viver, cuja recompensa são as grandes e pequenas felicidades”.

A convivência escolar configura-se como proposta de uma educação para a convivência (JARES, 2007), que apresente o conflito³ como uma de suas características a fim de que ele seja entendido, não negado ou eliminado.

Brandão (2008) enfatiza a importância do aprendizado para os seres humanos ao declarar que

Somos seres da mente, da palavra, do símbolo e do significado, porque somos também seres do aprendizado. [...]. A diferença talvez esteja bem mais na pluralidade, na continuidade e na intensidade com que temos que aprender e que estar sempre aprendendo. (BRANDÃO, 2008, p. 64).

É interessante pensar que o ser humano pode acumular, partilhar e trocar saberes ao longo de toda a sua existência. Desse modo, a convivência apresenta-se como possibilidade para o ensinar a viver, mesmo que tal aprendizado venha acontecendo, muitas vezes sem crítica e reflexão. Para Morin (2015, p. 15), “[...] aprende-se a viver por meio das próprias experiências, primeiro com a ajuda dos pais, depois dos educadores, mas também por meio dos livros, da poesia, dos encontros”.

³ Conflito não será entendido como sinônimo de confronto, desavença ou guerra, mas é tomado como não coincidência, como algo que permite a diferença, produz argumentação, entendimento e aceitação. Segundo Casamayor (2002), “o conflito é intrínseco à convivência” e não deve ser considerado como algo negativo.

Aprender a viver por meio das experiências, da literatura, da vida social não é tarefa simples e nem fácil, quanto mais aprender a viver juntos, porque requer sistemas de orientação e regulação para o comportamento, adequação de necessidades próprias e de outrem, além de lidar com os próprios erros e os alheios, com o refletir e com a razão para poder “viver humanamente” (MARÍAS, 2003). Segundo Morin (2015, p. 16), “[...] viver é viver como indivíduo, enfrentando os problemas de sua vida pessoal, é viver como cidadão de sua nação, é viver também em seu pertencimento ao gênero humano”.

Falar sobre o gênero humano para o autor necessariamente passa por falar da sua “tripla natureza”: biológica, psicológica (individual) e social. O ser humano, ao longo de sua trajetória histórico-social, tem se mostrado inconcluso; em outras palavras, em processo permanente de construção da sua própria humanização, a qual se desdobra em “[...] saberes e modalidades de ação prática, de ação sobre a natureza do nosso mundo”, bem como em formas “[...] mais harmoniosas e mais humanas de agir sobre a nossa própria natureza” (BRANDÃO, 2008, p. 63).

A humanidade é formada por sujeitos que possuem uma miríade de especificidades. Tais especificidades produzem uma diversidade de sociedades, culturas, famílias e sujeitos e culminaram em diferentes “modelos de convivência”.

Toda relação humana implica determinado modelo de convivência que pressupõe determinados valores, formas de organização, sistemas de relação, normas para enfrentar conflitos, formas linguísticas, modos de expressar os sentimentos, expectativas sociais e educativas, maneiras de exercer o cuidado etc. (JARES, 2008, p. 15).

A partir desses modelos, há igualmente diferentes formas de aprendizagem da convivência, que são determinadas pelas acepções dos sujeitos e dos contextos envolvidos. Ao tratar sobre esse tema, Morin (2015, p. 63) afirma que “[...] as crianças e adolescentes aprendem a viver, a princípio com suas famílias ou na rua, depois com as mídias, com a televisão e, sobretudo, com o gigantesco reservatório enciclopedista em expansão que é a Internet”.

Marías (2003) apresenta exemplos que relacionam a convivência à política, porque acredita ser essa a forma mais visível. No entanto, esclarece que há “formas de convivência” que são observadas na literatura, na arte e no esporte. É possível observar a convivência em diferentes tempos e espaços, mas aprender a conviver requer enraizamento da compreensão humana em suas relações. Na escola, as

relações humanas têm como principal objetivo o ensino dos conhecimentos básicos do Códigos e Linguagens, das Ciências Humanas, das Ciências Exatas.

Segundo Morin (2015, p. 26-27), a educação tem ensinado o viver de modo parcial porque para se “[...] ensinar a viver é preciso ensinar, também, a enfrentar as incertezas e os riscos. [...]. Viver é ter a necessidade incessante de compreender e de ser compreendido. [...]. A compreensão humana não é ensinada em parte alguma”. Depreende-se, então, que a convivência é um conceito múltiplo que se compõe pela compreensão humana e pelo lidar com as incertezas e os riscos da vida, que se constroem pelo diálogo, pelo cultivo positivo dos conflitos por meio de ações e de práticas democráticas.

Como foi visto, a convivência está presente na vida humana, porque o ser humano é um ser social, e suas relações sociais se desenvolvem por meio da convivência, quer ela seja notada ou não. A escola, como instituição social, oportuniza uma convivência que se diferencia das demais por ser marcada por espaço e tempo delimitados. A escola é regida por leis e normas dadas pelas políticas públicas de educação, mas também é guiada pelas ações diretas de seus sujeitos, as quais podem ou não ir ao encontro daquilo que é estabelecido pelas políticas educacionais.

Se a escola é um campo de disputas, a convivência escolar também o é, porque ela faz parte do currículo. O próximo segmento, procura tecer reflexões sobre o currículo como convivência escolar.

1.3 Currículo como convivência escolar

Para que este estudo alcance o objetivo de construir conhecimentos sobre a convivência escolar, é preciso explorar sua intersecção com o currículo. Falar de currículo implica posicionar-se frente às teorias que se desenvolvem na atualidade, anunciar os valores sociais que se cultiva, denunciar as imposições advindas da classe dominante por intermédio do conhecimento, da cultura e dos processos de massificação e de naturalização.

Assim, esta discussão constrói-se na teoria crítica do currículo como “[...] teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2002, p. 30). Olhar o currículo a partir dessa perspectiva permite ressaltar as questões de poder presentes nas relações sociais produzidas, disciplinadas e reproduzidas pela

sociedade em suas diversas instâncias de convívio humano, que possuem relação direta com o mercado. Santos (1999) considera que a

[...] teoria crítica pós-moderna parte do pressuposto de que o conhecimento é sempre contextualizado pelas condições que o tornam possível e de que ele só progride na medida em que transforma em sentido progressista essas condições. Daí que seja um conhecimento prudente, finito, que mantém a escala das ações tanto quanto possível ao nível da escala das consequências. (SANTOS, 1999, p. 208).

Ao tratar sobre as consequências que envolvem o conhecimento, não se pode deixar de mencionar a hegemonia, que é um processo de sujeição, saturação da consciência, em significados, valores e ações cotidianas, colocando-as como únicas, naturais, o que permite internalizar convicções e formas de ver, viver e entender o mundo. Nas palavras de Apple (2006), a hegemonia

[...] se refere não à acumulação de significados que estão a um nível abstrato em algum lugar “da parte superior dos nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. Precisa ser entendido a em um nível diferente do que o da “mera opinião” ou da “manipulação”. (APPLE, 2006, p. 39).

Gimeno Sacristán (2000b, p. 16) observa que o currículo é uma prática social em contexto escolar a qual possibilita interações, práticas e ações baseadas no diálogo entre os sujeitos. O currículo organiza-se pela influência de diversas forças sociais, econômicas e culturais, a qual reflete escolhas e intenções nem sempre explícitas. Algumas das escolhas para o currículo são realizadas pelos sujeitos (professores e alunos) em momentos pontuais durante a aula, mesmo em detrimento das prescrições do currículo oficial. Nesse ponto, a noção de currículo como convivência faz-se nova no campo dos estudos educacionais. Essa noção é fecunda, mas, conforme se verá adiante, a ideia de convivência escolar precisa ser reconceitualizada para se referir ao currículo como campo teórico.

Embora o currículo possa ser concebido como uma forma de convivência, é preciso considerar a natureza complexa que envolve o conviver e, em especial, a convivência que se desenvolve nas escolas, na qual estão presentes diferentes sujeitos, cujas vozes e discursos epistemológicos podem se apresentar em disputa. Nesse contexto, o currículo não pode ser meramente analisado por meio da perspectiva de uma convivência naturalizada.

Na escola, embora o currículo se construa com possibilidades formativas e de aprendizagens, um lugar para se conviver, ele envolve procedimentos de

aprendizagem e socialização capazes de proporcionar aos sujeitos experiências de abstração para compreender/conhecer a si mesmos e o mundo em que se vive. Em contrapartida, o currículo é capaz de se apresentar como uma convivência engendrada por experiências de distanciamento e alienação, por práticas descontextualizadas ao invés de um percurso ao longo do qual os conhecimentos e as experiências escolares se prestam a delinear uma convivência para aprofundar a compreensão das questões que envolvem a sociedade.

A principal característica do currículo é sua dinamicidade. Desse modo, ao falar de currículo, é preciso antes fazer escolhas. Escolhas que passam pelos seguintes questionamentos: O que será falado? À luz de quais teorias? Como será falado? Para quem será falado? Por quem será falado? Por que será falado?

Ao tentar responder tais questionamentos, fica evidente que, em sua trajetória, o currículo tornou-se um instrumento político; portanto, possuidor de intencionalidade com grande *lócus* de interesse econômico. Conseqüentemente, questões de poder cercam todas as esferas que o envolvem, sejam elas locais ou universais, pois ele ganha vida nas interações entre esses sujeitos que se fazem presentes no cotidiano da escola. Ao tratar sobre esse assunto, Hornburg e Silva (2007) afirmam que

[...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. (HORNBURG; SILVA, 2007, p. 1).

As relações que envolvem diretamente os sujeitos no espaço-tempo escolar envolvem não somente as questões de poder, mas também de diálogos, de possibilidade que vão além dos conteúdos das disciplinas – tangencialmente, aparecem as questões da convivência, que é construída nas e pelas relações dos sujeitos com ou sem reflexões e elaboração, podendo ou não se colocar como um instrumento do currículo a favor da concepção freiriana de educação, a qual articula finalidades, conteúdos e ações a fim de possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos. Nesse sentido, as políticas curriculares podem orientar a construção de possibilidades para a emancipação dos sujeitos e transformação social. Para Gimeno Sacristán,

Quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2000b, p. 15).

O entendimento acerca de currículo está atrelado ao contexto que o constrói; em outras palavras, a efetivação dá-se pela inter-relação entre a missão da escola, os sujeitos escolares, o espaço e o tempo que o determinam. Quando se trata de falar sobre os sujeitos escolares, surgem as questões relativas às relações sociais que esses sujeitos desenvolvem. As relações sociais são construídas pela convivência, seja ela no contexto escolar ou em outro qualquer.

Em toda sociedade, existem diferentes conflitos de interesses que podem se desenvolver para a manutenção do poder. Esses conflitos chegam à escola e, segundo Gimeno Sacristán (2000b, p. 17), “[...] o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”.

Por estar atrelado a um determinado contexto, como já mencionado, que propicia sua elaboração, o currículo pode ser um instrumento de luta contra os processos sócio-político-econômicos presentes em toda sociedade e que causam as desigualdades. O currículo, então, é um meio pelo qual a escola se organiza, propõe os seus caminhos e a orientação para a prática. Não se pode pensar em uma escola sem pensar em seu currículo e em seus objetivos. Nas palavras de Gimeno Sacristán,

[...] uma vez que admitimos que o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas, esse currículo real é uma possibilidade entre outras alternativas. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 23).

É importante salientar que todos os envolvidos não só participem, mas também conheçam a totalidade que envolve o objeto de construção. Para tanto, é imprescindível o esclarecimento das relações de poder que se estabelecerão não como algo negativo, mas como parte do processo. Ao tratar da construção coletiva do currículo, Veiga Neto (2002) afirma que

[...] currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do

conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA NETO, 2002, p. 7).

Chizzotti e Ponce (2012) corroboram o pensamento de criação coletiva ao destacarem que o currículo escolar é construído coletivamente nas ações desenvolvidas na escola por seus sujeitos. Assim, para que o currículo possa se construir coletivamente, é necessário que os sujeitos desenvolvam relações sociais por meio do diálogo e do reconhecimento do outro como diferente, mas igual.

É importante evidenciar que, independentemente da conceituação utilizada para currículo, este sempre possui compromisso com algum tipo de poder, pois não se encontra neutralidade no currículo: ele é o veículo de ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional. Segundo Gimeno Sacristán,

[...] o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (GIMENO SACRISTÁN, 2000b, p. 15-16).

O currículo escolar constrói-se por diferentes práticas (pedagógicas, sociais, culturais, etc.) que se efetivam por meio do diálogo de modo a se tornar uma ponte que se estabelece “entre a prática escolar e o mundo do conhecimento” (GIMENO SACRISTÁN, 2000b, p. 19).

Gimeno Sacristán (2013) corrobora a compreensão da abrangência do currículo ao expressar que não é tão importante a denominação dada ao currículo, porque ele está presente nos planos de estudos propostos ou impostos pelo Estado, ou pelas instituições de ensino, pelos conteúdos selecionados pelos professores para ensinarem e, principalmente, por tudo aquilo que os alunos aprendem. Portanto, o currículo escolar está além do simples elenco de disciplinas e conteúdos programáticos a serem cumpridos em determinada carga horária ou de uma matriz curricular. A composição do currículo é um momento de decisão da escola, que é legitimado na prática educativa.

Assim, a prática educativa é legitimada na coletividade de suas ações com todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Esse processo torna-se eficaz quando a comunidade se faz presente na escola. Para Freire,

[...] não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições. Mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (FREIRE, 2001, p. 16).

A participação coletiva para a construção de conhecimentos, que possibilita ao sujeito a transformação de si e do mundo, é concebida pelas trocas de saberes e experiências proporcionadas pelas interações sociais, em especial, no ambiente escolar. Quando se trata de construção coletiva, a convivência não pode ser ignorada, porque é, no seu desenvolvimento, que os sujeitos se fortaleceram para lutar e mudar não só a própria história, mas também o mundo.

Na educação, o espaço-tempo cultural é estabelecido pelos sujeitos quando diferenciam seus papéis, não para uma conscientização de como essas relações se estabelecem, mas para a ação que se converterá em conhecimento. Portanto, antes de iniciar qualquer discussão, é primordial apresentar o lugar onde a discussão acontecerá, com quem e como. No caso desta tese, isso significa apresentar as concepções de conceituação que envolvem os assuntos que serão tratados. Entende-se que currículo é uma prática social e, como tal, não pode ser dissociada de seus sujeitos. Sendo indissociável de seus sujeitos, pode diferir consideravelmente, dependendo das relações entre seus sujeitos; desse modo, o currículo existe nas trocas entre professores e alunos. Chizzotti e Ponce (2012) corroboram esse pensamento quando discutem que

[...] não há como pensar o currículo sem os seus sujeitos. É na prática pedagógica que o currículo ganha vida. Ele é um instrumento social que supõe a participação de cada um quando visa: a autonomia do indivíduo em comunidade; a preparação para viver e (re) criar a vida com dignidade; e a construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 34).

Os autores, ao abordarem a natureza social do currículo que é atributo dos seus sujeitos, os quais participam, se preparam, constroem e convivem na escola, tocam a convivência escolar que pode ser construída nas relações de convívio no

espaço-tempo escolar, as quais se concebem para o preparo e a formação de um sujeito humano, solidário e democrático, entremeado na sociedade. Assim, Silva (2002) enfatiza que

[...] o currículo na escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. [...]. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. (SILVA, 2002, p. 35).

Como já mencionado, o currículo envolve relações de poder, política e economia. Pode, também, propalar, por exemplo, formas idealizadas de comportamento, tanto dos alunos (GIMENO SACRISTÁN, 2000a) quanto dos professores (WOOD, 1998). No espaço-tempo escolar, as decisões relativas ao que será ensinado, como será ensinado e as condições para o desenvolvimento do currículo passam pelas decisões tomadas na convivência escolar; em outras palavras, o contexto da convivência.

A convivência escolar como currículo supõe diálogo sobre a convivência que se tem desenvolvido, inclusive sobre as condições, as influências e os significados que ela pode adquirir por conta das demandas externas que interferem naquilo que é ensinado na escola. O currículo requer reflexão e elaboração sobre convivência, mas sem perder de vista que só se aprende a conviver convivendo, e esse conviver pode apresentar-se multifacetado em decorrência da diversidade de possibilidades das relações sociais que se desdobram no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, no decorrer da convivência escolar, que em alguma medida influi sobre as decisões quanto aos rumos do currículo praticado pelos sujeitos, há sempre um processo de negociação, que é determinado pelas relações de poder internas e externas à escola.

Tangencialmente, como sugerido por Gimeno Sacristán (2000b), há uma dimensão de convivência que se articula ao currículo escolar, por meio dos diálogos desenvolvidos, das decisões, ainda que tácitas, sobre aquilo que será ensinado, das práticas democráticas oportunizadas nos diferentes momentos do cotidiano escolar e das condições encontradas para realização do trabalho pedagógico.

A convivência escolar pensada como currículo é “[...] campo de interações e dos intercâmbios entre professores e alunos” (GIMENO SACRISTÁN, 2000b, p. 21)

e os demais sujeitos escolares. Quando o currículo assume sua face de responsabilidade sobre a convivência escolar, ele se torna “a expressão socializadora da escola” (GIMENO SACRISTÁN, 2000b, p. 32).

A partir dessas diferentes visões, pode-se chegar a pensar no currículo como convivência escolar que tece possibilidade de diálogo. Um diálogo informado e pressionado por diferentes forças, interesses e perspectivas sociais, culturais e econômicas, mas também força que impulsiona o pensar, o conhecer a realidade e o construir identidade. Ele é também um diálogo configurado por diferentes tradições, tensões e contradições que tornam as experiências de convivência escolar em uma “relação dialógica” (FREIRE, 2002).

Tendo a convivência escolar como constitutiva do currículo, como construí-la e vivenciá-la de modo mais justo? Na tentativa de responder a esse questionamento, será apresentada a convivência escolar como dimensão da justiça curricular.

1.4 A convivência escolar como dimensão da justiça curricular

Para melhor compreender a relação entre justiça curricular e convivência escolar, apresentou-se, anteriormente, o currículo como convivência escolar que se efetiva nas relações sociais, políticas e culturais dos sujeitos no espaço-tempo escolar. Com o intuito de demonstrá-la como uma dimensão da justiça curricular, este tópico será desenvolvido na tentativa de facilitar a compreensão do que se quer indagar no presente trabalho.

Na sequência, para o objetivo proposto, o texto apoia-se nas propostas de desconstrução do processo hegemônico, no conceito de justiça, e articula-se com os conceitos de democracia, igualdade, equidade e liberdade para pensar a convivência escolar.

A busca pela justiça curricular pauta-se, no que diz respeito à convivência escolar, na análise e na possibilidade de superação das interações curriculares praticadas pelas propostas hegemônicas de currículo no desenvolvimento das relações sociais. Essa busca supõe que o currículo escolar inclua duas frentes de atuação no desenvolvimento da convivência escolar: ações reflexivas (realizadas pelo diálogo) e ações aplicativas (realizadas pelo ensino-aprendizagem).

O desenvolvimento de ações reflexivas e aplicativas de convivência escolar exigem compreensão crítica e elaborada para a formação adequada dos sujeitos escolares, em especial os gestores, professores e funcionários. Para Boff (2017), a convivência se apresenta como convivialidade, que é

[...] a capacidade de fazer conviver as dimensões de produção e de cuidado, de efetividade e de compaixão; a modelagem cuidadosa de tudo o que produzimos, usando a criatividade, a liberdade e a fantasia; a aptidão para manter o equilíbrio multidimensional entre a sociedade e a natureza, reforçando o sentido de mútua pertença. (BOFF, 2017, p. 144-145).

No caso da convivência escolar, é possível reconhecer a injustiça curricular quando as dimensões que aquela envolve (cuidado, conhecimento, criatividade, liberdade, equilíbrio, pertencimento etc.) não são contempladas de forma crítica e elaboradas nas práticas curriculares, no modo de organização do tempo e do espaço.

As políticas públicas curriculares, os valores impregnados no currículo, a concepção de aprendizagem, os conteúdos, as metodologias e os processos de avaliação utilizados podem ou não ignorar a potencialidade da convivência escolar. Isso se delinea em práticas de competição e individualismo, nas formas de avaliação e na organização do espaço-tempo escolares marcadas pelo capitalismo e neoliberalismo das políticas públicas educacionais, as quais desconsideram e minimizam as práticas locais embasadas no projeto político pedagógico de cada unidade, que visam atender às necessidades do aluno permitindo que possa conviver, agir e mudar o mundo a partir dos conhecimentos construídos.

A justiça tornou-se um tema privilegiado nas discussões contemporâneas (ESTEVÃO, 2002; CRAHAY, 2013; CONNEL, 2009), as quais apontaram para a necessidade de mudanças organizacionais nas instituições da sociedade, devido ao entendimento de que algumas estruturas favorecem as formas de injustiça. Dentre as instituições sociais, a escolar mostrou estar organizada de forma a favorecer as desigualdades sociais (DUBET, 2008; ROHLING; VALLE, 2016). A justiça social considera que todos os indivíduos de uma sociedade têm direitos e deveres iguais em todos os aspectos da vida social, mas, para que a convivência social se torne “justa”, é necessário que se estabeleça certa compensação para aqueles que começaram a vida social em desvantagem. Segundo Dubet,

[...] uma escola justa é uma escola que trata bem os indivíduos, que os educa ao mesmo tempo em que os instrui. Mesmo se toda escola hierarquize e classifique os alunos, nas sociedades democráticas ela também trata de lhes assegurar sua igual dignidade, autoestima e confiança em si, daqueles que a deixam para entrar na vida profissional. (DUBET, 2008, p. 389).

Nesse sentido, mesmo sendo reprodutora de injustiças, as discussões promovidas em seu interior, acerca do que é justo ou injusto, podem possibilitar efeitos de igualdade, de solidariedade e de justiça na sociedade. Dubet (2008) contribui para o entendimento de que a igualdade de oportunidades não gera a igualdade de resultados. A equidade na educação perpassa por conflitos de interesses econômicos de distintos grupos sociais. Assim sendo, vale ressaltar que a instituição escolar não pode se assumir como única responsável por formar uma sociedade justa. Somam-se à escola, a sociedade (sujeitos) e o Estado por meio da política, a incumbência de fomentar o princípio de igualdade como critério de justiça para e na educação. Para Dubet,

[...] as diversas maneiras de julgar a justiça de um sistema escolar, não são somente princípios filosóficos. De um lado, eles engajam as maneiras de colocar os problemas sociológicos, de construir os dados e as representações críticas da escola. De outro lado, cada um desses princípios define os jogos e os conflitos uma vez que cada um deles favorece um ou outro grupo e define quem ganha e quem perde com base nas arbitragens. (DUBET, 2008, p. 45-46).

Na tentativa de resolver essas questões, a escola apresenta-se como a instituição responsável por minimizar as desvantagens/desigualdades sociais por intermédio do currículo. Nas palavras de Rohling e Valle,

[...] o sentido da escola justa no contexto da justiça social: o reconhecimento de que todos têm direito à escola mais ampla compatível com o mesmo direito para todos. Isso se expressa sobretudo e principalmente na afirmação de um currículo comum para todos e que seja sensível às diferenças curriculares. (ROHLING; VALLE, 2016, p. 406).

Uma escola justa em um contexto universal criaria e construiria meios físicos e estruturais, para atender a seus sujeitos; formaria para o trabalho sem o dualismo intelectual e manual; reconheceria o ser humano como sujeito histórico sem classificações de raça, de gênero, de classe social e tantas outras identificações possíveis que visam simplesmente garantir o direito à vida e aos demais que se enlaçam a ele.

Na busca por uma escola e um currículo mais justos e sensíveis capazes de minimizar as diferenças sociais, Torres Santomé (2013) apresenta o conceito de Justiça Curricular como

[...] o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9).

O desenvolvimento de um currículo que se presta a ajudar seus sujeitos a analisar, compreender, julgar, agir e avaliar a si mesmos, as realidades locais e globais na busca de construção de um mundo mais humano, justo e democrático, toca a questão da convivência escolar, porque é pelas relações de convivência que os sujeitos se constroem e se transformam.

A convivência escolar, como qualquer aprendizagem, deve se apresentar no currículo com objetivos a serem identificados, planejados e avaliados. O currículo deve conter objetivos de aprendizagem para o aprender cotidiano em e para a convivência social. A convivência democrática e solidária foi apresentada como uma das três dimensões da justiça curricular por Ponce e Neri (2015):

[...] a justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdades; sendo a prática curricular a chave desse processo nas suas três dimensões fundamentais: a do conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo e a si mesmos nele; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a da convivência democrática e solidária que deve ser promovida na escola. (PONCE; NERI, 2015, p. 333).

Acredita-se que, no desenvolvimento de um currículo que promova a superação das desigualdades sociais, a convivência precisa ser construída no conviver de seus sujeitos por relações democráticas, solidárias e dialógicas, propiciando que o cuidado físico, emocional e cognitivo seja proveniente dessa convivência que, conseqüentemente, concatenará os conhecimentos de identidade individuais e coletivos já construídos a novos que serão desenvolvidos.

O ser humano é um ser social, o que implica participar e conviver durante toda a vida, seja por períodos curtos ou longos de tempo. A vida, na sua totalidade – civil, política, social e econômica –, viabiliza-se por diferentes “modos de

convivência” (JARES, 2008). Pode-se dizer que existem convivências que são impostas pela dinâmica social e outras que são de escolha do próprio sujeito. Nas palavras de Brandão (2008, p. 121), “[...] convivemos todos os dias e ao longo de toda a Vida com várias comunidades de trabalho, de serviço de participação e de mútuo e recíproco ensino-aprendizagem”. Assim, pode-se dizer que conviver é inerente a toda forma de vida em sociedade, é uma ação comum ao ser humano. Tal fato provoca, em certa medida, uma não percepção da convivência que se realiza no cotidiano, principalmente no ambiente escolar.

A escola é reflexo da sociedade na qual está inserida, ou seja, o que é vivenciado na sociedade, em determinada proporção, também é na escola. Toda sociedade apresenta um pluralismo de sujeitos e culturas, o qual também será encontrado na escola. Esse pluralismo encontrado nas escolas, segundo Garrell (2002, p. 83), “[...] são o reflexo fiel da sociedade da qual ou se faz parte, ou se está à margem”. O ideal para as escolas seria não deixar nenhum de seus sujeitos à margem, mas, sim, instrumentalizá-los para refletirem e agirem para mudar a sociedade.

Convive-se. Contudo, que tipo de convivência se tem vivido? Que convivência se deseja para as gerações futuras? Que convivência se pretende que as crianças aprendam e realizem? Diante desses questionamentos, fica evidente que existem diferentes formas de convivência, que são determinadas por diferentes fatores sociais, influenciados, principalmente, pelas diferentes culturas existentes no mundo.

A convivência só tem verdadeira existência a partir da interação que os sujeitos estabelecem entre si. Como as interações variam entre os diferentes sujeitos, não existe uma única convivência, existem diferentes formas de conviver, sendo possível aprender a conviver. Jares (2008, p. 15) contribui com esse pensamento quando afirma que “[...] aprender a conviver em um conjunto de regras determinadas é uma das funções atribuídas à educação, tanto nos contextos familiares quanto nos sistemas educacionais formais”.

A convivência apresenta-se de maneiras distintas nos diferentes afazeres da vida humana; no entanto, aprender a conviver requer enraizamento da compreensão humana em suas relações, a fim de que propiciem o coletivismo, o público e a cooperação. Ensinar a conviver não é apenas ensinar normas ou regras

daquilo que se pode ou não fazer em determinado lugar. Não é simplesmente ensinar direitos e deveres, nem tampouco respeito e tolerância ou ainda introduções às diferentes culturas. Ensinar a conviver passa por uma educação do viver. Viver que envolve os aspetos individuais e coletivos, os aspectos relativos à cidadania local e global. Morin (2015, p. 15-16), ao tratar sobre esse assunto, esclarece que “[...] viver é viver como indivíduo, enfrentando os problemas de sua vida pessoal, é viver como cidadão de sua nação, é viver também em seu pertencimento ao gênero humano”.

Como já mencionado, a convivência exige, *a priori*, uma compreensão humana que, segundo Morin (2015, p. 73), “[...] reconhece o outro simultaneamente como semelhante a si mesmo e diferente de si mesmo: semelhante a si mesmo por sua humanidade, diferente de si mesmo por sua singularidade pessoal e/ou cultural”.

A compreensão humana é construída pelo compartilhamento cultural, que permite tomar consciência de si e do mundo para buscar uma vida digna para todos e todas, e pelo compartilhamento político, que permite a participação de todos e todas na vida social.

Só se aprende a conviver convivendo. O aprendizado da convivência pode proporcionar uma vida coletiva que se pautar na confiança de si mesmo e do outro e pode permitir ao sujeito o valorizar o ser em detrimento do ter - este tão incentivado no mundo capitalista - e a entender que a felicidade não é um ponto de chegada, mas que ela se encontra ao longo do caminho. Para Morin (2015, p. 38), “[...] é preciso buscar a arte de viver, cuja recompensa são as grandes e pequenas felicidades”. Assim sendo, é importante conhecer como a convivência tem sido concebida pela e para a escola, a fim de, posteriormente, explorar como os sujeitos escolares a têm entendido e vivido.

2 A CONVIVÊNCIA ESCOLAR E A ESCOLA PESQUISADA

A fortificação da prática estabelecida não sucumbirá simplesmente quando uma boa ideia bater à sua porta educadamente.

Barry McDonald

O excerto de Barry McDonald aponta para uma questão de extrema importância: a mudança da prática não é conseguida instantaneamente a partir de uma ideia/conceito por mais correto, bom e sensato que ele possa parecer. Será necessário, assim, um trabalho árduo para romper com velhas práticas.

Na presente tese, o trabalho é entendido como construção pessoal e coletiva de diferentes saberes e experiências e “[...] é o produto de convenções sociais e históricas que traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 55).

Para além das convenções sociais e das rotinas marcadas pelo tempo mercadológico, o trabalho é espaço para e “[...] de experiências partilhadas e dialógicas, no sentido freiriano, espaços de ‘construção de uma identidade que se desenrola na trama do tempo’” (STREECK; REDIN; ZITKOSKI, 2018, p. 462). Tempo, quer físico, quer social, é fator importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que se dá pela convivência escolar. Desse modo, o tempo escolar não pode ser desconsiderado, porque é marcado por “diferentes interesses e forças que sobre ele atuam” (CAVALIERE, 2007, p. 1018).

A escola pesquisada foi escolhida por ter o tempo estendido do currículo como referencial no desenvolvimento de seu trabalho. Considera-se, nesse sentido, o tempo escolar como plural, pois ele possui “uma multiplicidade de tempos” (ARCO-VERDE, 2012, p. 96). Além disso, ele precisa ser entendido como construção histórica e humana. Em se tratando de construção, é necessário ser considerado como inconcluso e passível de ser modificado. Ressalta-se que, nem sempre, mais tempo se apresenta com mais qualidade social ou mais aprendizado (ARCO-VERDE, 2012; CAVALIERE, 2007).

Nesse sentido, é importante refletir acerca das seguintes questões: O que a legislação que rege a escola pesquisada apresenta sobre a convivência escolar? Como é a convivência escolar em tempo estendido? Ela contribui para a formação de seus sujeitos? Ela é reprodutora da cultura das classes dominantes?

Na tentativa de responder a essas questões, o presente capítulo aborda a convivência em relação à legislação, que se apresenta como instrumentos legais para o trabalho desenvolvido na escola e a convivência escolar com relação à escola pesquisada.

2.1 A convivência em relação à legislação

A educação que transforma pode acontecer em diversos ambientes mediante relacionamento interpessoal. No entanto, a lei de Diretrizes e Bases (LDB) só apresentará preocupação e regulamentação para aquela que acontece nas instituições de ensino, sendo importante o caráter preparatório dessa educação para o trabalho e para a vida em sociedade. Nas palavras da LDB nº 9.394/96:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996, p. 27833).

A vida em sociedade é indispensável à sobrevivência do ser humano que, como ser social, não conseguiria, individualmente, suprir todas as suas necessidades. A convivência apresenta-se, dessa maneira, como possibilidade coletiva para a realização dessas necessidades.

A convivência em um meio comum pressupõe a busca de interesses gerais que atendam às necessidades coletivas, bem como a persecução das expectativas individuais. Assim, toda a aglomeração de indivíduos, em que pese objetivar o atendimento dos anseios comuns (bem-estar social), gera zonas de atritos entre os diversos interesses individuais presentes, que muitas vezes se revelam antagônicos e colidentes. (FIGUEIREDO, 2006, p. 10).

Na tentativa de organizar a busca pelos interesses e pelas necessidades individuais e coletivas, foram formuladas as leis dos Estados. No Brasil, a Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, apresenta o conjunto de leis fundamentais que organiza e rege o funcionamento do país. É considerada a lei máxima e obrigatória entre todos os cidadãos, servindo como garantia dos seus direitos e seus deveres.

Dentre os direitos e deveres, é apresentada, na Constituição Federal⁴, a convivência como um direito e a sua garantia, como dever da família e do Estado. A Constituição Federal de 1988 declara, em seu Art. 227, que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à **convivência familiar e comunitária**, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 148, grifo nosso)

Ter a convivência familiar e comunitária como um dever assegurado pela Constituição Federal faz com que ela perpassa pelo rol dos direitos civis e políticos como também pelos direitos sociais e econômicos. Entretanto, o direito pode ser entendido de forma objetiva ou subjetiva.

O direito, partindo-se de um conceito objetivo, derivado de nossa herança romano-germânica, é o conjunto de normas coercitivamente impostas pelo Estado com o fim de promover a pacificação e a harmonização da sociedade. Por sua vez, no plano subjetivo, o direito é a faculdade que o indivíduo tem de invocar a seu favor o amparo legal para defender seu patrimônio jurídico, quando violado ou ameaçado por outrem. [...]. O titular do direito subjetivo exerce-o, via de regra, sobre o patrimônio jurídico de outrem, isto é, o exercício deste direito implica em dever e obrigação para com terceiro. (FIGUEIREDO, 2006, p. 12).

Devido ao caráter objetivo e subjetivo que o direito pode adquirir na dinâmica social, é essencial destacar que, apesar de a doutrina explicar o surgimento dos direitos por meio da separação entre gerações, adere à tese da indivisibilidade dos direitos, segundo a qual os direitos civis, econômicos e sociais são interdependentes. A garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa; assim sendo, se um é violado, os demais também o são.

Os direitos civis (BRASIL, 1988) dizem respeito às liberdades individuais, como o direito de ir e vir, de dispor do próprio corpo, o direito à vida, à liberdade de expressão, à propriedade, à igualdade perante a lei, a não ser julgado fora de um processo regular, a não ter o lar violado. Esse grupo de direitos objetiva garantir que o relacionamento entre as pessoas seja baseado na liberdade de escolha dos rumos de sua própria vida, ou seja, poder decidir sobre a profissão, o local de

⁴ Ela é um marco da redemocratização do país por seu caráter humanitário e pela garantia de direitos sociais. É conhecida como a “Constituição Cidadã”, pois marca a conquista da democracia entre todos os cidadãos do país, após anos sob um regime de ditadura militar.

moradia, a religião, a escola dos filhos etc., e de ser respeitado. Vale ressaltar que a liberdade de cada um não pode comprometer a liberdade do outro.

Assim, a convivência, como um direito civil, deveria significar que todos fossem tratados nas relações de convivência em igualdade de condições perante as leis, o Estado e em qualquer situação social, independentemente de raça, de condição econômica, de religião, de filiação, de origem cultural, de sexo, ou de opiniões e escolhas relativas à vida privada.

Os direitos políticos dizem respeito à participação do cidadão no governo da sociedade, ou seja, à participação no poder. O exercício desses direitos confere legitimidade à organização política da sociedade, pois possibilita aos cidadãos fazer manifestações políticas, organizar partidos, votar e ser votado. Ter a convivência como um direito político deveria significar o compromisso dos indivíduos e de seus grupos com o funcionamento e os destinos da vida coletiva.

Direitos sociais⁵ são direitos fundamentais do homem, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria de condições de vida aos menos favorecidos, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado democrático, pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 12).

Compreende-se como direito fundamental aquele cuja ausência atinge a promoção da dignidade humana. A redução das desigualdades sociais, a construção da justiça, liberdade e solidariedade dependeriam da efetividade dos direitos sociais. Os direitos sociais, além de previstos no artigo 6º da Constituição Federal, são regulados por diversas leis infraconstitucionais, sobretudo pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Entender a convivência como um direito social significa a

⁵ “Os direitos sociais disciplinam situações subjetivas pessoais ou grupais de caráter concreto, sendo que os direitos econômicos constituirão pressupostos da existência dos direitos de sociais, pois, sem uma política econômica orientada para a intervenção e participação estatal na economia, não se comporão as premissas necessárias ao surgimento de um regime democrático de conteúdo tutelar dos fracos e dos mais numerosos.” (SILVA, 2010, p. 183).

garantia de conviver com as pessoas de modo a estabelecer base para a luta cidadã contra as desigualdades, a pobreza e a discriminação, possibilitando a grupos marginalizados conquistar a cidadania.

O tema da convivência é apresentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a qual considera que a educação abrange processos que se desenvolvem na convivência humana. Seu art. 1º atesta que:

1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, 27833).

Os modos de convivência humana são diferentes uns dos outros, devido às diferenças, principalmente àquelas relacionadas ao tempo e ao espaço, existentes entre a humanidade, mas não são desiguais. Dito de outra maneira, se as diferenças humanas não podem ser classificadas, por exemplo, como melhores e piores, os modos de conviver resultantes delas também não poderiam ser classificados como superiores e preferíveis ou inferiores, ou inapropriados. Em outras palavras, a diversidade de convivências existentes é igual em possibilidades de diferença. Assim sendo, a convivência não pode ser entendida como um conceito simples e corriqueiro.

É preciso conhecer e refletir sobre os princípios que norteiam a convivência que se está ensinando e aprendendo. Pode-se conviver e se desenvolver dentro de “[...] padrões e princípios humanos (originados no mundo da pessoa e dirigidos a ela) e longe de valores utilitários (originados em nome do mercado e do mundo dos negócios)” (BRANDÃO, 2008, p. 131).

A convivência escolar é um direito, reconhecido pela Constituição Federal, que pode ser construído por meio de princípios humanos, apresentados pela LDBEN, estando presente no tempo-espaço escolar. Entretanto, para além da convivência escolar que se tem oferecido, seria importante pensar e refletir acerca de uma convivência escolar para a vida, que se apresente pontual e intencionalmente em todas as atividades escolares, para a formação de um sujeito, antes de qualquer adjetivo, humano⁶.

⁶ O melhor conceito de humano para o presente estudo é aquele que subjaz ao ideal democrático como afirma Boff (2017, p. 40): “[...] é um ser de participação, um ator social, um sujeito histórico pessoal e coletivo de construção de relações sociais o mais igualitárias, justas, livres e fraternais possíveis dentro de determinadas condições histórico-sociais”.

Em *Educação: um tesouro a descobrir*, Delors *et al.* (2010) apontam a necessidade de o currículo escolar contemplar disciplinas que envolvessem as quatro aprendizagens fundamentais da educação, denominadas de pilares: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos e Aprender a ser.

Aprender a viver com os outros é considerado, pelo relatório Delors *et al.* (2010), como um dos maiores desafios da educação, pois os conflitos são inerentes à convivência humana. É primordial para a sociedade aprender a viver com os conflitos e as violências que, muitas vezes, são fruto da grande importância dada à competição e ao sucesso individual, além do alto índice de preconceito ao diferente. Para aprender a conviver com os outros, a educação proposta por Delors *et al.* (2010) procura trabalhar em dois níveis: a descoberta do outro, pelo conhecimento da diversidade humana; e a participação em projetos comuns, para tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos.

Para Antunes (2013), os quatro pilares da educação estão interligados, podendo a prática do quarto pilar em escolas ser estimulada por projetos sobre o autoconhecimento. No trabalho com o autoconhecimento, os alunos são envolvidos em atividades que os levem a descobrir suas qualidades, suas dificuldades e, como são vistas por outras pessoas, podem desenvolver mais autoestima, influenciando também o relacionamento interpessoal, fato que levaria a contemplar o aprender a viver juntos. O autor corrobora a influência da cultura, da amizade, dos espaços escolares, das relações com professores, gestores e funcionários, além de outros fatores na construção da identidade dos educandos.

O público-alvo da convivência escolar são os sujeitos escolares, em sua maioria, formados por crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, versa, em seu Capítulo III, sobre o direito à convivência familiar e comunitária, desde que essa convivência não represente riscos à integridade física, moral e emocional das crianças e dos adolescentes, obedecendo-se aos “estágios de convivência” para os casos de adoção, divórcio e novas configurações familiares (BRASIL, 1990). Esses estágios de convivência são entendidos como um período de adaptação; desse modo, nesse momento, a convivência acontece de forma parcial para, posteriormente, acontecer de forma integral.

As crianças e os adolescentes, como sujeitos escolares, são considerados sujeitos de direitos, resultado de uma construção histórica, marcada por transformações sociais, familiares e no próprio Estado. O conceito de sujeito de direitos é explicitado no Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária:

A palavra “sujeito” traduz a concepção da criança e do adolescente como indivíduos autônomos e íntegros, dotados de personalidade e vontade próprias que, na sua relação com o adulto, não podem ser tratados como seres passivos, subalternos ou meros “objetos”, devendo participar das decisões que lhes dizem respeito, sendo ouvidos e considerados em conformidade com suas capacidades e grau de desenvolvimento. (BRASIL, 2006, p. 26).

Esse Plano acrescenta que:

A defesa deste direito dependerá do desenvolvimento de ações intersetoriais, amplas e coordenadas que envolvam todos os níveis de proteção social e busquem promover uma mudança não apenas nas condições de vida, mas também nas relações familiares e na cultura brasileira para o reconhecimento das crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento e sujeitos de direitos. (BRASIL, 2006, p. 68).

Os direitos e os deveres dos sujeitos de uma sociedade são apresentados por suas leis, que podem ser instrumentos para favorecer a classe dominante. Para Chauí (2008, p. 70), “[...] no caso das camadas populares, os direitos são sempre apresentados como concessão e outorga feitas pelo Estado, dependendo da vontade pessoal ou do arbítrio do governante”.

A convivência escolar, ao considerar as diferenças oriundas de seus sujeitos, pode formar para a democracia, o respeito à diversidade por meio do diálogo e da participação; em outras palavras, no processo educativo, “[...] a vivência [deve ser] marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 20). No viver juntos, os sujeitos (crianças, adolescentes, adultos e idosos) interagem diferentemente, devido a uma diversidade de influências das instâncias da vida cotidiana, o que o torna uma atividade não linear nem única, ou seja, não existe uma única forma de interagir na convivência, reassumindo a ideia dos diversos modos que o conviver pode adquirir.

Partindo do que está escrito na LDB nº 9.394/96, em seu artigo 3º, item X – “Valorização da experiência extraescolar” (BRASIL, 1996), pode-se pressupor que o aluno, ao iniciar sua convivência escolar, possui uma vivência que possibilita

conhecimentos prévios, os quais interferirão positiva ou negativamente em sua aprendizagem. Se há diferentes modos de conviver, eles oportunizaram construções diferentes de conhecimentos e de experiências sociais, que podem ser valorizadas pela escola.

Quando se fala de “valorização da experiência extraescolar”, trata-se de ressaltar que a formação dos sujeitos é um processo complexo e que envolve um conjunto de desempenhos e capacidades culturais e sociais, resultantes do processo de socialização do qual o sujeito fez e faz parte (família, comunidade, amigos etc.), o qual pode interferir no processo formativo sistemático e organizado dado pela escola.

No artigo 35 da LDB nº 9.394/96, encontra-se a preocupação com a formação do ser humano, apontando como função da escola “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior” (BRASIL, 1996, p. 27837).

O educando pode construir-se como sujeito histórico e cultural por meio do trabalho, que é caminho “[...] para um trabalho de libertação a ser realizado [...]. Não está no mero ato de ‘depositar’ a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles” (FREIRE, 2014, p. 54). A formação do sujeito dá-se pelo diálogo, que precisa ser construção coletiva, que se faz pela troca de saberes e de experiências de todos os envolvidos.

A escola não pode deixar à margem dessa preparação para o trabalho o seu caráter transformador, tanto do sujeito trabalhador como da sociedade em que ele está inserido, de modo que o trabalho não seja mera mercadoria, mas motivo de libertação, “que dá a alegria do viver” (FREIRE, 2014, p. 81).

Saindo da esfera Federal para a Estadual (a escola campo da presente tese, pertence à esfera estadual), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) possui um documento intitulado *Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar*, de 2009, amplamente divulgado para as escolas da rede estadual para tentar uniformizar, principalmente, as sanções aplicadas aos alunos nos casos de comportamentos inadequados. Esse documento afirma que

[...] é parte fundamental do processo educativo garantir a observância de **regras saudáveis de convivência no ambiente escolar**. Acatar o pacto social vigente – **representado pelo conjunto de normas de conduta**

estabelecido e socialmente reconhecido – sustenta o delicado equilíbrio entre desejos, direitos e deveres individuais e coletivos que permeia a convivência social e garante a sobrevivência de uma sociedade democrática e de respeito à cidadania. (SÃO PAULO, 2009, p. 5, grifos do autor).

Não é somente na observância de regras de convivência, ou normas de conduta, ou, ainda, por uma lista de direitos e deveres que se garante a formação para a convivência social, para a democracia e para o respeito à cidadania. A garantia dessa formação faz-se por um conjunto de ações que incluem a reflexão crítica, a luta e a participação (PARO, 2008; CHAUI, 2008; JARES, 2008).

Essa perspectiva conduz à reflexão acerca de como a convivência escolar tem sido desenvolvida no espaço-tempo escolar e de que forma os sujeitos (alunos, professores, gestores e funcionários) têm se organizado para atender a essa demanda, se é que o fazem.

O documento *Normas Gerais de Conduta Escolar: Sistema de Proteção Escolar*, de 2009, está dividido em três partes: a primeira diz respeito aos *Direitos dos alunos*; a segunda trata sobre os *Deveres e responsabilidades dos alunos*; e a terceira apresenta a *Conduta em ambiente escolar*. Em uma análise inicial, observa-se a presença de 17 direitos, os quais estão divididos em três categorias: oito deles relacionam-se ao direito à educação; seis, ao direito à liberdade; e três, ao direito a tratamento justo e cordial. São mencionados 12 deveres e responsabilidades exclusivas para os alunos. São elencadas 30 condutas indesejadas para o espaço-tempo escolar que, caso sejam cometidas pelos alunos, podem receber as medidas disciplinares descritas no documento, ou outras acordadas pela gestão e pelos professores da unidade escolar. Na terceira parte, são apresentados/as os/as comportamentos/as atitudes em ambiente escolar relacionados/as aos alunos, que são passíveis de sanções escolares.

O documento deixa claro que outras condutas que não foram apresentadas no documento, mas sejam consideradas incompatíveis com o ambiente escolar pelos professores e pela direção da escola, também podem ser apuradas para se estabelecerem medidas disciplinares. Nessa parte, o documento descreve sete medidas disciplinares, que vão da advertência verbal à transferência compulsória de estabelecimento, e nove recursos adicionais para as medidas disciplinares, denominados de “gestão da convivência escolar”, os quais apresentam a responsabilidade da família e do Estado, por intermédio de serviços nas áreas da

saúde e da assistência social e de órgãos, como o Conselho Tutelar e o Ministério Público, para, segundo o documento, “[...] restaurar a harmonia e o adequado ambiente pedagógico” (SÃO PAULO, 2009, p. 14).

No contexto desse documento, a escola assume características de instituição disciplinadora, com aportes da pedagogia tradicional para a convivência escolar e social, desconsiderando a visão humanista de valorização do sujeito histórico e de seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, intelectual, social e moral.

O Projeto Mediação Escolar e Comunitária, na Rede Estadual de Ensino de São Paulo, foi instituído pela Resolução SE nº 41, de 22 de setembro de 2017, e apresentou alterações dadas pela Resolução SE nº 8, de 31 de janeiro de 2018, a qual apresenta, em seu texto, que o ambiente escolar possui índices de desequilíbrio e reiteradas ocorrências “[...] que agridem a cultura de uma harmônica e humanista convivência escolar” (SÃO PAULO, 2018, n.p.), as quais prejudicam o processo de ensino e de aprendizagem. No Artigo 1º da Resolução, é apresentada, como finalidade desse projeto, a implementação de uma cultura de paz que possa melhorar o processo de ensino-aprendizagem da educação paulista, com vistas a propiciar

[...] diálogo com todos os segmentos integrantes do ambiente escolar e da comunidade em que se encontra inserida, como objetivo de irradiar consensos coletivos de convívio social, promotores do desenvolvimento humano e da aprendizagem emocional dos envolvidos. (SÃO PAULO, 2018, n.p.).

No artigo 4º da mesma Resolução, são apresentadas dez responsabilidades do professor que atuará no projeto, dentre as quais se destaca a terceira: “[...] articular-se com a equipe escolar na construção de ações preventivas relativas às normas de convivência que envolvem a comunidade escolar” (SÃO PAULO, 2018, n.p.). O Artigo 5º versa sobre a responsabilidade do Vice-diretor da escola em trabalhar com a comunidade escolar de modo a construir “ações e normas de convivência pacífica” para facilitar o desenvolvimento e a organização tanto do espaço-tempo escolar como das atividades nele realizadas.

A convivência escolar não pode ser entendida simplesmente como um conjunto de regras e normas (CERVANTES; DIEZ-MARTÍNEZ, 2013), ou como um meio para superação de conflitos e violências (MUÑOZ QUEZADA; SAAVEDRA;

VILLALTA, 2007; LEITE; TOCORNAL, 2012; MAIA; GOULART, 2014). A convivência escolar é uma face da convivência declarada como direito na Constituição Federal e como processo de desenvolvimento humano dado pela LDBEN (BRASIL, 1996). Refletir acerca de como ela se entretetece nas relações dos sujeitos é de suma importância para a formação de sujeitos críticos, participativos, democráticos, solidários e felizes. Essa formação acontece durante toda a vida do sujeito nas diferentes esferas de convívio humano (MORIN, 2015).

Não se pode esquecer que a convivência escolar é uma convivência imposta pela dinâmica social, mas que pode construir convivências prazerosas que duraram por toda a vida. Abramovay *et al.* (2012), ao tratarem sobre a convivência escolar, afirmam que

[...] a convivência cotidiana – marcada por horários, normas, indisposições, situações de bem e mal-estar – caracteriza-se por encontros e desencontros entre todos os sujeitos. As relações sociais mostram-se conflitivas e repletas de contradições, mas, ao mesmo tempo, ricas em possibilidades de construção de laços de amizade e de novas formas de *fratria*. (ABRAMOVAY *et al.*, 2012, p. 20).

A convivência é uma atividade comum da vida social. Ela se constrói no dia a dia por ações planejadas e intencionais e por aquelas apreendidas habitualmente na e pela sociedade na qual se está inserido. Seja na família ou na escola, “[...] a forma como as relações afetivas são estabelecidas, como são trabalhados valores, aspectos culturais, sociais e religiosos, entre outros, se reflete nos modelos de convivência ensinados às crianças” (MEDEIROS, 2016, p. 40).

Neste tópico, procurou-se uma reflexão sobre a articulação do conceito convivência em diferentes documentos que interferem nos contextos escolares de modo direto e indireto. Os propósitos anunciados nos discursos desses documentos não são os mesmos que se encontram nas escolas. Na escola, a realidade que interfere na convivência escolar se desenha “[...] com altos índices de reprovação e evasão, com baixos salários, com insegurança nas escolas, com uma formação inicial e continuada ainda precária, na quase totalidade do Brasil” (RIOS, 2010, p. 25).

O panorama apresentado por Rios ainda é atual⁷ e precisa ser motivo de preocupação social de modo que seja pauta de políticas educacionais e das

⁷ Dados divulgados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio,

discussões tanto no interior como fora do contexto escolar. A convivência escolar sofre influências determinadas por esse panorama e pelas políticas que negligenciam sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, a política deve possibilitar e contribuir para o convívio, ao apresentar essa análise. Rios (2010) diz que

[...] a política trata, assim, da convivência entre diferentes e diz respeito tanto às vivências de caráter privado, na instância da intimidade dos indivíduos ou dos grupos, quanto ao poder de participação na esfera pública. [...] na verdade, mesmo quando estamos sós, temos como referência a nossa relação com os outros e a ação que desenvolvemos conjuntamente. (RIOS, 2010, p. 114).

Todo sujeito carrega em si importantes referências acerca da convivência, as quais se manifestam nas ações e nos valores apresentados de forma explícita ou implícita nas diferentes esferas das relações sociais.

Destaca-se a responsabilidade coletiva e individual na realização de ações que visem concretizar as discussões advindas dos estudos das legislações e dos planos, para transformar a sociedade, com vistas à justiça, à equidade social e, fundamentalmente, à convivência escolar, que preconiza “[...] a escola justa no contexto da justiça social: o reconhecimento de que todos têm direito à escola mais ampla compatível com o mesmo direito para todos” (ROHLING; VALLE, 2016, p. 406).

Nesse sentido, seria importante refletir acerca das seguintes questões: O que é convivência escolar? Como ela contribui para a formação de sujeitos humanos, solidários, democráticos, autônomos, críticos e felizes? Quais seus encantos e desencantos? Ela contribui para a reprodução da cultura das classes dominantes?

2.2 A legislação específica da escola pesquisada

No segmento anterior, retrataram-se as legislações que influenciaram diretamente a educação do Estado de São Paulo. Antes de prosseguir com a apresentação da escola campo da presente tese, esclarece-se que ela faz parte do

respectivamente, evadiram da escola, de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do Ensino Fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do Ensino Médio, com 6,8%. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206>. Acesso em: 10 out. 2018.

Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo. A presente tese não se propõe a discutir tal programa, mas apresenta como sugestão de leitura as teses de Barbosa (2016)⁸ e Marques (2017)⁹, as quais expõem a cronologia de surgimento do PEI, as bases teóricas e políticas em que esse programa se assenta e promovem algumas discussões que, por não terem sido esgotadas, podem ser continuadas. O presente estudo restringiu-se, portanto, à exposição de um breve histórico de surgimento e das legislações exclusivas para as escolas que pertencem a esse programa.

2.2.1 O surgimento do programa e suas especificidades

Em 2011, foi publicado um documento intitulado *Diretrizes do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo*, cujo objetivo era tornar o Ensino Médio mais atrativo para os adolescentes e jovens, uma vez que aumentavam os índices de evasão e de reprovação dessa modalidade de ensino. Para tanto, tais diretrizes apresentam um novo modelo pedagógico, que será detalhado posteriormente.

Ainda segundo o mesmo documento, as delineações para as diretrizes do programa foram desenvolvidas após pesquisas e estudos acerca dos cenários da educação paulista e brasileira (sem detalhamento de quais, como e quando), que levaram à correspondência e às incursões da SEE-SP com e no Ginásio Pernambucano e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.

Ainda em 2011, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo convidou 21 escolas de Ensino Médio para aderirem ao novo programa, mas apenas 16 aceitaram. Um dos requisitos para se participar do programa é o aceite da comunidade, ou seja, o corpo de servidores (direção, professores e funcionários) e os pais e ou responsáveis pelos alunos e os próprios alunos.

Diante do aceite das 16 escolas para aderirem a um novo método e modelo de ensino, iniciou-se a publicação de legislações para viabilizar a implantação desse novo programa:

⁸ *Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI).*

⁹ *Tempo Escolar Estendido: Análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017).*

a) Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, versa acerca da Instituição do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de Ensino Médio de período integral, e dá providências correlatas. O corpo da lei possui dezessete artigos que esclarecem os motivos que levaram à criação desse modelo de escola; estabelecem os novos membros da equipe gestora e pedagógica, bem como descrevem, sucintamente, suas atribuições neste modelo; apresentam brevemente as principais peculiaridades do pedagógico; informam como serão selecionados os profissionais para trabalharem nesse programa; descrevem alguns dos documentos diferenciados que a escola utilizará em seu cotidiano; caracterizam o regime de dedicação plena e integral aos integrantes do Quadro do Magistério (QM) em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, pelo exercício de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho e a gratificação de dedicação plena e integral, correspondente a 50% do valor da faixa e nível da estrutura de Escala de vencimentos em que estiver enquadrado o integrante do quadro do magistério.

b) a Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, versa sobre o Programa Ensino Integral (PEI)¹⁰ em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o RDPI e a GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de Ensino Médio de período integral, e dá providências correlatas. O corpo dessa lei possui onze artigos que alteram a lei anterior nos seguintes aspectos: possibilidade de participação para as escolas que atendem aos alunos do Ensino Fundamental – anos finais; a gratificação de dedicação plena e integral passa a 75% do valor da faixa e nível da estrutura de escala de vencimentos em que estiver o integrante do quadro do magistério.

Em 2012, as 16 escolas – que aderiram ao programa e denominadas de pioneiras – passaram por avaliações externas para verificar a possibilidade de

¹⁰ Em diferentes documentos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), tais como: legislações, livros, referenciais de orientações e no próprio *site* da secretaria, aparecem, simultaneamente, as nomenclaturas de Escolas de Ensino Integral, Programa de Ensino Integral, Programa Ensino Integral, Novo Modelo de Escola de Tempo Integral como referência às escolas instituídas pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. No presente texto, faremos referência ao Programa de Ensino Integral e sua abreviatura PEI.

ampliação do programa. Segundo Voorwald e Souza (2014), houve considerável avanço nos resultados das avaliações de leitura e de interpretação de texto, de produção de texto e também de matemática.

Ainda em 2012, das escolas ditas pioneiras, 12 delas realizaram o SARESP¹¹ e, segundo os mesmos autores, apresentaram resultados promissores em comparação às demais escolas da rede que não participaram do programa. Em 2013, o programa passou a ter relevância de política pública e contou com 69 escolas: 22 do Ensino Fundamental – anos finais; 22 de Ensino Médio; e, duas de Ensino Fundamental e Médio. Em 2014, o número de escolas que aderiram ao programa era de 182. No ano de 2015, o programa contou com 259 escolas e iniciou o atendimento aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental com 17 escolas desse segmento.

O Programa Ensino Integral possui um conjunto de documentos que norteiam o trabalho desenvolvido nessas escolas. Dentre esses documentos estão: Diretrizes do Programa de Ensino Integral, Informações Gerais do Programa de Ensino Integral, Orientações para adesão ao Programa de Ensino Integral, Tutorial de Recursos Humanos do Programa Ensino Integral, Gestão de Desempenho e Avaliação de Equipes Escolares. Tais documentos apresentam normatizações e procedimentos para o desenvolvimento das atividades e para o funcionamento do programa, bem como valores, princípios e premissas do programa.

Para o Programa Ensino Integral, foram elencados seis valores: 1) valorização da educação pública pela oferta de um ensino de qualidade; 2) valorização dos educadores; 3) gestão escolar democrática e responsável; 4) espírito de equipe e cooperação; 5) mobilização, engajamento e responsabilização da Rede, dos alunos e da sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem, que se configura em espírito público e cidadania; e 6) escola como centro irradiador de inovação.

Foram estabelecidos quatro princípios – 1) Educação Interdimensional; 2) Pedagogia da presença; 3) os Quatro pilares da Educação para o século XXI; e 4) o Protagonismo juvenil –, além de cinco premissas: 1) Formação continuada; 2)

¹¹ SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo apresenta os resultados por meio de níveis de proficiência (abaixo do básico, básico, adequado e avançado).

Corresponsabilidade; 3) Protagonismo; 4) Excelência em gestão; e 5) Replicabilidade.

Como visto até aqui, as escolas do PEI possuem uma organização diferenciada. Há um diretor de escola, que atua nas dimensões administrativas e pedagógicas; um professor Coordenador Geral e um vice-diretor de escola, que dão apoio administrativo e pedagógico; três professores coordenadores de área (Linguagens e Códigos; Ciências Humanas e Matemática, e Ciências da Natureza) que, além de docentes, dão suporte pedagógico em sua área de conhecimento e aos demais docentes.

As escolas do PEI contam com a dedicação plena e integral de alunos, professores e gestores, na unidade escolar – fato que possibilita a oferta de disciplinas eletivas ministradas pelos docentes, Clubes Juvenis desenvolvidos pelos próprios alunos. Segundo os documentos desse programa, o Protagonismo Juvenil é o foco do trabalho desenvolvido.

O Programa Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012a), e alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (SÃO PAULO, 2012c), apresenta-se como:

[...] uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente. (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

É possível verificar que o programa se propõe a uma formação integral, que propicie a formação acadêmica em conjunto com as experiências para a vida cidadã. Ao apresentar tal proposta, possibilita uma desconstrução da visão utilitarista de escola, que intenta preparar os alunos para o ingresso no mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos em nível superior.

Artigo 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2015, p. 9).

Não é considerado um erro a escola pública se propor a essa função, porque uma educação que se preste a ser integral precisa atender às necessidades básicas humanas: socializar, estudar e trabalhar. Nesse ponto, achou-se importante esclarecer algumas questões de vocabulário presentes nas falas dos

sujeitos. As escolas que pertencem ao PEI possuem um vocabulário próprio que se diferencia dos demais sujeitos escolares. Assim sendo, apresenta-se, na sequência, a explicação de elementos que constituem o PEI.

2.2.1.1 Regime de dedicação exclusiva

O regime de trabalho para o quadro do magistério (professores, coordenadores, diretor e vice-diretor) é de dedicação integral, fato que lhes concede uma gratificação de 75% a mais em seu salário base. Devido a esse fato, espera-se que eles, além dos conteúdos específicos de suas disciplinas, possuam

[...] como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional e com a dedicação integral a unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se dos educadores iniciativas que operacionalizem seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais e que ele gradualmente define no seu Projeto de Vida. (SÃO PAULO, 2014, p. 11).

Espera-se que esse profissional seja alguém que oriente os alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Esse triplo desenvolvimento dá-se pelas relações de convivência escolar que acontecem nos diferentes espaço-tempo. Ao falar de convivência escolar, fala-se de formação que possibilita a libertação para não um, mas vários projetos de vida.

Observa-se que a ampliação do tempo escolar proporciona aos educadores a oportunidade de desenvolverem metodologias e estratégias de ensino e avaliação que os amparem no desenvolvimento da articulação do conteúdo das disciplinas ao Projeto de vida dos alunos.

2.2.1.2 Projeto de vida

Conforme o anunciado pelas diretrizes do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014, p. 13), “[...] o Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde devem convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção”, e ele pode se consolidar ainda, segundo o mesmo documento, como “[...] um meio de motivar os alunos a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas” (SÃO PAULO, 2014, p. 17).

A elaboração pelos alunos de seu Projeto de vida é foco do programa. Como objetivo a ser alcançado, as ações desenvolvidas, as metodologias utilizadas e as atividades elaboradas confluem para contribuir com a elaboração desse Projeto de vida e na formação de um jovem autônomo, solidário e competente.

Se o Projeto de vida se apresentar como inacabado, se puser a favor de revelar as fragilidades humanas, de construir identidades, de “[...] buscar ser, com os outros, é con-viver, simpatizar” (FREIRE, 2014, p. 84). Assim sendo, ele pode ser um instrumento para auxiliar na construção de sujeitos humanos, autônomos, solidários e democráticos.

Destaca-se o fato de o Projeto de vida adquirir características de um documento dinâmico, formulado para ir adequando-se às expectativas do educando que, por encontrar-se em processo de formação, não pode ser cobrado ou censurado no que tange a esse documento. A escrita e o planejamento desse documento por parte do aluno podem permitir que ele se reconheça e se perceba como sujeito inacabado, mas em formação e constante desenvolvimento.

2.2.1.3 Protagonismo juvenil

O protagonismo juvenil pode apresentar-se como resultante da elaboração do Projeto de vida. Na Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, em seu inciso II, alínea b, é encontrada uma definição para o conceito de Protagonismo Juvenil como sendo “[...] processo pedagógico em que o aluno é estimulado a atuar, criativa, construtiva e solidariamente, na solução de problemas reais, que se vivenciem na escola, na comunidade e/ou na vida social” (SÃO PAULO, 2012a, p. 2).

Ao considerarem o protagonismo como integrante ao processo pedagógico, ele acaba por ser incentivado e trabalhado em diversos momentos e põe-se

[...] em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos e habilidades não cognitivas, a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação e o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil. (SÃO PAULO, 2014, p. 8).

Segundo esse documento, o protagonismo juvenil permite compreender o jovem como “[...] o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto de suas várias aprendizagens” (SÃO PAULO, 2014, p. 14).

A questão do protagonismo pode ser observada nos educandos, quando eles demonstram disposição em diferentes situações para “[...] avaliar e decidir com base em suas próprias crenças, valores e interesses [...] e diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si” (SÃO PAULO, 2014, p. 14).

É reiterado em diferentes documentos do PEI, tais como as Diretrizes do Programa e Caderno do Gestor, que o âmago do programa consiste na formação de um jovem autônomo, solidário e competente, que pode ser protagonista de sua própria formação.

2.2.1.4 Acolhimento

O acolhimento é uma atividade estudantil que consiste em permitir que o primeiro contato do novo aluno seja dado pelos próprios alunos da escola. Segundo as diretrizes do programa, os jovens “[...] são recepcionados por jovens que já passaram por essa experiência pedagógica” (SÃO PAULO, 2014, p. 18). Durante o período de acolhimento, os alunos recebem as primeiras orientações sobre os fundamentos, as premissas e os valores constantes nos documentos da escola de ensino integral.

Os alunos responsáveis por receber os alunos recém matriculados são denominados de jovens acolhedores. Eles desenvolvem atividades a fim de levar os novos alunos não só a refletirem sobre os seus projetos de vida e os meios para alcançá-los, tendo a escola como auxiliadora nesse processo, como também a terem clareza de que até a realização de seus sonhos/objetivos de vida existe um processo a percorrer.

Durante esse processo, os professores, os gestores e os jovens acolhedores apresentam parcialmente o funcionamento do programa: o *acolhimento*, momento que ele está vivenciando e no qual é convidado à reflexão sobre a construção de um novo projeto escolar; as *disciplinas eletivas*, com foco na ampliação de seu universo cultural; o *nivelamento*, que visa a adequar o conteúdo aprendido pelo aluno, nos anos anteriores, ao que ele deve saber para que possa acompanhar a turma na qual está inserido; a *orientação de estudos*; e as *atividades experimentais* em matemática e ciências (SÃO PAULO, 2014).

2.2.1.5 Eletivas

As disciplinas eletivas fazem parte do segmento denominado de parte diversificada do currículo e devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas da Base Nacional Comum Curricular. Considera a interdisciplinaridade como eixo metodológico para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento.

No desenvolvimento do currículo do PEI, as disciplinas eletivas são um lugar de destaque, pois permitem diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Elas possibilitam o desdobramento das diferentes linguagens (plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal), além de incentivar a expressão e a comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais.

2.2.1.6 Clubes juvenis

Os clubes juvenis são agrupamentos de alunos, independentemente da série escolar em que se encontram, por afinidade de interesse, em torno de objetivos comuns na realização de atividades recreativas, mas com caráter pedagógico; em outras palavras, os clubes são pensados e propostos pelos alunos tendo como meta o desenvolvimento de alguma habilidade, não definida *a priori*, mas aprovada pela gestão da escola. É ostentado pelo PEI que “[...] os Clubes Juvenis são mais do que espaços de criação ou lazer, pois objetivam que os jovens, norteados por planos de ação e práticas próprias de gestão, exercitem o convívio e as práticas de organização” (SÃO PAULO, 2012b, p. 17).

Qualquer aluno pode apresentar sua sugestão para desenvolvimento de um clube. Caso sua ideia seja aceita, e ele conquiste outros 40 alunos para participarem das atividades propostas inicialmente, esse clube passará a existir durante o semestre com encontros semanais estabelecidos no horário escolar. Esse aluno idealizador do clube passa a ser denominado de presidente do clube, sendo responsável pelas atividades que serão desenvolvidas, pela organização do espaço disponibilizado para a realização das atividades, além de participar de

reuniões periodicamente com o gestor da escola, os demais presidentes de clubes e os líderes de turma.

A questão de o diretor da escola realizar e ser responsável por reuniões periódicas com os alunos merece destaque, pois revela um novo papel para esse gestor: o de alguém que constrói relações sociais na escola com os alunos, e não apenas com os professores ou outros profissionais; desse modo, a convivência para esse profissional tem sido modificada.

Ressalta-se que os clubes juvenis existem concomitantemente ao grêmio estudantil.

2.2.1.7 Nivelamento

Sob a égide de permitir o desenvolvimento do aluno, são realizadas atividades denominadas de nivelamento. Antes de se iniciar tal processo, é realizada uma avaliação diagnóstica, conferida pela SEE-SP, que possui como intuito aferir os conhecimentos dos alunos, no início de cada bimestre, para eliminar possíveis lacunas que eles apresentem em relação ao ano de estudo.

Após realizada essa avaliação, o nivelamento – que se dá por meio do desenvolvimento de atividades – prevê a montagem de agrupamentos de alunos, não por ano cursado, mas tendo por base habilidades e competências que serão trabalhadas. Segundo o PEI, tal atividade é necessária, pois, para se ter “[...] um adequado rendimento acadêmico, é importantíssimo que todos os alunos possuam as habilidades e competências necessárias para acompanhar sem dificuldades o conteúdo lecionado na série em que está matriculado” (SÃO PAULO, 2014, p. 24).

Os sujeitos escolares entendem essa atividade como um processo de recuperação que permitirá a adequação do conhecimento em defasagem com o respectivo ano em que o aluno se encontra. Felicita-se a ideia de uma convivência escolar que se desenvolve em diferentes agrupamentos de alunos com diferentes idades e que cursem diferentes anos, porém repudia-se a ideia de nivelar os conhecimentos, pois a convivência escolar se constrói por meio da existência de diferentes, que não deixam de ser conflituosos e, portanto, levam a avanços, a novas construções e a mudanças.

2.2.1.8 Orientação de estudos

Orientação de estudo é uma disciplina que parte do princípio de que estudar é fundamental para garantir o desenvolvimento da autonomia dos estudantes (SÃO PAULO, 2014). Ela visa à formação de alunos autônomos e conscientes de sua responsabilidade, no tocante à sua aprendizagem.

As atividades planejadas pelos professores e coordenadores para a orientação de estudo pretendem garantir momentos para que os alunos possam aprender a estudar. Assim sendo, a essência dessas atividades não está no conteúdo das disciplinas estudadas em sala de aula, mas nos meios e nas estratégias utilizados pelos docentes. Os alunos também podem se utilizar disso para construir conhecimentos. Para viabilizar essa orientação, o professor é convidado a compartilhar a proposta, o planejamento e os objetivos das atividades que serão desenvolvidas em aula com os alunos, antes de iniciá-las.

2.2.1.9 Plano de ação

O modelo de gestão do ensino integral estabelece uma integração entre o modelo pedagógico de escola e um modelo administrativo/empresarial que culmina no plano de ação. Esse plano pretende diminuir a distância entre a situação escolar atual, relacionada à aprendizagem dos conteúdos das disciplinas pelos alunos, principalmente as apresentadas pelos resultados do SARESP e aquela que se pretende atingir. Vale ressaltar que dificilmente aparecem, nesses planos, as questões de cunho social, como, por exemplo, as questões de gênero.

O plano é elaborado por todos os membros da comunidade escolar, a fim de que ele seja validado como um documento que expressa a identidade da escola por sua comunidade. Esclarece-se que a comunidade escolar, tanto para o PEI como para as demais escolas, é entendida como o conjunto formado pelos professores, pelos coordenadores, pelo diretor, pelo vice-diretor, pelo supervisor de ensino, pelos funcionários, pelos alunos, pelos pais e responsáveis pelos alunos, e pelos membros do entorno escolar que se propõem a ajudar a escola.

O plano não se propõe a ter um cunho somente pedagógico, como salientado anteriormente, mas adota uma metodologia que procura alinhar o planejamento da prática dos professores com os resultados educacionais esperados nas avaliações

externas, em especial, o SARESP. Tal metodologia é denominada como ciclo do PDCA (*Plan/Do/Check/Act*)¹², que “[...] explicita a identidade da escola, sua missão, sua visão de futuro e seus valores, o Programa de Ação, o Guia de Aprendizagem, a Agenda Bimestral e a Agenda do Profissional, bem como o Plano de Gestão Quadrienal e a Proposta Pedagógica” (SÃO PAULO, 2014, p. 38).

O ciclo do PDCA para o PEI se organiza com o (P) que trata do planejamento das ações, do estabelecimento da missão/visão da escola, dos objetivos e das estratégias que permitam atingir as metas propostas; o (D) versa sobre a execução, ou seja, momento que se coloca em prática o que foi planejado; o (C) denomina a checagem – momento de verificação se as estratégias adotadas no planejamento estão levando aos resultados de ensino-aprendizagem esperados; e o (A) diz respeito à ação corretiva, ou seja, é um momento de ajuste, no qual a comunidade escolar revê as estratégias, as metas, os indicadores e outras variáveis, em função dos resultados que foram ou não alcançados (SÃO PAULO, 2014).

Após a apresentação das legislações próprias do PEI e dos elementos que o caracterizam, avança-se para o conhecimento da relação entre a convivência escolar e o tempo estendido na escola pesquisada.

2.3 A convivência escolar e o tempo estendido em relação à escola pesquisada

Neste segmento, explora-se a convivência escolar em relação à escola pesquisada. Para tal, inicia-se com uma reflexão sobre a convivência escolar e o tempo. Posteriormente, realiza-se a apresentação da escola.

Para iniciar a discussão proposta para esse segmento, retomamos o trava-línguas “*O tempo perguntou pro tempo, quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu pro tempo, que o tempo tem o tempo que o tempo tem!*”, trazido pela memória, tão conhecido pelos alunos, que propicia um primeiro questionamento: Quanto tempo?

¹² A origem do PDCA é atribuída a Shewhart, engenheiro americano, que formulou o controle estatístico para o controle da qualidade. Segundo Shewhart, sua inspiração para a criação do PDCA deve ser atribuída aos princípios da ciência e aos americanos Clarence Irving Lewis e John Dewey (ORIBE, 2009).

No entanto, o que é o tempo? Essa não é uma pergunta fácil de se responder, por isso realiza-se um breve diálogo com alguns autores e, assim, busca-se uma compreensão dos significados e das implicações do tempo no fazer pedagógico contemporâneo.

Para Agostinho (2008), se Deus é imortal e onipresente, o tempo torna-se essencialmente humano, visto que é o homem que se propõe a medir o tempo. O tempo pode apresentar várias medidas, dentre as quais destacam-se as três dimensões: passado, presente e futuro. Segundo o autor, o passado já foi e não pode mais ser alterado; o futuro, por sua vez, não existe se for negado seu acontecimento no aqui agora; subsiste, apenas o presente, o tempo vivido. Ao tratar sobre as dimensões do passado, presente e futuro, o autor expressa que:

O que é, pois, o tempo, se ninguém mo pergunta, sei o que é; mas se quero explica-lo a quem mo pergunta, não sei: no entanto, digo com segurança que sei que, se nada passasse não existiria tempo passado, e, se nada adviesse, não existiria o tempo futuro e, se nada existisse não existiria o tempo presente (AGOSTINHO, 2008, p.112)

Para esse autor, o tempo é consciência da existência, tal perspectiva pode permitir várias medidas, definições e conceitos para o que se denomina de vivência do tempo. Nas palavras de Ponce, B. J. (2016b), atualmente:

A vivência da temporalidade tem se caracterizado por um sempre estar veloz e volatilmente de passagem, caracterizando um não-estar, que impossibilita a reflexão e a consciência da história. Essa concepção expressa-se pelo gesto apressado e pelo sentimento de passar para um futuro imediato, vazio de utopias. O presente não é valorizado como fonte de experiências humanas significativas. É vivido despido de conteúdos do passado e da perspectiva de futuro projetado. (PONCE, B. J., 2016b, p. 1144).

Ao vivenciar o tempo presente apenas pelas projeções futuras e desconsiderando as bases dadas pelo passado; o presente torna-se veloz e voraz, consumindo, persistentemente, as forças do construir mudanças.

No presente trabalho, o tempo anuncia-se como um bem precioso para a humanidade. Conforme dito por Ponce, B. J. (2016b),

[...] o tempo é, hoje, um bem escasso. Um bem que flui e se esgota. Mas, um olhar atento possibilita entendê-lo também como espaço de possibilidades, de oportunidades de viver de modo mais significativo. É nessa direção que o tempo escolar merece ser pensado. (PONCE, B. J., 2016b, p. 1144).

Na busca por viver esse bem de modo mais significativo, surge “[...] a dificuldade de articular os tempos do viver, sobreviver, trabalhar e os tempos de escola” (ARROYO, 2004, p. 187). Essa dificuldade deve-se ao fato de que a escola apresenta tempos rígidos, predefinidos, enquanto os tempos da sobrevivência e do trabalho são maleáveis e imprevisíveis.

O tempo e o espaço de ensino vêm sendo alterados ao longo da história da humanidade. Até o século XX, viveu-se na educação o tempo da sincronidade, ou seja, a escola dependia de receber a informação para poder transmiti-la. Hoje, a educação vive o tempo da assincronia, que é marcado pela possibilidade de vivências múltiplas, simultâneas e diversificadas: em outras palavras, uma lógica temporal que considere a lógica dos tempos de vida dos educandos e os tempos dos educadores.

Com o avanço da tecnologia, é percebida uma aceleração do tempo. Não houve mudança concreta no tempo do relógio, mas, por conta das demandas que são realizadas simultaneamente e em espaços diferentes, que só são possíveis hoje devido aos mundos virtuais, essa percepção recebe *status* de realidade.

Se o tempo do sujeito-aluno (seu ritmo de aprendizagem, o que precisa para cumprir determinada tarefa) não se acomoda ao tempo regulado escolar e ao estabelecido para desenvolver o currículo por ser mais lento, então o aluno será tachado de atrasado e até poderá ser excluído. “Atrasar-se”, “não terminar a tempo”, “realizar com lentidão uma prova de avaliação”, “não aproveitar adequadamente o tempo” são anomalias na sincronia entre o tempo pessoal e o escolar. Se o aluno for mais rápido, então será qualificado como adiantado ou será considerado que o ritmo de desenvolvimento do ensino o faz “perder tempo”. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 149).

Partindo do viés quantitativo, o tempo adquire características regulatórias de horários, de dias, de anos letivos, possibilitando ao aluno permanecer ou não por mais tempo na escola. A partir do viés psicológico, o tempo está no centro das preocupações dos ritmos próprios de cada sujeito, apontando para a necessidade de considerar o ritmo de cada um. O viés sociológico apoia-se ao tempo como organizador social. “Tempos não mensuráveis, não normatizados, porém, implicados nos ritos e nas percepções e manipulações subjetivas – o recreio, as festividades, os exames, o encerramento do ano letivo, as férias” (SOUZA, 1999, p. 140).

O tempo escolar tem se apresentado como objeto de estudo e como elemento importante para reflexão acerca da educação (CAVALIERE, 2007;

ARCO-VERDE, 2012; SOUZA, 1999). Um conceito sobre o tempo escolar é apresentado por Souza (1999, p. 129), ao afirmar que ele é “[...] uma construção histórica e cultural, um tempo social vinculado à constituição da infância como classe de idade cuja identidade se associa ao tempo de ir à escola”.

Se a infância é marcada pelo tempo de ir à escola, as crianças advindas de famílias de baixa renda podem ter esse tempo como um tempo de cuidado físico, social e emocional, um tempo de conhecimento para lhes instrumentalizar para a vida em sociedade e também para o trabalho, um tempo de convivência que permite se construir e se identificar como sujeito humano.

O estudo do tempo tem sido comum na área da educação, visto especialmente em seu viés quantitativo que determina o tempo de escolarização na Educação Básica e o tempo de permanência diária na escola.

O tempo escolar, porém, precisa ser pensado como possibilidade de convivência escolar que permitirá aos sujeitos a construção coletiva de um tempo humano para descortinar o tempo mercadológico que divide em tempo dos pobres e tempo dos ricos – “[...] o tempo dos pobres é o das longas filas, das esperas por justiça, do esquecimento nas prisões; no tempo dos ricos, segundo valem milhões nas bolsas de valores” (PASSOS, 2018, p. 450).

Os tempos dos ricos e dos pobres são marcados por recordações divergentes: enquanto para estes por recordações de ausências, para aqueles por recordações do ter e do comprar. Contudo, para ambos, “[...] os tempos da escola costumam ser tempos marcados por recordações salvaguardadas pela memória” (SOUZA, 1999, p. 140).

Assim, a convivência escolar pode colocar-se a favor de um tempo de formação humana para a busca pela justiça social que se constrói por meio da justiça curricular, a qual pode privilegiar ações e práticas de cuidado e de conhecimento no presente que se constituirão memórias de presença e de pertencimento.

A convivência escolar que se desenvolve nas relações sociais de seus sujeitos carrega as concepções que estes trazem sobre o tempo.

O tempo de construção não é *chronos* e nem é *kairos*, é síntese. É, enquanto *chronos*, esforço cotidiano, cumulativo, sequencial; e, enquanto *kairos*, os momentos de graça, os insights, os saltos qualitativos, as oportunidades de salvação, o que lhe proporciona o máximo de intensidade expressiva e significativa. Enquanto o *chronos* diz mais

respeito à lógica do desenvolvimento, o *kairos* responde pela inspiração, pela intuição e pelos saltos qualitativos. Não há construção de conhecimento sem a presença das duas dimensões. (PONCE, B. J., 2016b, p. 1154, grifos da autora).

O entendimento sobre o tempo deve se fazer pela sua dualidade, em outras palavras, pela sua identidade concebida em *chronos* e *kairos*. Enquanto *chronos* é mensurável, sistemático, impositivo, objetivo, instituído por normas e regido pelo relógio; *kairos* é imensurável, assistemático, facultativo, subjetivo, conciliado pelas (inter) relações humanas.

Segundo Escolano (1993), o tempo apresenta-se na escola como experiência, aprendizado e socialização. A aprendizagem do tempo não está vinculada apenas aos aspectos de organização escolar, os quais criam dispositivos de disciplina e controle para cumprimento do tempo, mas também está ligada aos aspectos sociais, os quais se configuram pelas amizades, pelo diálogo, pelos recreios, pelos sonhos e pelas lembranças. “Para além do cronológico, o tempo escolar é tempo de construção social, com vistas à justiça curricular, que deve ser a balizadora da qualidade da educação” (PONCE, B. J., 2016b, p. 1145).

O tempo é construção social que se dá por momentos quantitativos e por momentos qualitativos. Na construção social que se dá pela mediação de si com o outro em meio aos tempos vividos, o tempo pode ser apreendido e transformado.

O tempo é um dos pilares sobre o qual se sustenta a educação e, desde a década de 1980, ele adquiriu uma nova concepção voltada à aprendizagem. O tempo da aprendizagem é assíncrono, individual, personalizado, livre de trajetos predefinidos. Devido a tais características, ele necessita ser considerado e respeitado. O maior desafio desse novo tempo é a reinvenção, pois há um transbordamento dos limites da hora-aula. O trabalho pedagógico precisa ficar livre dos limites estabelecidos pela rotina do relógio.

O tempo escolar estendido pode ou não estar na perspectiva da educação integral. Assim sendo, pode-se ter uma educação integral que se desenvolve em tempo escolar regular, assim como pode não ter educação integral em tempo estendido. Não se pode pensar que a simples ampliação do tempo pode levar a uma educação integral “[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra - ou mais educação do mesmo tipo de educação” (ARROYO, 2012, p. 33).

Para o presente trabalho, a educação integral busca a construção de “[...] uma escola republicana, laica, obrigatória, gratuita e integral” (LACERDA, 2012, p. 17), que possibilita a integração do sujeito com os espaços locais e globais, nos quais ele desenvolve suas relações de convivência.

Assim, a educação integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento de todos os sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Para atingir esse objetivo, ela precisa estabelecer-se como um projeto coletivo construído colaborativamente por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

A fim de favorecer o entendimento do conceito de educação integral, recorre-se ao conceito de escola de tempo integral apresentado por Moll. Para a autora, escola de tempo integral,

[...] em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL *apud* LECLERC; MOLL, 2012, p. 39).

Para Torres Santomé (2013), a educação pode preocupar-se em ensinar a utilizar o tempo de modo que esse aprendizado interfira positivamente em todas as dimensões da complexidade humana. A convivência é parte da complexidade humana, que pode se apresentar como um tempo para conviver.

A convivência escolar compreendida como uma dimensão da justiça curricular, que busca a construção de um currículo escolar que avança em direção à justiça social, assenta-se no tempo escolar que seja vivo e ativo para o presente – um tempo escolar diverso e pessoal, mas também coletivo e igual, porque se alicerça no respeito às diversidades. A convivência escolar como justiça curricular se firma em um tempo humanizado que se constrói por incompletudes temporalizadas.

2.4 A escola pesquisada

A escola, campo da presente pesquisa, denominada para a presente tese de *Umami*¹³ *Conviver*, para resguardar sua identidade, possui 41 anos de fundação. Desde 2013, atende ao Ensino Médio Integral, situada na zona norte do município de São Paulo em uma região com área de 1.521,11 km². Dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) indicam que, no ano de 2015, a região possuía uma população de 141.255 habitantes, sendo 34.520 crianças, adolescentes ou jovens¹⁴.

O bairro onde a escola Umami Conviver está localizada conta com 13 escolas estaduais, sendo sete de Ensino Fundamental Anos Iniciais e cinco de Ensino Fundamental Anos Finais e Médio, dentre as quais quatro oferecem Ensino Médio regular e também na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e apenas uma de Ensino Integral em nível Médio.

O bairro é predominantemente residencial. No entanto, conta com alguns pequenos comércios. A uns 15 minutos da escola, a pé, há uma grande avenida que concentra boa parte do comércio da região e do acesso ao transporte público.

Essa unidade escolar conta com 360 alunos, dentre os quais dois apresentam laudo para Atendimento Educacional Especializado (AEE) regularmente matriculados, divididos em 9 turmas que funcionam em período integral, das 7h30 às 16h50.

O seu corpo docente é formado por 18 professores especialistas, ou seja, professores que possuem uma licenciatura de área específica como Letras ou Matemática. O corpo de funcionários é formado por uma Gerente de Organização Escolar (GOE) e por quatro Agentes de Organização Escolar (AOE). A função de GOE é dada ao AOE que obtiver êxito na avaliação que serve como certificação para desempenhá-la por um período de 5 anos, sendo necessária nova certificação no caso de não estar desempenhando a função. O GOE é uma liderança de nível tático, chefia e organiza o trabalho dos AOE, além de auxiliar o Diretor de Escola e

¹³ *Umami* foi considerado pelo cientista Kikunae Ikeda da Universidade de Tóquio como o quinto sabor, os outros quatro sabores são: doce, salgado, amargo e azedo. Segundo o cientista, ainda é preciso aprendizado para identificar esse novo sabor. Na percepção da pesquisadora, a escola pesquisada foi vista como um novo sabor, ainda em processo de identificação.

¹⁴ Dados divulgados em julho de 2015. Disponível em: <<http://produtos.seade.gov.br/produtos/projpop/index.php?pes=3>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

o Vice-Diretor na gestão operacional da unidade escolar, possibilitando que eles se dediquem mais às questões pedagógicas de ensino-aprendizagem, atendimento à comunidade e atuem de forma mais proativa na implantação e no acompanhamento das políticas públicas de educação.

Os AOE são responsáveis pela organização e pela atualização dos prontuários de estudantes; elaboração de diplomas, certificados de conclusão de séries, além de outros documentos escolares. Executa também atividades de atendimento aos alunos, secretaria e comunidade escolar em geral, bem como de inspecionar as áreas de uso comum dos alunos, como corredores, pátios e etc. A exigência para ocupar o cargo de AOE quanto à escolaridade é de Ensino Médio e conhecimentos em informática.

Os funcionários que realizam a limpeza da unidade escolar e os que são responsáveis pelo preparo das refeições dos alunos são terceirizados. Dessa maneira, por meio de pregão público, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo contrata empresas para realizar tais serviços em suas unidades escolares. As empresas contratadas responsabilizam-se pela contratação e pelas demais responsabilidades trabalhistas desses funcionários.

O prédio possui: nove salas de aula; uma sala de leitura; um laboratório de física, um laboratório de química; um laboratório de informática, com acesso à internet banda larga; um pátio coberto; uma quadra de esportes coberta; um elevador, que dá acesso ao primeiro andar; rampas de acesso ao pátio e à quadra; uma secretaria, dividida em dois ambientes, sendo um para atendimento da comunidade e o outro usado como sala da GOE; uma sala para a vice-direção; outra sala para a direção; uma sala para reunião da gestão ou atendimento à comunidade em geral; há uma pequena área verde na entrada da escola.

O prédio, por ser destinado ao atendimento de alunos do Ensino Médio, dá a impressão de ser pequeno para tais alunos, porque, por se tratarem de jovens, possuem uma estrutura física maior, já mais próxima a dos adultos.

O capítulo a seguir apresenta a metodologia e o processo vivido para ouvir as vozes dos sujeitos escolares.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico desenhou-se a partir do desejo de conhecer o que os sujeitos de uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual da cidade de São Paulo entendem por convivência escolar com vistas à formação dos sujeitos escolares.

Na busca da compreensão do que os sujeitos entendem e pensam sobre a convivência escolar em tempo estendido, realizou-se o trabalho de campo sob uma abordagem qualitativa, que está organizado em realização das escutas, por meio de entrevistas individuais, de grupo focal e de questionário, e análise dos dados.

No trabalho de campo, foram feitas entrevistas com o diretor, a vice-diretora e o gerente de organização escolar; grupo focal com os professores e os coordenadores, e outro com os agentes de organização escolar, e um questionário com os alunos. Os dados resultantes dessas escutas serão analisados de acordo com o método de Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2016).

3.1 A pesquisa

A presente pesquisa desenhou-se por meio de uma abordagem qualitativa, devido às seguintes características: “[...] emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados” (CRESWELL, 2010, p. 206). Nessa perspectiva de abordagem, os aspectos da condição humana, tais como: percepção, opinião, entendimento, não podem simplesmente ser quantificados. Segundo Bogdan e Biklen (1991, p. 41), a abordagem qualitativa, apresenta cinco características:

- 1) tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador constitui-se como um elemento chave no processo da pesquisa;
- 2) tem um caráter descritivo, ou seja, os dados, como as transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, entre outros, são recolhidos por meio de palavras ou imagem, e não de números;
- 3) os pesquisadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados dos produtos.

4) os pesquisadores tendem a analisar os dados de forma indutiva. Em outras palavras, a finalidade da coleta dos dados não é confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente;

5) para os pesquisadores, é relevante o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Eisner (1991, p. 32) contribui com o conceito da abordagem qualitativa ao apresentar seis características: foco na pesquisa de campo; papel do pesquisador como instrumento; caráter interpretativo da pesquisa; uso de linguagem expressiva; atenção às particularidades; e que esse tipo de estudo possibilite *insight*. Destaca-se, dentre essas características propostas por Eisner (1991), o pesquisador como instrumento principal do processo de investigação, devido ao contato direto e prolongado com os sujeitos e o tempo-espaço da pesquisa.

A pesquisa qualitativa pode ser construída por várias possibilidades de estudo dos fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diferentes espaços e tempos. Segundo essa perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado em uma concepção integrada.

O trabalho do pesquisador é ir a campo a fim de apreender o fenômeno em estudo, tendo como ponto de partida a perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando os diferentes pontos de vista. Assim sendo, diferentes tipos de dados podem ser coletados e analisados com o propósito de entender a dinâmica do fenômeno.

A abordagem qualitativa apresenta-se como uma proposta flexível e ampla, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os pesquisadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Ao tratar sobre o propósito da pesquisa qualitativa, Richardson (1999) evidencia que

[...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno. (RICHARDSON, 1999, p. 102).

Pode-se afirmar que a validade da pesquisa qualitativa não reside no tamanho da amostra, como acontece com a pesquisa quantitativa, mas reside na profundidade que o estudo pode alcançar. Trivínõs (2008) contribui para esse

entendimento ao afirmar que, na pesquisa qualitativa, recursos aleatórios podem ser usados para fixar a amostra. Isso posto, o tamanho da amostra pode ser decidido de forma intencional, levando em consideração uma série de condições, dentre as quais destacam-se: sujeitos que sejam de vital importância para o esclarecimento do assunto em foco (que pode ser terminado pelo ponto de vista do pesquisador), facilidade de acesso e de encontro com os pesquisados e disponibilidade de tempo dos pesquisados para a realização da pesquisa.

Parte da análise desta pesquisa será baseada entre os dados coletados – nas entrevistas, nos questionários e nos grupos focais – e a análise de alguns dos documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo que abordem o tema da convivência escolar. Espera-se que essa triangulação torne possível a consistência da análise dos dados levantados. A triangulação engloba o uso de distintas fontes de informação, e esse processo auxilia na validação e na confiabilidade do estudo (Creswell, 2010).

Richardson (1999), ao tratar sobre a análise de conteúdo, menciona que ela procura descrever o texto segundo a sua forma, ou seja, os símbolos, as palavras, os temas, as expressões e as frases empregados, tentando verificar as tendências dos textos e a adequação do conteúdo.

3.1.1 Os sujeitos

Os critérios para a participação dos sujeitos nesta pesquisa foram a disponibilidade de tempo e a vontade de participar da pesquisa. Não houve indicação dos sujeitos por ninguém na unidade escolar e também não foi feita nenhuma seleção prévia dos participantes. Todos os sujeitos receberam esclarecimentos sobre a presente pesquisa e foram solicitados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). A identidade dos participantes foi preservada. Foram utilizados números em vez dos nomes apenas para a organização dos dados.

3.1.2 Os instrumentos da pesquisa

Como o objetivo da presente pesquisa foi buscar identificar o que os sujeitos escolares de uma escola pública de Ensino Médio da Rede Estadual do

Estado de São Paulo entendem por convivência escolar na perspectiva da justiça curricular, a partir de suas vozes, optou-se por três procedimentos de coleta de dados, a saber: entrevista (semiestruturada), grupo focal e questionário, realizados no próprio espaço escolar. Gil (2002) apresenta uma definição de questionário e entrevista, que pode facilitar a distinção entre eles:

Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde. (GIL, 2002, p. 115).

Como mencionado, foi utilizada a entrevista como um dos instrumentos de coleta de dados, sendo caracterizada por uma “[...] série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188).

Segundo Gil (1999, p. 117), a entrevista é “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. A entrevista constituiu-se por um momento pontual de convivência, no qual houve diálogo e compartilhamento de saberes.

Não houve formulação de perguntas, mas de enunciados com proposta temática (ver roteiros nos Apêndices B e C), para, desse modo, se priorizar a oportunidade de liberdade e espontaneidade dos sujeitos na exposição de suas opiniões, permitindo a reorganização da sondagem pela busca de razões, de motivos e de esclarecimentos sobre o tema por parte da pesquisadora.

O questionário foi selecionado como procedimento por ter sido considerado como um instrumento que permitiria atingir em um período mais curto de tempo um número maior de alunos, simultaneamente (Apêndice D). Marconi e Lakatos (2003, p. 201) conceituam o questionário como sendo “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

O terceiro procedimento (grupo focal¹⁵) é caracterizado pela apresentação de diferentes opiniões e informações advindas dos participantes, porque se

¹⁵ Ver roteiro no Apêndice E.

pressupõe que as pessoas possuem diferentes opiniões em relação a um mesmo tema, podendo discordar e concordar durante a realização do grupo.

Para se alcançarem os fins esperados, as técnicas de coleta de dados não se constituíram em instrumento rígido e ortodoxo, já que foram configurados no decorrer da pesquisa e de acordo com a compreensão de seus fenômenos mais significativos. Tais objetivos e escolhas são enfatizados por Chizzotti (2010) quando afirma que:

[...] a pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação. (CHIZZOTTI, 2010, p. 85).

Partindo do tema, do contexto e dos sujeitos pesquisados, o estudo qualitativo pode ser conduzido por meio de diferentes caminhos, construído pelos instrumentos descritos a seguir.

3.1.2.1 Entrevista

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com a anuência dos participantes e, posteriormente transcritas¹⁶, o que possibilitou buscar, nas falas dos sujeitos, elementos que indicassem a caracterização da convivência escolar em tempo estendido, os encantos e os desencantos presentes no dia a dia e a possibilidade de formação de sujeitos humanos, críticos, solidários, democráticos, autônomos e felizes. Segundo Haguette (2011), a técnica da entrevista

[...] pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através de um roteiro de entrevista, constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida. (HAGUETTE, 2011, p. 81).

Com o objetivo de conhecer quais entendimentos os sujeitos escolares traziam a respeito da convivência escolar como dimensão da justiça curricular, optou-se por esse instrumento de coleta de dados, que possibilitasse aprofundamento dos conhecimentos e proporcionasse mais interação entre pesquisador e os pesquisados.

¹⁶ As transcrições das entrevistas encontram-se nos Apêndices F, G, H, I e J.

Morgado (2012, p. 74) aponta que as entrevistas, “[...] como técnica de recolha de informação, [...] permitem obter material pertinente para compreender, ou mesmo justificar, não só os discursos dos atores, mas também algumas atitudes e comportamentos que assumem nos seus contextos de trabalho”. A entrevista, como instrumento de coleta de dados, possibilitou, por intermédio de sua fala, conhecer as práticas do entrevistado e, a partir de seus enunciados, produzir um documento que expressasse a realidade, do ponto de vista de quem estava inserido no contexto pesquisado.

3.1.2.2 Grupo focal

Nos dias e horários agendados, a pesquisadora organizou-se na sala disponibilizada para a realização da pesquisa. Mediante esclarecimento a respeito do tema do trabalho que estava sendo realizado e, posteriormente, pelo preenchimento do termo de consentimento dos envolvidos (Apêndice A), os diálogos foram gravados em áudio para posterior transcrição.

Pode-se dizer que a noção de grupos focais está apoiada no desenvolvimento das entrevistas grupais (BOGARDUS, 1926; LAZARSELD, 1972). A diferença recai no papel do entrevistador e no tipo de abordagem. O entrevistador grupal atua de modo mais diretivo com relação ao grupo, pois sua relação acaba por ser mais pontual com cada membro; em outras palavras, uma relação mais didática. Diversamente, o moderador de um grupo focal atua como facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos de interinfluências na formação de opiniões sobre um determinado tema. O entrevistador de grupo focal procura ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; assim sendo, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. Pode-se depreender que a unidade de análise do grupo focal é o próprio grupo. Dessa maneira, mesmo que uma opinião apresentada não seja compartilhada por todos do grupo, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo.

Para a seleção e a organização do grupos focais, foi imprescindível ter claro os critérios de inclusão dos sujeitos na pesquisa. Foram compostos quatro grupos distintos de colaboradores da escola, um com as quatro AOE, e os outros três, com os professores.

A formação do grupo focal foi intencional e pretendeu-se que houvesse, pelo menos, um ponto de semelhança entre os participantes. Optou-se, neste estudo, para composição dos grupos, pelo critério de compartilhamento da mesma função de trabalho. Isso favoreceu os relatos de experiências, necessidades, valores e crenças, as quais interagem na temática em foco. O número de participantes em cada grupo seguiu orientação de estudos acerca do grupo focal, que referem de seis a doze pessoas como um módulo recomendável (GATTI, 2012). A dimensão dos grupos depende dos objetivos de cada estudo. Assim, quando se objetiva gerar maior número de ideias, a melhor opção é organizar grupos maiores. Quando se objetiva aprofundar a temática na discussão, pode-se optar por grupos menores.

3.1.2.3 Questionário

Segundo Richardson (1999), os questionários podem servir a duas funções: descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo.

Quanto ao tipo de pergunta, os questionários podem ser classificados em questionários de perguntas fechadas, de perguntas abertas e que combinam ambos os tipos de perguntas.

Existe uma ampla variedade de tipos de perguntas fechadas disponíveis para os questionários, incluindo múltipla escolha, diferencial semântico, menu suspenso, caixas de seleção, classificação, entre outros. Esses tipos de perguntas não permitem que os pesquisados apresentem respostas únicas ou inesperadas; desse modo, os pesquisados escolhem a resposta em uma lista de opções pré-selecionadas.

Em contrapartida, as perguntas abertas permitem aos pesquisados fornecer uma resposta única, sem a obrigatoriedade de escolher entre opções dadas. Assim, as perguntas abertas podem ou não fornecer dados qualitativos valiosos. Em essência, elas proporcionam ao pesquisador a oportunidade de obter *insights* diferentes sobre as opiniões relacionadas a um tema. No entanto, o fato de serem qualitativas por natureza faz com que esse tipo de pergunta não permita um fechamento conclusivo para os dados coletados.

Conforme Richardson (1999), apesar de o questionário exigir menos habilidade para aplicação do que uma entrevista, os questionários sozinhos podem

não ser suficientes para alcançar a profundidade na compreensão do fenômeno requerida pelas pesquisas de natureza qualitativa.

3.2 Aplicação dos instrumentos da pesquisa

De acordo com a proposta da pesquisa e abordagens teóricas elegidas, os dados coletados para o delineamento da convivência escolar não poderiam reduzir-se às informações gerais sobre as propostas metodológicas e curriculares adotadas pela escola. Tendo em vista a preocupação com a compreensão dos pesquisados e da formação, em especial, dos educandos em relação à convivência escolar ofertada nesta escola, foi imprescindível acessar diretamente os sujeitos escolares.

Foram contatados o Diretor e o Coordenador da escola para o agendamento das melhores datas de acordo com a programação da escola e da disponibilidade da pesquisadora para a coleta dos dados. Foi solicitado à gestão que disponibilizasse uma sala, na qual os participantes pudessem sentar-se em círculo para facilitar as interações. Conforme combinado com a gestão da escola, todos os professores, todos os funcionários e todos os alunos dos diferentes anos do Ensino Médio foram convidados para fazerem parte dos grupos de pesquisa. Os grupos foram formados pelo interesse deles em participar, já que a intenção era que houvesse espontaneidade e livre consentimento em participar das atividades que comporiam a pesquisa.

3.2.1 Questionários

Não houve elaboração ou envio de questionário prévio com questões fechadas acerca do tema, mas a pesquisadora tinha um roteiro com enunciados norteadores a fim de auxiliar no desenvolvimento das discussões e participação do grupo (Apêndice D).

O questionário utilizado na presente tese constituiu-se em um conjunto de sete questões abertas e duas fechadas com múltipla escolha, a serem respondidas sem a intervenção da pesquisadora. Com o intuito de coletar as respostas por escrito, o questionário foi entregue aos alunos em momento determinado pela gestão escolar. Os alunos tiveram liberdade para contribuir ou não com a pesquisa.

O tempo estimado para a resposta ao questionário era de menos de uma hora, mas os alunos poderiam realizar em tempo superior ao estimado caso achassem necessário.

Dos 360 questionários disponibilizados para os alunos, retornaram 228 respondidos. Por conseguinte, dos 360 alunos matriculados na escola, contribuíram com a presente pesquisa 228 alunos, ou seja, 63,33% do total de alunos matriculados. Dentre os 63,33% dos questionários que foram respondidos, alguns não apresentaram a totalidade das respostas, ou seja, foram respondidos parcialmente. Os 228 questionários devolvidos pelos alunos compuseram o *corpus* de análise do presente trabalho.

A seguir, é apresentada a Tabela 1 que conta com algumas informações sobre os alunos-participantes da escuta por meio do questionário.

Tabela 1 - Participantes das respostas ao questionário

Ensino Médio	Nº de alunos	Sexo		Gênero	
		Feminino	Masculino	Heterossexual	Homossexual
1º Ano	84	39	45	75	9
2º Ano	105	81	27	99	6
3º Ano	39	21	15	39	00
Total	228	141	87	213	15

Fonte: Elaborada pela autora.

As respostas do questionário apresentadas pelos alunos foram transcritas e agrupadas por questão conforme é possível verificar no Apêndice K, a fim de facilitar a análise.

3.2.2 Entrevistas

Em primeiro lugar, foram realizadas as entrevistas com a Vice-diretora, a Gerente de Organização Escolar (GOE) e, depois, com o Diretor. Foi realizado um grupo focal com os Agentes de Organização Escolar (AOE) e mais três grupos com os coordenadores de área e os professores. A divisão dos grupos focais foi estabelecida pela dinâmica da escola. Como foi solicitado um período de mais de uma hora para desenvolvimento dos grupos focais, ficou acordado com a gestão e

os professores que eles fossem realizados nos momentos de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo de Área (ATPCA), a fim de não ocorrer muita interferência nas atividades programadas na agenda escolar¹⁷.

Os critérios para a seleção dos sujeitos participantes das entrevistas para a presente pesquisa foram: a função escolar que conta com apenas um indivíduo para realizá-la, além de sua disponibilidade de tempo e vontade em participar da pesquisa. Não houve indicação dos sujeitos por ninguém na unidade escolar, nem seleção prévia dos participantes.

A seguir, é apresentada a Tabela 2 que conta com algumas informações sobre os entrevistados.

Tabela 2 - Profissionais entrevistados da Escola

Cargo/Função	Formação	Idade	Tempo de trabalho (anos)	Tempo na escola (anos)
Diretor	Tradutor e Intérprete; Letras – Português e Inglês; Pedagogia: supervisão e administração; Pós-graduação em Gestão	45	25	7
Vice-diretora	Matemática	48	24	6
GOE (Gerente de Organização Escolar)	Publicidade	56	35	14

Fonte: Elaborada pela autora.

3.2.3 Grupos Focais (GF)

Cada grupo focal foi gravado em áudio, com a anuência dos participantes e, posteriormente, transcrito, o que proporcionou detectar, nas falas dos sujeitos, indícios acerca da caracterização da convivência escolar, da percepção sobre sua construção em tempo estendido de currículo como possibilidade de formação para os sujeitos.

A formação de cada grupo foi seletiva de acordo com a função exercida, fato importante para aflorar as vivências e as experiências cotidianas sem prejuízo ou

¹⁷ Vale ressaltar que a escola pesquisada possui uma agenda com as atividades programadas, que serão desenvolvidas, tais como: reuniões, avaliações, formações, visitas e etc., todos os profissionais do quadro do magistério (diretor, vice-diretor, coordenadores e professores) também possuem suas próprias agendas que precisam estar alinhadas com relação à agenda da escola.

constrangimento para os participantes. Ao tratar da seleção, Gatti (2012) afirma que:

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema de estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. (GATTI, 2012, p. 7).

A utilização de diferentes grupos focais no processo de pesquisa deu-se devido, principalmente, às diferenças apontadas anteriormente, referentes aos conhecimentos e às vivências quanto à organização e às metodologias utilizadas na escola. A respeito da formação de diversos grupos para a avaliação de dados na pesquisa, é importante, pois, segundo Gatti (2012, p. 11), “[...] utilizar vários grupos focais para uma mesma investigação, para dar cobertura a vários fatores que podem ser intervenientes na questão a ser examinada”.

Devido à agenda de atividades diárias da escola, foram disponibilizados horários para realização dos grupos focais com os professores nos horários de ATPCA. Assim sendo, foi realizado, no primeiro dia, um grupo focal com os professores da área de Ciências Exatas; no segundo dia, com os professores da área de Humanas; e, no terceiro dia, com os professores da área de códigos e linguagem.

A escola conta com quatro funcionárias efetivas que atuam como Agentes de Organização Escolar (AOE). Todas elas se prontificaram a participar da presente pesquisa; por conseguinte, contou-se com 100% de participação dessas funcionárias para este trabalho. Essas funcionárias encontram-se identificadas pela sigla AOE, que representa o nome do cargo exercido acompanhadas pelos números 1, 2, 3 e 4.

O grupo formado pelas AOE, com uma exceção, possui graduação, fato que chama atenção, pois, nos editais de concurso e de contratação desses profissionais, a exigência é do Ensino Médio completo. Após a finalização do grupo focal, foi solicitado que apresentassem as informações constantes na Tabela 3. Nesse momento, a funcionária que ainda não possui graduação expressou seu desejo de prosseguir nos estudos.

A seguir, é apresentada a Tabela 3 que conta com algumas informações sobre os participantes do grupo focal formado pelos AOE da escola.

Tabela 3 - Participantes do grupo focal formado por AOE

Cargo/Função	Formação	Idade	Tempo de trabalho (anos)	Tempo na escola (anos)
AOE 1	Letras	54	12	6
AOE 2	Pedagogia	47	22	6
AOE 3	Ensino Médio	34	5	5
AOE 4	Pedagogia	42	5	5

Fonte: Elaborada pela autora.

O grupo de professores da área de Ciências Exatas é formado por sete professores e professoras, dentre os quais uma acumula a função de Professora Coordenadora da Área (PCA). Todos os professores dessa área prontificaram-se a participar desta pesquisa.

No dia agendado para realização do grupo focal com esses profissionais, todos estavam presentes, portanto 100% do total de professores dessa área participaram do trabalho. Esses professores encontram-se identificados pela palavra “Professor”, que representa sua função, acompanhados pelos números 1, 2, 3, 4, 5, e 6. A professora que também é coordenadora de área está identificada pela sigla PCA, que representa o nome de tal função, acompanhada pelo número 1, pois a escola pesquisada conta ainda com mais duas professoras que exercem a mesma função, só que em áreas distintas.

A seguir, é apresentada a Tabela 4 que conta com algumas informações sobre os participantes do grupo focal formado pelos professores da área de Ciências Exatas da escola.

Tabela 4 - Participantes do grupo focal formado pelos professores de Ciências Exatas

Função	Disciplina	Idade	Tempo de trabalho (anos)	Tempo na escola (anos)
PCA 1	Matemática	61	20	2
Professor 1	Matemática	55	22	2
Professor 2	Química	51	26	2
Professora 3	Física	40	22	6
Professor 4	Biologia	32	10	5
Professora 5	Matemática	42	20	4
Professora 6	Física	53	22	5

Fonte: Elaborada pela autora.

O grupo formado pelos professores de ciências exatas apresenta profissionais, com uma exceção, com mais de 20 anos na carreira do magistério. Todos os professores desse grupo possuem mais de dois anos de trabalho na escola. Após a finalização do grupo focal, foi solicitado que apresentassem as informações constantes na Tabela 5. Ao responderem sobre o tempo de trabalho, o comentário acerca da aposentadoria surgiu, trazendo incertezas e dúvidas.

No dia agendado para realização do grupo focal com os professores de Humanas, houve a ausência de um professor do grupo, estando presentes a Professora Coordenadora da Área (PCA) e outras duas professoras. Dos quatro professores que atuam nessa área, participaram três, incluindo-se a PCA. Contou-se, então, com 75% de participação dos professores da área de Humanas para a presente pesquisa. Lamenta-se que o representante do sexo masculino dessa área não tenha participado.

Essas professoras encontram-se identificadas pela palavra “Professor”, que representa sua função, acompanhadas pelos números 7 e 8, continuando-se a sequência iniciada anteriormente. A professora que também é coordenadora de área está identificada pela sigla PCA, que representa o nome de tal função, acompanhada pelo número 2, também dando continuidade à numeração iniciada anteriormente.

A seguir, é apresentada a Tabela 5 que conta com algumas informações sobre os participantes do grupo focal formado pelos professores da área de Ciências Humanas da escola.

Tabela 5 - Participantes do grupo focal formado pelas professoras da área de Humanas

Função	Disciplina	Idade	Tempo de trabalho (anos)	Tempo na escola (anos)
PCA 2	Geografia	57	18	6
Professora 7	História	38	15	3
Professora 8	Filosofia	39	18	3

Fonte: Elaborada pela autora.

O grupo formado pelos professores de Humanas apresenta profissionais com mais de 15 anos na carreira do magistério. Todos os professores desse grupo possuem mais de três anos de trabalho na escola.

No dia agendado para realização do grupo focal com os professores da área de Códigos e Linguagem, houve a ausência de duas professoras do grupo, estando presentes a PCA e outras três professoras. No total, são seis professoras, incluindo-se a PCA. Essa área conta com apenas profissionais do sexo feminino. Contribuíram com a presente pesquisa 66,66% dos profissionais dessa área.

Essas professoras encontram-se identificadas pela palavra “Professora”, que representa sua função acompanhadas pelos números 9, 10, e 11, continuando-se a sequência iniciada anteriormente. A professora que também é coordenadora de área está identificada pela sigla PCA, que representa o nome de tal função, acompanhada pelo número 3, também dando continuidade à numeração iniciada anteriormente.

A seguir, é apresentada a Tabela 6 que conta com algumas informações sobre os participantes do grupo focal formado pelos professores da área de Códigos e Linguagem da escola.

Tabela 6 - Participantes do grupo focal formado pelas professoras de Códigos e Linguagens

Função	Disciplina	Idade	Tempo de trabalho (anos)	Tempo na escola (anos)
PCA 3	Língua Portuguesa	37	18	3
Professora 9	Língua Portuguesa	55	27	8
Professora 10	Língua Portuguesa	26	5	6 meses
Professora 11	Língua Inglesa	57	7	3

Fonte: Elaborada pela autora.

O grupo formado pelas professoras de Códigos e Linguagem apresenta profissionais com perfis diferentes: há duas professoras que iniciaram a carreira no magistério há mais de 5 anos, começando uma delas o trabalho na escola no ano de 2018.

Após a realização das entrevistas e dos grupos focais, os dados coletados por meio de gravação de áudio foram transcritos tendo como base as normas de transcrição apresentadas por Marcuschi (1986).

Cabe ressaltar que fala e escrita são duas modalidades da língua, que possuem características próprias, embora utilizem o mesmo sistema linguístico (KOCH; ELIAS, 2010). Tanto a linguagem falada como a linguagem escrita possuem características que as diferenciam, por exemplo, a fala pode ser mais fragmentada e mais redundante, enquanto a escrita pode se apresentar menos fragmentada e mais condensada. No entanto, tais características não podem ser consideradas como exclusivas de uma ou de outra modalidade.

Segundo Marcuschi (2003, p. 17), “[...] sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve”. Não se trata, contudo, de considerar a fala como superior, como já salientado. Tanto a modalidade escrita como a modalidade oral são práticas da língua, possuindo cada uma suas próprias características.

O uso da fala pode ser mais abrangente que o da escrita; no entanto, não significa que uma é mais importante que a outra, pois ambas são utilizadas nas interações sociais.

Cabe ressaltar que o uso da escrita, ao longo da história, tem recebido, por influência das classes dominantes, um valor social superior. A linguagem ensinada nas escolas é a norma padrão ou norma culta porque apresenta relevâncias ao ser utilizada em livros, jornais, revista e nos textos científicos. A convivência constrói-se por meio da oralidade, a qual é a base do diálogo desenvolvido pelos sujeitos. Analisar a oralidade nos diferentes modos de convivência seria importante. De acordo com Marcuschi,

[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2003, p. 25).

A convivência permite que a oralidade seja adquirida e desenvolvida nos diferentes contextos sociais cotidianos, desde o nascimento. Os sujeitos são participantes de diferentes modos de convivências que permitem aos sujeitos compreenderem e se comportarem de um modo diferente em cada uma delas. Desse modo, pode-se pensar que a convivência pode ou não determinar o tipo de linguagem que o sujeito utiliza, permitindo que a prática da oralidade seja ou não uma forma de inclusão cultural e de socialização.

Diante do exposto anteriormente, evidencia-se que a passagem dos dados coletados da modalidade oral para a modalidade escrita faz com que o pesquisador escolha critérios para representar graficamente os dados que foram coletados. Por consequência, cabe ao pesquisador, além de informar que realizou a transcrição de uma entrevista ou de um grupo focal, esclarecer os critérios de transcrição utilizados.

Ao tratar sobre os critérios de transcrição das entrevistas nas pesquisas da área de educação, Manzini (2006) relata que, na área da educação, a maioria das pesquisas utiliza as regras da gramática da língua portuguesa dos textos em modalidade escrita para realizar as transcrições, ou seja, não utiliza normas específicas para a transcrição das interações orais.

Como a presente pesquisa se preocupou em apresentar as vozes dos sujeitos pesquisados, optou-se por fazer uma transcrição a partir das regras elencadas por Marcuschi (1986), de modo a tentar manter o texto mais próximo da oralidade do que transformar as falas para a modalidade escrita adequando o texto produzido às regras gramaticais.

O capítulo que segue traz as vozes dos sujeitos escolares, os quais ganham singularidade e se revelam por meio dos seis temas utilizados para compreender a convivência escolar.

4 APRESENTAÇÃO DAS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo, procede-se à apresentação das falas dos sujeitos selecionadas para análise, as quais nortearam o delineamento da convivência escolar, no tocante ao que entendem os sujeitos escolares.

Para conhecer como os sujeitos de uma escola de Ensino Médio pública, em tempo estendido, concebem a convivência escolar, foram coletados dados por meio dos instrumentos utilizados na presente pesquisa – entrevista para os gestores, grupo focal com os professores e funcionários e questionário para os alunos. Foi mantida, tanto quanto possível, a fala dos sujeitos da forma como se manifestaram, sem juízo de valor, nem tampouco correções, exceto quando foi efetivamente necessário para preservá-los de constrangimento por se tratar de incorreções em falas espontâneas e para facilitar o entendimento do que nelas se explicitava.

Teve-se como base que os dados “[...] são fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos” (ZAMORA, 2009, p. 37).

A presente pesquisa utiliza a análise de conteúdo, que é um “[...] conjunto de técnicas de análise de comunicações, que emprega procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 33). A delimitação das unidades de codificação ou registro contribui com a descrição e a interpretação das mensagens de uma forma rigorosa. Essa unidade de codificação ou registro coincide com “[...] a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2016, p. 134).

O processo de análise do conteúdo obtido é qualitativo, voltado à interpretação das questões que emergiram nas vozes e nos textos dos participantes. Os resultados, a inferência e a interpretação das informações estão alinhados ao objetivo geral da pesquisa. Agregam-se, também, aos objetivos específicos: compreender teorias existentes sobre a convivência escolar; discutir sobre a convivência escolar como dimensão da justiça curricular; fazer a escuta das vozes de sujeitos escolares; analisar se a noção de convivência escolar é tratada/vista como elemento do currículo. O referencial teórico da análise é o mesmo utilizado para a composição dos capítulos 1 e 2 desta tese, ancorados nos

princípios e nas dimensões da Justiça Curricular, bem como o apoio conceitual para a construção de uma convivência escolar em prol da justiça curricular.

Com base na convivência escolar que se constrói em prol da justiça curricular, foram formuladas questões que permitissem conhecer o entendimento dos sujeitos sobre o tema, a partir das quais serão desenvolvidas as respectivas análises:

a) *Entendimentos sobre a convivência escolar.* Nesse item, ensejou-se conhecer o que os sujeitos entendiam sobre a convivência escolar por meio da apresentação de exemplos, de comparações ou de práticas vivenciadas no ambiente escolar.

b) *Os impactos do tempo estendido sobre a convivência escolar.* Nesse item, esperou-se a abordagem do planejamento, da organização e do desenvolvimento cotidiano das atividades em tempo estendido, enumeração de aspectos positivos e negativos para o tempo vivido e convivido.

c) *Encantos e desencantos da convivência escolar.* Aspirou-se que os sujeitos apresentassem as maravilhas, as delícias e as belezas, as quais podiam ser motivos de encanto, bem como os assombros, terrores e aversões, os quais podiam ser motivos de desencanto para a convivência escolar.

d) *Os espaços de convivência escolar.* Esperou-se que os sujeitos elencassem os ambientes da escola, visto por eles como lugares de convivência.

e) *Relação entre convivência e currículo.* Aspirou-se que os sujeitos abordassem de modo direto, ou mesmo indireto, a relação entre a convivência e o currículo, que possibilitasse desvelar os diferentes contextos socioeconômico-culturais presentes na realidade para a apropriação de conhecimentos que levassem à construção do currículo local.

f) *Formação e convivência escolar.* Esperou-se que os sujeitos apontassem para atividades pedagógicas ou não, propósitos objetivos ou subjetivos de participação coletiva que pudessem levar à formação dos sujeitos.

A organização dos dados coletados deu-se por meio dos seis temas que foram geradores das questões para as escutas dos sujeitos; desse modo, a cada tema foi agrupado o que disseram os diferentes sujeitos pesquisados para ele.

Assim sendo, tem-se, na presente tese, o agrupamento das diferentes vozes para o mesmo entendimento.

4.1 O que dizem os sujeitos da escola sobre a convivência escolar

Neste tópico, procurou-se apresentar a percepção que os sujeitos da escola possuem em relação à convivência escolar, que se efetiva pelas relações sociais desenvolvidas no espaço-tempo escolar. Abramovay *et al.* (2012) apontam para a necessidade de compreensão das relações sociais desenvolvidas nas escolas. Antes de qualquer tentativa de intervenção,

[...] é urgente compreender que as relações sociais na comunidade escolar são prioritárias para a viabilização de mudanças na instituição, pautadas nos direitos humanos, onde uma normatividade reguladora e respeitosa deve fomentar valores e instituir ações. (ABRAMOVAY *et al.*, 2012, p. 36).

O presente trabalho não se propôs a apresentar tentativas de intervenção, mas buscou desvendar, a partir das vozes dos sujeitos, a compreensão que eles trazem sobre a convivência escolar.

4.1.1 Os gestores

*/.../*¹⁸ *convivência é saber conviver com o outro (+) com as diferenças do outro (+) conviver envolve tudo (+) saber respeitar (+) saber ouvir (+) saber como falar com a pessoa – Vice-diretora.*

A fala da Vice-diretora, ao tentar conceituar a convivência escolar, aponta para a fragilidade desse processo: “convivência é saber conviver com o outro”, é preciso saber o que é conviver para compreender a convivência. No entanto, ela apresenta que o conviver se relaciona com “o outro” de modo a respeitar as diferenças e saber ouvir e escutar esse outro que é sempre diferente.

/.../ é logico' que não dá para falar que é perfeito' (+) de vez em quando tem uns quebra-pau' – GOE.

Possui conflitos que são de vaidade (+) um quer se aparecer mais que o outro (+) gerando algum conflito às vezes (+) mas que são resolvidos logo – Vice-diretora.

¹⁸ Normas apresentadas por Marcuschi (1996) para transcrição de entrevistas, a fim de diferenciar o texto dos entrevistados que foi produzido originalmente na modalidade oral.

/ / - significa que é um recorte de fala, ela não foi iniciada nesse ponto.

' - o falante usou uma entonação mais incisiva...dando ênfase à palavra.

(+) - significa que houve uma pausa na fala.

(+) (+) - significa que houve uma pausa mais longa na fala.

Os gestores apontam que existem conflitos na convivência escolar, considerando-os como acontecimentos corriqueiros, muitas vezes por motivos insipientes, como as “ vaidades”, sugerindo que não é preciso eliminá-los. Nessa perspectiva, Marías (2003) anuncia que os conflitos fazem parte de toda a convivência.

/.../ os conflitos são contornados (+) conversando (+) chamando (+) orientando (+) né (+) pedindo para rever a postura (+) às vezes você gera um conflito porque não soube como falar. - Vice-diretora.

Nessa fala, é possível verificar que os conflitos apresentados na convivência têm levado ao diálogo; no entanto, o diálogo ainda é utilizado como instrumento para amenizar ou eliminar o conflito.

/... / o relacionamento é muito bom (+) sabem respeitar (+) é raro quando acontece alguma coisa de um olhar torto para o outro (+) é raro (+) a gente vive mais aqui com todos do que com a nossa família (+) os alunos convivem mais aqui do que com os próprios pais (+) chegam em casa tarde e já vão dormir porque precisam acordar cedo no outro dia (+) eu vejo que os alunos tem na gente (+) os alunos (+) como um espelho (+) às vezes eles estão com algum conflito (+) alguma coisa (+) eles vem (+) querer conversar (+) procuram o tutor (+) vem pedir ajuda (+) estou com problema em casa (+) pedem ajuda (+) não só para o tutor (+) mas para os demais funcionários (+) as inspetoras principalmente. – Vice-diretora.

Essa ideia apresentada pela Vice-diretora mostra duas questões centrais para a convivência escolar: o tempo e o diálogo. O diálogo é inerente à convivência humana. Comunicar-se está entre as principais necessidades dos seres, sendo essencial à sobrevivência. Para Paulo Freire, o diálogo é o ponto central das atividades de ensino, equiparando a importância dos sujeitos (aluno e professor) nesse processo. A conscientização dos sujeitos, durante o ensino, acontece pela dialogicidade, que é a forma de respeitar os conhecimentos prévios trazidos pelos sujeitos à escola, em especial o dos alunos, e sem o qual não se pode ensinar.

A oportunidade de conviver com diferentes sujeitos escolares, em diferentes tempos, faz com que o tempo estendido adquira características que possibilitam a construção de pertencimento ao espaço escolar, visto como uma extensão do espaço familiar.

Então no não integral, por exemplo, os professores se encontram esporadicamente (+) alguns convivem mais, outros menos, outros só se encontram em reuniões e (+) e (+) assim sendo (+) acho que

o convívio (+) ele é mais fácil ou talvez mascarado (+) vamos dizer assim (+) porque eu não convivo tanto com aquela pessoa (+) eu não posso julgar (+) não posso falar (+) ou ao contrário como eu convivo pouco com aquela pessoa (+) mas eu acho que ela é assim (+) é aquilo (+) é assado (+) como diz o ditado (+) o integral não (+) o integral é aquela coisa (+) passa a ser intenso porque é uma jornada de 40 horas semanais – Diretor.

/.../ as relações, elas são as mesmas, mas na verdade é algo mais intenso, o integral pelo (+) pelo tempo estendido – Vice-diretora.

A fala sinaliza para o fato do convívio na escola; aquela que não apresenta o tempo estendido pode produzir relações que não se revelam – pela voz do Diretor são “mascaradas”. Já as relações que se constroem no tempo estendido, para o Diretor, são diferentes, são “intensas”. A fala da Vice-diretora também apresenta as relações do tempo estendido como diferentes das que acontecem em tempo regular, pois aquelas se manifestam de modo mais amplo, “intenso”.

/.../ eles acham que é todo mundo’ igual’ (+) não tem esse (+) pelo menos a gente não percebe preconceito’ (+) seja ele de (+) sexual (+) por ser homossexual (+) porque aqui’ tem (+) eles não têm esse preconceito’ (+) entendeu’? (+) não tem briga’ – GOE.

4.1.2 Os funcionários

/.../ não tem grandes conflitos.

/.../ De convivência mesmo (+) acho que o fato de ser integral (+) de o pessoal ficar o dia inteiro junto cria um ambiente familiar e as brigas são mais constantes (+) fofocas são mais constantes.

/.../ acredito que por conta da convivência (+) e é aí onde começam a gerar as intrigas’ (+) porque (+) a pessoa sente que o espaço’ foi invadido’(+), não tenho privacidade (+) o meu trabalho não foi respeitado’ (+) mas tudo pela convivência’ (+) então ela tanto pode ser boa” (+) e pelo mesmo aspecto ela consegue’ ser ruim”.

/.../ acho que o fato de ser integral (+) de o pessoal ficar o dia inteiro junto cria um ambiente familiar e as brigas são mais constantes (+) a gente vai levando (+) a gente convive.

Tais depoimentos corroboram a visão apresentada pelos gestores de que existem conflitos na convivência escolar. Os conflitos são percebidos pelos funcionários, como brigas, fofocas e intrigas. Eles também mencionam que a convivência escolar possui características em comum à convivência familiar, tanto em sentido negativo como no positivo.

Ressalta-se o tom de comodismo/fatalismo apresentado em uma das falas “a gente vai levando”, como se não houvesse outra opção, ou pior como se não houvesse possibilidade de mudança. A convivência escolar em prol da justiça curricular desenvolve-se por meio de ações planejadas e pensadas de modo a favorecer o entendimento e o exercício da democracia – condições para uma vida mais digna.

4.1.3 Os professores

A gente como grupo de professores também temos nossas desavenças e eles como alunos também têm.

/.../ com relação aos professores (+) a gente também fica o dia inteiro' (+) a gente fica mais junto' (+) do que com a nossa família também' (+) e aí a gente tem dois pontos' (+) acho que o aluno também' (+) os pontos positivos' e os negativos' (+) porque a gente acaba se conhecendo muito" bem' (+) né? (+) cada um consegue perceber quando o outro não está bem' (+) por exemplo (+) se está com uma cara mais emburrada' (+) se está com uma cara mais feliz' (+) se está triste' (+) se não está (+) e às vezes esse convívio' de todo mundo junto' (+) cria atrito' (+) né? (+) às vezes (+) isso também é outro ponto' (+) como qualquer outro convívio'.

Na fala dos professores, também é possível identificar a questão do conflito como algo inerente à convivência. Segundo os professores, existem desavenças e atritos na convivência escolar em tempo estendido.

/.../ a gente está acostumado' (+) é como um ambiente familiar' (+) vira uma família' (+) a gente fica preocupado um com o outro.

Com relação aos alunos' (+) eu concordo plenamente com ela (+) acho que a convivência que nós temos aqui' com eles' (+) eles passam mais tempo com a gente (+) mais do que com a própria família' (+) então (+) a gente acaba adotando' literalmente' eles (+) então (+) eles contam os problemas pessoais (+) os problemas da escola (+) os problemas com namorado ou namorada (+) problemas com amigos (+) problemas com professores (+) e a gente procura orientar da melhor forma possível.

Bom, na verdade, eu vejo a escola de período integral como um desafio, principalmente na questão de alinhamento social (+) é como se fosse o encontro de várias tribos, porque eles vêm de culturas diferentes, de educação diferente e chega aqui, claro que sempre tem os problemas (+) né? (+) às vezes as coisas boas normalmente não aparecem tanto quanto as negativas e eles nos procuram (+) então eu acho que o integral ele serve com uma aproximação maior da valorização (+) tanto professor (+) aluno (+)

quanto aluno (+) professor (+) acho que a gente acaba ganhando um pouco (+) embora a adaptação seja um pouco difícil.

É recorrente a ideia de que a convivência escolar em tempo estendido é como a familiar. A partir dessas ideias, surge o questionamento: Como é a convivência familiar? É perceptível que a convivência é considerada comum e natural, levando a uma falta de reflexão e qualificação sobre a convivência escolar, pois não basta falar que é como a familiar, é preciso qualificá-la e apresentar suas características.

Essa visão de “familiar” que, com frequência, acaba por caracterizar a convivência escolar pode culpabilizar a família pelas interações sociais que ocorrem no interior das escolas, considerando-as pautadas por atitudes e hábitos como negativos ou positivos, eximindo a escola (nas ações de seus sujeitos) da responsabilidade sobre a convivência que tem construído e proporcionado.

As interações consideradas negativas para a convivência escolar podem ser, por exemplo, agressões verbais, “xingamentos” por algum membro da família, que se manifestam no ambiente escolar. Nesse sentido, uma professora argumenta: “os alunos se xingam entre eles, mas não xingam os professores, eles nos respeitam”. As interações ainda podem se referir a uma determinada configuração familiar que fornece ao jovem referências positivas, como, por exemplo, diálogo, respeito, afetividade e participação – valores indispensáveis ao exercício democrático necessário ao desenvolvimento do sujeito.

(...) o que você acha que a gente poderia fazer? (+) dá uma ideia aí (+) mas tem que ter esse conteúdo’ (+)

Ao solicitar o auxílio do aluno, como nesse exemplo, o docente demonstra que tem percepção do potencial da relação pedagógica, conseguindo explorar o interesse, a criatividade e a produção intelectual dos alunos para a construção de conhecimento, como narra a mesma professora:

/.../ então eles acabavam me trazendo muito material (+) eles falavam (+) escuta essa música (+) então (+) eu escutava e focava na realidade dele (+) para tentar colocar dentro do contexto da aula (+) para eu encaixar (+) então (+) essa troca (+) vem muito’ por parte do aluno também’ (+) muito do que eu’ sei’ (+) vem em parte deles’ (+)

A aprendizagem é efetivada quando ela transforma o sujeito, ou seja, os saberes ensinados são reconstruídos pelos sujeitos (alunos, professores, gestores

e funcionários) e, a partir dessa reconstrução, tornam-se humanos, autônomos, solidários, democráticos. “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2002, p. 26). Desse ponto de vista, percebe-se que os sujeitos se posicionam lado a lado nesse processo de reformulação do conhecimento. Eles passam a ser vistos como agentes no processo ensino-aprendizagem em uma concepção progressivista.

A declaração de uma professora: *muito do que eu sei, vem em parte deles* vai ao encontro da importância da convivência escolar no processo de ensino-aprendizagem para seus sujeitos, pois “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2002, p. 25).

Não se pode deixar de considerar o fato de ser a convivência desenvolvida nesse espaço-tempo privilegiado denominado de escola, a qual se constrói por aprendizagens e socialização, que possibilitam a construção de sujeitos para as relações sociais. É também a convivência escolar fator fundamental para a consolidação da justiça curricular, que se dá pelo conhecimento e pelo cuidado sobre os direitos humanos, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca pela emancipação e da formação de identidade. Assim, a convivência escolar e os vínculos sociais que ela proporciona entre os sujeitos podem possibilitar, dificultar ou impedir a busca pela justiça curricular e social, além do conhecimento para a efetivação das garantias desses direitos.

4.1.4 Os alunos

A maioria das respostas dos alunos – 222 - apontaram que a convivência pode ser aprendida. No entanto, ao tentar abordar o “como se aprende a conviver”, as respostas são relacionadas à própria convivência (convivendo, se relacionando, dialogando, estando com o outro, respeitando as diferenças etc.). Essas respostas apontam para a importância de se refletir acerca da convivência escolar.

Essa ideia mostra que uma questão importante, no que tange à convivência escolar, é como ela se desenvolve, quais são as ações e as práticas que promovem a convivência escolar em prol da justiça curricular. A convivência escolar diferencia-se das demais por se construir no espaço-tempo escolar. Entretanto, não é possível

pensá-la como distinta das demais convivências, como se fosse possível conviver no espaço escolar de um modo e, no restante da sociedade, de outro. Se isso fosse possível, a escola formaria sujeitos diferentes daqueles que convivem do lado de fora de seus muros. Contudo, os alunos não deixam de identificá-la como um lugar, principalmente, de oportunidades (de aprender, de fazer amigos, de socializar, de conviver), que, apesar de, muitas vezes, ser comparado ao espaço familiar, possibilita avançar na construção de conhecimento e identidade sociais: *“Poder ter maior conhecimento, não somente acadêmico, mas pelas culturas diferentes e pessoas que nos fazem felizes. Amizade com pessoas diferentes de você, e ser amiga dos professores”* (Alunos). Muitos alunos sinalizam o fato de que a convivência escolar produz oportunidades de socialização, de lidar com a diversidade e de relações de amizade: *“Fazer amizades para toda a vida, trocar ideias”*.

O processo de socialização é inerente à convivência e permite a formação dos indivíduos e a construção da sociedade. É por meio da convivência que os sujeitos aprendem e assimilam hábitos característicos do grupo com o qual se está convivendo. Logo, se esse grupo proporciona a seus sujeitos vivências de tolerância, justiça, democracia, por exemplo, eles tendem a agir embasados nesse aprendizado em outros momentos.

O respeito foi apontado em 155 respostas dos alunos para o que é essencial à convivência. De modo geral, o respeito é o valor (observável em atitudes, comportamentos e ações) mais desejado pelos alunos na convivência escolar.

Quando a convivência escolar se caracteriza pela falta de respeito, os sujeitos se sentem menosprezados, sem valor para realizar qualquer tipo de atividade no espaço-tempo escolar, o que pode levá-los a um distanciamento, cada vez maior, da escola. O desrespeito pode tanto acontecer pelos pares ou não. No entanto, a visão negativa que muitos discentes manifestam podem produzir sentimentos de humilhação e rejeição: *“Como competitividade, desrespeito, humilhação, rejeição levando a mal-estar dos que sofrem com isso. Na metodologia (provas e etc.), pois as pessoas não têm o mesmo ritmo de aprendizado; na falta de respeito, no preconceito e bullying”*.

4.2 O que falam os sujeitos sobre os impactos do tempo estendido na convivência escolar

Neste tópico, o tempo estendido ganhou formato e sentido a partir das vozes dos sujeitos escolares. No entanto, é importante ressaltar que a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada por diferentes perspectivas. Cavaliere (2007), ao advertir sobre as formas de fundamentar a ampliação do tempo escolar, apresenta três alternativas:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (CAVALIEE, 2007, p. 1016).

As alternativas apresentadas constituem-se de grande valia para a compreensão do tempo estendido como um facilitador do trabalho educativo coletivo.

A seguir serão apresentadas as percepções dos sujeitos escolares para os impactos do tempo estendido na convivência escolar.

4.2.1 Os gestores

‘.../ as relações (+) elas são as mesmas (+) mas na verdade quando eu digo assim algo como é mais intenso é o integral pelo (+) pelo tempo estendido’ (+) – Diretor.

Nessa perspectiva, o tempo estendido pode impactar a convivência escolar como duplicador do tempo convencional, ou seja, a convivência em tempo estendido pode ser potencializada em relação aos problemas, aos conflitos e às adaptações.

‘.../ o tempo acaba favorecendo porque você sabe lidar com cada um por estar o dia inteiro’ (+) oito horas (+) nove horas juntos (+) o tempo auxilia no conhecimento do indivíduo como ele é realmente’ – Vice-diretora.

A influência do tempo pode ser em alguns pontos (+) ela pode ser positiva e ela pode ser negativa (+) – Diretor.

Eu (+) diretor (+) não acredito (+) que a diferença seja o tempo estendido (+) acredito que seja a articulação de cada equipe escola (+) está naquela coisa ainda do respeito' (+) de como vamos fazer? (+) como que é a gestão democrática? (+) o que é gestão democrática? (+) é muito bonito falar de gestão democrática' (+) mas como funciona toda essa prática (+) eu acredito que tudo dentro das escolas não faz referência aos horários (+) ou ao tempo estendido' (+) mas como é a prática' de cada escola' (+) se o ambiente (+) ele não é favorável' (+) ele não ele não vai ser bom mesmo vai todo mundo ficar negativo (+) nada vai ser bom (+) a sempre um processo de desconstrução' (+) isso não é bom' (+) eu acredito que o ambiente favorável' (+) que é um ambiente saudável com harmonia' (+) não é ambiente hipócrita' (+) é bem diferente (+) não é ambiente falso' não é isso (+) não temos que praticar isso (+) mas trazer com que todos com suas diferenças possam ter um melhor convívio e (+) e atingir metas e ser feliz (+) e feliz profissionalmente' (+) – Diretor.

/.../ Passar o dia todo junto acaba sendo bom (+) né' (+) porque (+) eles (+) a gente (+) acaba conhecendo melhor um ao outro (+) o que pode (+) o que não pode (+) o que (se) pode chegar lá e falar (+) você está pisando na bola nisso (+) vamos rever né? (+) enfim (+) apesar que assim (+) os professores falam nas outras escolas não tinham nada disso (+) não é porque não tinha nada disso (+) é que nas outras escolas (+) o professor chega da sua aula (+) troca o período (+) é outra turma (+) não sei o que (+) aqui não! é o dia todo junto” – Vice-diretora.

/.../ Na linha do convívio é muito forte, porque eles não querem ir embora da escola (+) eles (+) os alunos por estudarem integral (+) imagina chegam às 7:30 da manhã e vão embora às 17 horas (+) às vezes tem alguns projetos fora do horário como (+) fanfarras (+) teatro (+) eles se inscrevem (+) eles não ligam de ficar 1h a mais(+) 1:20 a mais (+) você percebe que essa questão do tempo é prazerosa (+) ela tornou-se prazerosa (+) se não fosse (+) ele não ficaria (+) ficou prazerosa porque a gestão desafia todos os professores na busca constante de rever os olhares (+) a forma de avaliar (+) a forma de integração dos alunos (+) a integração entre profissional e aluno(+), então essa é a diferença' uma escola diferente' (+) uma escola que se respeita (+) entendeu'? (+) então a palavra que mais cabe aí é o respeito (+) que tem um com o outro (+) respeito com o ambiente e gera e impacta de modo positivo (+) é o respeito – Diretor.

/.../ Eu acredito que tudo dentro das escolas não faz referência aos horários (+) ou ao tempo estendido (+) mas como é a prática de cada escola. se o ambiente (+) ele não é favorável (+) ele não (+) ele não vai ser bom mesmo; vai todo mundo ficar negativo (+) nada vai ser bom (+) vai ser sempre um processo de desconstrução (+) isso não é bom – Diretor.

Segundo as falas, o tempo estendido permite aos professores, funcionários, gestores e alunos uma visibilidade do outro, que produz sentimentos de

pertencimento, tornando o outro, um outro com importância, gerando, desse modo, nas relações: respeito, escuta, exigência de comportamentos e atitudes aceitos ou determinados pelo coletivo, e orientações em relações aos comportamentos que não sejam aceitos pelo coletivo.

4.2.2 Os funcionários

./.../ o tempo estendido (+) aqui (+) é fundamental para a convivência escolar.

O tempo é um artifício humano na sua busca por apreender e diferenciar eventos distintos e sequenciais. Dar tempo à convivência escolar pode significar olhar o tempo como tempo vivido, oportunizador de vivências próprias e singulares.

A fala da funcionária apresenta o tempo como fundamental à convivência escolar, talvez por ser percebido em sua dimensão qualitativa e não quantitativa. No entanto, ela não aponta para os reais motivos da importância.

./.../ de forma em geral os alunos aqui dentro (+) eles também se apegam' bastante (+) porque estão aqui o dia inteiro' (+) o tempo' todo' (+) então eles acabam conversando com a gente muitas vezes (+) o que eles não conversam com a família e acabamos realmente criando esse carinho' (+) a gente conhece eles e eles acabam conhecendo' a gente também.

Os funcionários apresentam o tempo como ponto importante para a convivência escolar, porque ele é um facilitador para diferentes conversas. A conversa que se concretiza pelo diálogo cria momentos de fala e escuta capazes de gerar afetividade ou amor. Nas palavras de Paulo Freire (2014, p. 80), “[...] amor que é compromisso com os homens [...], este compromisso, porque é amoroso, é dialógico”.

./.../ nós passamos o dia inteiro juntos, eu entro às 7:30, saio às 16h, ela às 17h (+) os professores entram estamos aqui, saem, estamos aqui (+) o tempo é bem aproveitado, por não ser uma escola onde temos aula vaga, então não é ocioso’.

O tempo caracteriza-se na fala da funcionária como bem “aproveitado” por não ser “ocioso”. Será que o tempo só tem proveito quando está repleto de atividades, que exijam esforço físico visível? Não são atividades proveitosas ouvir música e refletir sobre sua letra? Ou ler e assistir a filmes e conversar sobre eles?

Para Ponce, B. J. (2016b, p. 1), “[...] a escola está às voltas com um cotidiano veloz e imediatista, que privilegia um tempo esvaziado de reflexão”. O tempo, pela fala dos funcionários, tem privilegiado uma educação afetiva mesmo estando alinhado à rapidez e ao acúmulo de atividades em meio a esses tempos esvaziados de reflexão.

Para além da afetividade, surge a necessidade de repensar e reorganizar o tempo escolar para superar os entendimentos de ociosidade e laboriosidade, de modo a possibilitar a formação pela convivência de sujeitos mais humanos, justos, democráticos, solidários e felizes.

/.../ então a gente vê que os alunos aqui acabam tendo o mesmo perfil’ e isso vai adquirindo com tempo’ (+) no terceiro ano (+) eles são muito (+) muito idênticos’.

A fala anterior conduz à reflexão acerca de como o tempo escolar tem influenciado a vida dos sujeitos, em especial, dos alunos. No caso dessa escola, a organização social do tempo tem influenciado em questões de autonomia e de identidade dos adolescentes. Cavaliere (2006, p. 92), ao tratar sobre a organização social do tempo, apresenta-a como “[...] um elemento que, simultaneamente, reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade”.

O tempo na perspectiva da fala da funcionária tem, na escola pesquisada, tolhido a diversidade de opiniões e de comportamentos, por exemplo, fazendo com que os alunos se apresentem como “idênticos”. Até que ponto esse grau de identificação traz benefícios para os alunos?

4.2.3 Os professores

O impacto do tempo (+) eu considero positivo (+) porque eles tem mais tempo para dialogar (+) entre eles (+) e ter mais compreensão e entendimento desses pontos de conflito (+) talvez que existam ali (+) entre os adolescentes (+) então (+) eles tem mais oportunidades (+) dentro desse espaço (+) éhh (+) para resolver essas situações (+) o diálogo é muito’ bom’ (+)

Com certeza’ (+) o diálogo é tudo (+) em todos segmentos (+) ele é importante (+)

E quanto mais tempo (+) que é o caso das escolas integrais (+) o aluno tem mais aulas e ele pode dialogar mais sobre isso (+) ele tem um entrosamento maior com o próprio grupo (+) é isso eu acredito que é positivo’ (+)

‘.../ eu também concordo com você’(+) quando a gente tem mais tempo’ (+) a gente não só tem esse diálogo com os colegas de trabalho (+) e com os gestores (+) e tal (+) mas com aos alunos também (+) a gente passa a conversar mais (+) a entender mais (+) conhece mais o aluno’ (+) a história de vida’ do aluno (+) o projeto de vida do aluno.

As falas apontam que o tempo estendido propicia mais possibilidades de diálogo entre os sujeitos. Diálogo que é base para “compreensão e entendimento dos pontos de conflito”. Vale ressaltar que, quando os professores, gestores e funcionários apresentam uma visão positiva relacionada às possibilidades de futuro para os alunos, estes podem desenvolver sentimentos de pertencimento e valorização do espaço-tempo escolar.

4.2.4 Os alunos

Ninguém nasce sabendo, vamos aprendendo com o tempo.

O tempo apresenta-se para os alunos como um elemento que favorece a aprendizagem, na perspectiva dos alunos mais tempo significa mais aprendizagem. Entretanto, essa fala pode revelar uma aprendizagem centralizada nos conteúdos e não em saberes para a autonomia e a superação das desigualdades.

Passando muito tempo em convívio com outras pessoas, uma hora ou outra se adapta a aquele grupo de pessoas. A gente aprende com as pessoas do convívio.

O tempo para os alunos constitui-se como proposta de tempo social no qual são desenvolvidas relações e atividades sociais com outras pessoas e, também, de tempo humano no qual as interações promovem aprendizado.

Poder fazer novas amizades, que vão durar por muito tempo, entender melhor o que o seu colega sente, a convivência com os professores te ajuda a melhorar.

De que como são muitas pessoas convivendo por muito tempo juntas, acaba acontecendo de não terem mais assunto e assim começam a inventar coisa um do outro ou de começar a falar da vida do outro.

Os alunos percebem que o tempo permite muitos momentos de conversa, mas para se conversar é preciso ter assunto. Segundo a fala dos alunos, quando algumas pessoas não têm assunto, acabam por inventar e esse fato leva a conflitos, que se apresenta como algo negativo para eles.

Como, por exemplo, pessoas tímidas que com o passar do tempo vão se abrindo mais com os outros. (interagir mais)

Se uma pessoa passar muito tempo com a outra aprende a lidar com ela, com suas opiniões e seu jeito.

As pessoas já convivem em sociedade o tempo todo e aprendem a respeitar as diferenças e as regras de convívio, então a todo momento estamos aprendendo a conviver.

Pois quando alguém acaba de chegar de uma escola talvez não saiba conviver naquele novo ambiente, porém com o tempo conhecendo o lugar e os hábitos dos outros, esse alguém vai se adaptando.

A convivência escolar é obrigatória, sendo marcada por horários, normas e regras, situações que podem levar aos encontros e aos desencontros entre seus sujeitos. As relações sociais na convivência escolar oportunizam conflitos e contradições, mas são, ao mesmo tempo, ricas em possibilidades de formação do humano e da construção da afetividade que podem levar a amizades.

Porque com o passar do tempo você terá que arrumar alguma forma de conviver mesmo com pessoas que você não gosta.

Com a habilidade de poder passar tempo com pessoas que você não suporta e poder trabalhar em conjunto.

Os depoimentos corroboram para o entendimento de um espaço-tempo escolar construtor de transformação social.

Para os alunos, o tempo estendido permite que a convivência escolar seja ampliada a uma gama maior de pessoas, que, caso não houvesse esse tempo ampliado, ela não aconteceria. Dito de outra maneira, a convivência escolar em tempo estendido favorece o desenvolvimento de atividades em grupos com pessoas “que você não gosta” e até “não suporta”.

Tais situações apresentadas pelos alunos apontam para a possibilidade de a convivência escolar promover o aprendizado e a prática da tolerância e do respeito.

4.3 Os encantos e os desencantos da convivência escolar segundo os sujeitos

Neste tópico, os encantos e os desencantos da convivência escolar revelaram-se nas vozes dos sujeitos. A convivência escolar estabelece-se por meio da relação dialética entre o pessoal e o coletivo, entre o público e o privado, entre o encanto e o desencanto.

Desse modo, pode-se dizer que o encanto é compreendido como alegria, deleite, satisfação e etc., em contrapartida, o desencanto é compreendido como tristeza, decepção, insatisfação e assim por diante. Tais características fazem parte da convivência escolar e não podem ser vistas como excludentes, mas como complementares. Convive-se e vive-se com a alternância de períodos em que um desses aspectos é mais percebido do que o outro. Nesse sentido, a convivência escolar pode ou não se comprometer a formar os sujeitos para se prepararem para essa alternância.

4.3.1 Os gestores

Encanto (+) o que é negativo' (+) desencanta"! (+) em um primeiro momento (+) eu como gestor eu acho que eu tenho um perfil muito apaziguador (+) isso é um perfil meu perfil de dever muito de cada gestora né então tem um perfil não sou padre não sou pastor eu não sou monge eu não é isso (+) né (+) a gente tem sentimento' também (+) tem um trabalho digno que você sonha com aquilo você também quer levar a sua equipe junto quero ouvir propostas(+) o desencanto não acredito que tem eu não tenho desencanto até muito forte e tem assim ponto de atenção que eu fico chateado que poderia ser melhor(+) mas não acontece de imediato(+) a gente não transforma o ambiente da escola de uma noite pro dia (+) tudo é muito relativo (+) mas eu acredito no encanto (+) O encanto é aquilo quando tá tudo muito certo que tá todo mundo se entendendo você tá você percebe isso né que aquilo não é falso (+) aquilo é legal (+) não estão tão fazendo para agradar ninguém está fazendo porque independe das diferenças tem que dar certo todo mundo buscando conquistas (+) esse é o verdadeiro encanto (+) a palavra encanto traz o resultado (+) o resultado vem em todas as dimensões (+) o ambiente como um todo (+) os indicadores (+) eles começam a subir (+) nossa isso é muito bom (+) esse é o encanto"! (+) – Diretor.

Os gestores apresentam a organização do tempo e do espaço como os grandes atrativos. Outro ponto de encantamento é o planejamento ser executado

sem intercorrências, conforme o previsto. Na voz do Diretor, o encanto está “nos resultados alcançados”.

A fala do gestor pode demonstrar ainda como esse profissional está atrelado à parte burocrática da organização, mesmo em uma convivência em tempo estendido, o encanto mencionado faz-se por uma parte mensurada quantitativamente.

4.3.2 Os funcionários

/... / Como encanto, acho que todo mundo sabe quem é o outro (+) a ponto de você reproduzir a fala do professor ou do funcionário, sem ele estar presente.

Os funcionários também apresentam o conhecimento como encantamento na convivência. Na fala, a convivência escolar em tempo estendido produziu um conhecimento do outro, que permite saber se uma fala é ou não é daquela pessoa.

/.../ eu já me senti protegida por aluno também. Os alunos acharem que um professor tinha falado diferente comigo, e eles vieram me proteger.

As falas são mais incisivas quando abordam as questões positivas (encantos) e auxiliam na desconstrução do tempo como fator maçante ou repetitivo para o desenvolvimento de atividades no tempo-espaço escolar. Os depoimentos corroboram para o entendimento de um espaço-tempo escolar construtor de transformação social.

4.3.3 Os professores

/.../ Talvez o encanto seja poder aprender’ sempre” (+) essa relação (+) esse tempo (+) a (+) a oportunidade de aprender’ (+) e (+) de expandir a nossa prática’ (+) enquanto professora’ (+) enquanto profissional’ (+) mas também enquanto ser humano’ (+) porque você tem esse contato muito’ próximo com o humano’ (+) com a diferença’(+), né?! (+) essa aproximação toda’ (+) e um ponto (+) talvez não tão bom assim (+) ahh (+) não sei (+) acho que às vezes (+) talvez (+) isso tire algumas oportunidades (+) ou outros(+), ou outros relacionamentos (+) e isso eu considero um ponto mais negativo’ (+) apesar de ser uma escolha’ (+) mas a gente deixa algumas coisas (+) sim’ para trás’ (+) por estar aqui o dia todo’ por viver tudo isso’ (+) mas acredito que é a vida do ser humano’ (+) a gente (+)

Para os professores, o que mais encanta na convivência escolar em tempo estendido é a maior possibilidade de aprender e de se relacionar. E o que mais desencanta é a restrição das interações sociais, porque o convívio em tempo estendido limita os relacionamentos às mesmas pessoas.

4.3.4 Os alunos

Amizade com pessoas diferentes de você, e ser amiga dos professores.

Poder fazer novas amizades, que vão durar por muito tempo, entender melhor o que o seu colega sente, a convivência com os professores te ajuda a melhorar.

Poder ter maior conhecimento, não somente acadêmico, mas pelas culturas diferentes e pessoas que nos fazem felizes.

Poder ter pessoas ao redor para compartilhar aprendizagens, dúvidas e aprender a respeitar o próximo.

Trabalho em equipe.

A gente dá muito mais risadas e jogamos bola.

Os alunos, ao apresentarem suas opiniões sobre os encantamentos da convivência, apresentam as oportunidades de aprendizado e de conhecimento como sendo um dos fatores de encanto em 75 respostas. Já a amizade aparece em 69 respostas dos alunos para mencionar um dos encantos da convivência. As diferentes possibilidades que as interações podem proporcionar – como ajudar, conversar, se unir e atividades em conjunto – são apontadas como encanto em 84 respostas.

A escola é considerada como uma instituição privilegiada para a formação (aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a conviver) dos sujeitos na e para a sociedade. É também o lugar para se conviver e fazer amigos. A questão da amizade foi reiterada pelos alunos para apresentar os encantos que a convivência escolar proporciona. No entanto, é possível perceber pelas falas que a escola possui alguns mecanismos de exclusão e seleção social, manifestando preferências por alguns e conduzindo outros para fora. Esses “outros”, no caso específico, são os que não conseguem se matricular na escola; os que não possuem condições físicas (devido a cansaço) por residirem distantes e

necessitarem de mais tempo para chegar à escola e de estarem na escola por nove horas diárias; os que não respondem às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento, à atitude e ao relacionamento com os demais sujeitos escolares.

4.4 Espaços de convivência escolar observados pelos sujeitos

Neste tópico, procurou-se identificar se os sujeitos identificavam espaços específicos e únicos para o desenvolvimento das relações de convivência escolar, ou se percebiam todos os espaços escolares como potenciais para a convivência escolar.

A seguir são apresentadas as considerações realizadas pelos sujeitos com relação aos espaços de e para a convivência escolar.

4.4.1 Os gestores

/.../ a convivência está em todos os espaços (+) – Diretor.

/.../ o aluno ocupa todo' o espaço da escola' (+) então eles sentam nos corredores (+) jogam baralho na hora do almoço (+) eles vão para a sala de informática (+) todo o espaço eles ocupam (+) todo o ambiente (+) – GOE.

/.../ A convivência é percebida em todos os âmbitos (+) em todos os momentos (+) em todos os lugares da escola (+) desde a faxina (+) a cozinha (+) os alunos (+) os com funcionários (+) entre os gestores (+) não existe diferença (+) não tem isso de aqui você é funcionário então não pode entrar aqui na sala dos professores (+) eu sou professor (+) você é funcionário (+) você é aluno (+) não existe isso aqui (+) os espaços são de todos (+) todo mundo vai nos espaços de todo mundo (+) e não há problema – Vice-diretora.

/.../ não é uma convivência pontual (+) em um local específico (+) ela acontece em todos os espaços – Diretor.

Todos os espaços da escola (salas de aula, corredores, pátio, salas da direção, secretaria e dos professores, etc.) são percebidos pelos gestores como espaços de convivência. Na escola pesquisada, não há proibições ou restrições quanto aos espaços – por exemplo, a sala denominada dos professores pode receber alunos e funcionários. Os espaços são compartilhados por todos. Quando os espaços são utilizados por todos, as oportunidades de aprendizagem relacionadas à tolerância, à democracia, ao respeito podem ser ampliadas.

4.4.2 Os funcionários

‘.../ a convivência está em todos os lugares (+) em todos os espaços (+) na escola toda (+) com professor (+) com funcionário (+) né?’

Essa fala mostra como é urgente compreender que a convivência escolar é prioridade quando se deseja viabilizar mudanças nos sujeitos, pautadas em valores democráticos e nos direitos humanos, de modo a alterar a sociedade. As relações sociais que se desenvolvem na escola podem ser excludentes, ou se tornarem relações para o pertencimento, a proteção, o respaldo e a escuta necessária para a justiça curricular. Nesse sentido, as relações que se desenvolvem no espaço-tempo escolar podem determinar, ou não, a construção de sujeitos participativos, democráticos, solidários, autônomos e felizes.

4.4.3 Os professores

Está em todos os lugares.

A convivência acontece em todos os ambientes onde as pessoas estão se relacionando.

A convivência escolar é percebida em todos’ os espaços’ (+) na rua e até no mercado’.

Em todos os lugares (+) porque nós estamos sempre conectados’.

Os professores percebem que a convivência escolar se desenvolve nos diferentes ambientes que existem no espaço escolar. Duas professoras chegam a mencionar que a convivência escolar transcende o espaço-tempo escolar. Uma menciona que ela acontece “na rua e até no mercado”, a outra traz as redes sociais como um lugar de convivência escolar, ao afirmar que “estamos sempre conectados”.

4.4.4 Os alunos

Em todos os lugares, mas a convivência é mais forte no pátio e nos corredores, quando todos da escola se encontram ao mesmo tempo.

No nosso dia a dia escolar em todos os lugares, na sala de aula, corredores, no pátio, intervalos e até mesmo fora quando encontra alguém da escola.

Em todos os lugares que nos permitimos interagir de forma direta ou indireta.

Os alunos também concordam com a visão dos demais sujeitos que todos os espaços escolares são de e para a convivência. No entanto, alguns alunos apontam que a convivência escolar é percebida com mais frequência no pátio e nos corredores, ou seja, nos lugares onde há maior concentração dos alunos. Tal fato vai ao encontro do que se pressupôs no momento da elaboração da questão. Imaginou-se que os alunos não apresentariam todos os espaços da escola como legítimos para a convivência, mas que ficariam restritos ao pátio e à quadra, por serem lugares onde geralmente os alunos podem desenvolver atividades livres.

4.5 O que dizem os sujeitos acerca da relação entre a convivência escolar e o currículo

Neste tópico, buscou-se identificar como os sujeitos relacionavam a convivência escolar ao currículo desenvolvido na escola. A convivência escolar concretiza-se no currículo que se concebe como práxis. Ao discorrer sobre esse ponto, Gimeno Sacristán argumenta que:

Conceber o currículo como práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais. (GIMENO SACRISTÁN, 2000b, p. 21).

Na sequência, é possível verificar as ponderações realizadas pelos sujeitos ao articularem a convivência escolar e o currículo.

4.5.1 Os gestores

‘.../ a relação da convivência com o currículo’ fica com o professor’ na sala de aula – GOE.

A fala da GOE mostra um entendimento de currículo escolar centrado no conhecimento propiciado pelas disciplinas da grade curricular, ou seja, um entendimento não especializado, que privilegia a apropriação do patrimônio científico cultural acumulado. Nesse entendimento, o professor emerge como figura central se apoiando em uma didática expositiva e frontal, sendo percebido como o único responsável pela sua realização.

A perspectiva sobre currículo adotada na presente tese vai ao acordo das ideias de Gimeno Sacristán (2000b), que enfatiza a relação entre o currículo e as práticas pedagógicas dos diferentes sujeitos escolares, bem como a complexidade e a diversidade de fatores envolvidos na elaboração e no desenvolvimento dos currículos, que vão além dos inerentes à sala de aula.

/.../ a convivência se inicia na família e é complementada na escola (+) mas quando a aprendizagem da família não garantiu um aprendizado para se respeitar o outro (+) se colocar no lugar do outro (+) a gente tem alunos assim (+) a gente tenta passar esses aprendizados (+) saber conviver com o outro (+) saber conviver com as diferenças (+) para que eles levem esse aprendizado que eles estão aprendendo aqui para dentro da família deles (+) entendeu'? (+) para que eles também mudem posturas lá. – Vice-diretora.

A fala da Vice-diretora aponta para a responsabilização da família sobre o desenvolvimento de uma convivência que se estende ao espaço-tempo escolar; no entanto, ela mesma acrescenta que a escola precisa garantir a aprendizagem que a família não conseguiu.

Assim, a partir da fala apresentada pela Vice-diretora, é possível depreender que a convivência escolar se constrói por meio do currículo que é prática social pedagógica de responsabilidade de todos os sujeitos escolares.

/.../ pais vem até aqui e relatam (+) olha em casa acontecia assim (+) agora a gente senta a gente conversa (+) um escuta o outro (+) coisa que antigamente não existia lá em casa (+) né' (+) coisas que eles aprenderam aqui (+) e levaram para dentro de casa. – Vice-diretora.

Segundo o depoimento da vice-diretora, os alunos levam o aprendizado adquirido na escola para outros espaços de convivência, como, por exemplo, o familiar, apresentando mudanças de atitudes e de comportamentos, como também proporcionando aprendizado e mudanças a outras pessoas.

Ainda no mesmo depoimento, é possível ver a valorização da formação dos estudantes, os quais reconhecem e validam o trabalho realizado pela escola quando se tornam multiplicadores, em outros ambientes, daquilo que aprenderam na escola.

/.../ A convivência e o currículo se relacionam o tempo todo (+) porque o currículo' tem a base comum e a parte diversificada (+) principalmente porque a base nacional comum parece aquela coisa pesada (+) né (+) português (+) matemática (+) extenso das

habilidades e as competências (+) que estão projetadas ali no guia de aprendizagem (+) mas a gente vê hoje dentro do nosso modelo é a parte diversificada (+) a parte diversificada (+) ela apoia base nacional comum (+) ela alavanca' o aluno (+) ela estimula o aluno a se sentir pertencente' dentro dessa unidade escolar' (+) na linha do convívio é muito forte' – Diretor.

A fala do Diretor apresenta, inicialmente, o currículo como “coisa pesada”, fazendo referência ao rol de disciplinas da grade curricular; no entanto, quando menciona a parte diversificada, que, no caso da escola pesquisada, possui eletivas, clubes juvenis e oportunidades maiores para o aluno ser ouvido, esses fatores permitem ao aluno sentirem-se pertencentes à escola, fato que interfere na convivência escolar, segundo o Diretor: “na linha do convívio é muito forte”.

O currículo educacional pode ou não ser importante para a construção da justiça curricular, quando se torna processo de convivência escolar que é fonte de ensino-aprendizado valores democráticos, solidários e humanitários, entre outros; de cuidados essenciais (físico, psicológico e social), como salientado anteriormente, para os sujeitos e de conhecimento construído coletivamente para um compromisso transformador de si mesmo e do mundo.

4.5.2 Os funcionários

/.../ acho que o que eles aprendem aqui vai ajudar lá na frente (+) na escola convencional (+) hoje em dia (+) você chega lá tem duas aulas (+) não é? (+) o aluno chega assiste duas aulas (+) as vezes o professor se divide em duas salas (+) assistiu aquelas duas aulas (+) vai embora e acabou (+) aqui não!

É possível verificar, na fala da funcionária, que o currículo para ela se refere ao conteúdo das disciplinas. Na lógica apresentada por ela, quanto mais aulas, mais conteúdos, sendo fator importante para a vida que os alunos terão após o término dos estudos.

4.5.3 Os professores

/.../ e o currículo está inserido em tudo que a gente trabalha (+)

A fala do professor apresenta uma síntese sobre a ideia de currículo, abordada no presente trabalho, que “está inserido em tudo que a gente trabalha”.

A convivência é currículo quando oportuniza diálogo e conflitos nas relações sociais escolares.

./.../ o principal é o projeto de vida do aluno (+) e tudo (+) tanto nas eletivas (+) nos clubes e tudo que eles fazem como PV (+) PA (+) que é o projeto de vida (+) preparação acadêmica (+) TCC (+) mundo de trabalho (+) então já uma preparação e uma preocupação em ajudá-los a saírem melhores daqui (+) então isso se relaciona com o currículo e a convivência (+) porque são vários projetos de vida (+) várias formações (+) cada um no seu caminho diferenciado (+) os professores também têm os seus alunos tutorados (+) onde o professor tem uma proximidade maior (+) então além de estar inserido no currículo (+) também está inserido com a vida dele (+)

Na fala é possível depreender que, para os professores, todas as atividades desenvolvidas – sejam aquelas relacionadas aos conteúdos das disciplinas referentes à parte Nacional Comum Curricular, sejam as da parte diversificada, que o PEI oportuniza – possuem relação direta com a convivência escolar que se apresenta como currículo e com a vida, ou seja, para além da escola.

4.5.4 Os alunos

Foi solicitado aos alunos que refletissem se a convivência está no currículo escolar. Enquanto 150 alunos disseram que ela está, 66 alunos disseram que ela não está e 12 deles deixaram a resposta em branco, provavelmente porque não tinham condições para apresentar resposta afirmativa nem negativa.

4.6 A contribuição da convivência para a formação do sujeito pelas vozes dos sujeitos

A preocupação deste tópico era conhecer como os sujeitos articulam a convivência escolar e a formação educacional. A escola ensina os saberes mais relevantes acumulados ao longo da História da Humanidade, mas “[...] a carência de aprender a conviver torna-se, pois, uma necessidade inadiável de todo o projeto educacional, além de uma requisição formal de nossas leis” (JARES, 2007, p. 159). Soma-se a esse fato a complexidade presente na atualidade e o caráter contínuo que a formação precisa ter. Nas palavras de Torres Santomé (2013, p. 217): “Dada a complexidade do mundo em que vivemos atualmente, não podemos pensar na

educação sem supor que a formação deve ser contínua, ao longo de toda a vida da pessoa”.

A escola nem sempre se apresenta como um espaço para a reflexão e a problematização das questões essenciais que envolvem o conviver no mundo atual. Diante desse fato, buscou-se conhecer como os sujeitos percebem a convivência escolar para a formação para toda a vida dos sujeitos.

4.6.1 Os gestores

/.../ aqui eu tenho regras (+) eu tenho que cumprir as regras (+) as normas da escola (+) eu tenho que chegar no horário (+) eu tenho que cumprir com as minhas obrigações (+) cumprir com meus estudos (+) de faltas (+) e lá fora depois a vida vai cobrar isso dos alunos (+) isso (+) horário de trabalho (+) a convivência com as pessoas (+) a ética (+) como ele é (+) como ele (+) a gente trabalha muito essa parte de que todos tem os mesmos direitos aqui dentro (+) todos são iguais e tem que ser tratados iguais (+) né (+) tanto que a gente tem alunos com necessidades especiais (+) e que o respeito entre os alunos com eles é dez (+) né (+) eles têm um respeito (+) os alunos incluem eles em tudo (+) você vê essa inclusão (+) deles não deixarem o aluno de fora (+) deles não deixarem (+) tem uma cadeirante e um “down” (+) eles participam de tudo (+) são bem participativos (+) na sala de aula (+) nos conteúdos (+) é (+) nas atividades extras (+) nas festas (+) eles participam de tudo (+) ajudam nas coisas da escola. – Vice-diretora.

A fala da Vice-diretora ainda apresenta vestígios de uma ideia de convivência pautada disciplinarmente, que se propõe a manter a ordem, a estabelecer normas e regras de organização para o funcionamento dos espaços coletivos como o escolar. Esse pensamento vai ao encontro do exposto por Jares (2008, p. 15), quando diz que “[...] aprender a conviver em um conjunto de regras determinadas é uma das funções atribuídas à educação, tanto nos contextos familiares quanto nos sistemas educacionais formais”.

Nessa visão ainda reiterada no meio educacional, se os alunos “aprendem” esse conjunto de regras e as transferem para outros contextos, eles não terão problemas nos outros espaços coletivos que participarem. Em outras palavras, as escolas impõem regras a quem convive em seu espaço-tempo, sobretudo aos alunos, dentre as quais: a observância dos horários de entrada, de saída e das aulas; o uso do uniforme, ou de vestimentas ditas “adequadas ao ambiente escolar”; a identificação e as práticas permitidas ou proibidas no espaço escolar.

Há escolas mais flexíveis que aceitam o diálogo, mas, mesmo nelas, há exemplos de abuso de poder por parte da instituição, ou da gestão, ou dos professores que impõem regras sem margens de negociação por parte dos alunos.

‘.../ nós estamos falando da formação dele’ (+) a própria formação dele (+) ali (+) é (+) vamos dizer assim (+) tudo que é educação básica’ (+) se encerra por ali (+) dali (+) ele vai para uma linha acadêmica (+) ele vai ele vai ser específico naquilo que ele quer atuar (+) mas ao mesmo tempo ele tem uma base (+) então esta base’ jamais’ será esquecida’ (+) e não está vinculada a uma escola’ (+) que ele passou (+) ou a um professor’ (+) eu acredito que está vinculado (+) está vinculado a todo’ processo’ (+) à formação’ dele’ (+) essa base ele vai levar para lá (+) essa base é a conquista (+) ela é sempre o caminho de referência (+) do ponto de partida e a convivência faz parte disso” – Diretor.

A fala do Diretor apresenta o conhecimento acadêmico proporcionado pelos conteúdos das disciplinas curriculares como parte relevante para o que o aluno for desenvolver após terminar a etapa atual de estudos. O conhecimento que faz parte da formação não é apenas o que a escola pode proporcionar por meio das disciplinas, mas também aquele que pode ou não advir da convivência escolar.

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência do ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 2014, p. 40).

Para Paulo Freire, o conhecimento é fruto da participação consciente e coletiva, sendo percebido como processo não concluído, como possibilidade de conscientização de si mesmo e do mundo, como fonte de libertação das amarras do mercado e como busca por uma vida mais digna para todos.

4.6.2 Os funcionários

‘... / Como os alunos acolhedores, isso forma um caráter indescritível, até um aluno que é desinteressado, começa a se interessar, ter uma mudança de comportamento, melhorar as notas (+) porque ele quer fazer parte daquilo, então isso tudo é muito interessante – Grupo focal AOE.

‘.../ cem por cento (+) tenho certeza disso (+) eu não sei se eles já entram aqui com um caráter formado’ (+) mas eu acredito a meu ponto de vista que eles ainda estão em uma formação de caráter (+) e vezes eles entram (+) meio (+) com a cabeça do mundo lá fora e aqui a gente diz que é um mundo paralelo’ (+) que do portão pra fora só vê ruindade’ (+) então ele entra aqui’ já sem querer e estudar

e quando entra e vê que não tem aula vaga' (+) ele deixa de cabular' e quando ele (+) ele é punido' (+) então a gente vê que os alunos aqui acabam tendo o mesmo perfil' e isso vai adquirindo com tempo' (+) no terceiro ano (+) eles são muito muito idênticos' (+) e isso eu sempre digo pra eles que não faz tão bem' (+) porque eles vivem isso aqui de uma forma que os mesmos amigos que eles têm aqui (+) são os mesmos' amigos' que convivem no final de semana' (+) vão viajar' (+) esse é o mundo' deles (+) e quem entra (+) fora do perfil' só tem duas opções' (+) ou ele se encaixa" nesse perfil' que já está sendo seguido' (+) ou ele acaba' saindo' da escola porque ele não consegue se enquadrar.'

A formação dos sujeitos decorre de um processo social que se configura pelas ações cotidianas de falar e de fazer. Na fala da AOE, o conhecimento coletivo produzido pelo falar e o fazer diários dos sujeitos-alunos pode não só contribuir para sua formação, como para sua transformação. Segundo Zanardi (2016, p. 87), “[...] o conhecimento é produzido a partir de uma construção coletiva e este conhecimento historicamente acumulado deve se colocar a serviço da transformação social que se apresenta pelas vivências e experiências”.

/... / por exemplo, a cadeirante eu mesma no começo fui contra, fui super contra, muito, muito. Ela fica o dia inteiro sentada de fralda na cadeira, acho que é muita judiação, mas eles acolheram ela tão bem. Ela se sente acolhida. Mas eu acho que não é um lugar para ela, por causa urinaria, por conta de ficar muito tempo sentada de fralda. Mas de convivência ela está (+) eles não fazem diferença. /.../ esses dias eles estavam dançando, daí tinha aluno pegando na mãozinha dela e dançando com ela na cadeira – Grupo focal AOE.

A partir das falas, apreende-se que a convivência em tempo estendido impactou positivamente quanto à desconstrução de preconceitos e ao respeito à diversidade – apesar de uma funcionária ainda apresentar uma percepção tradicional sobre a deficiência, encontrada facilmente na sociedade que, muitas vezes, tolhe a participação social dessas pessoas. Abramovay *et al.* (2012, p. 59) afirmam que “[...] historicamente, as pessoas com deficiência sempre enfrentaram obstáculos à participação nos diferentes espaços sociais, sendo limitadas no exercício de sua liberdade e submetidas à humilhação e à segregação”. Tal fato vem sendo modificado pelas propostas de inclusão das políticas brasileiras de educação, as quais conferem o direito à educação e ao trabalho para esses sujeitos.

Ao retratar acerca da convivência experimentada na escola, os diferentes grupos apontam para a contribuição e a potencialização de atitudes pautadas nos valores de solidariedade, de democracia e em direitos humanos.

4.6.3 Os professores

/.../ Com certeza a convivência contribui para a formação (+)

/.../ Porque quando a gente discute (+) a gente leva algo para o grande grupo (+) uma discussão aberta (+) a gente também coloca nosso ponto de vista (+) e ouve o ponto de vista dos alunos (+) muita coisa eu aprendi com meus alunos' (+) porque eles também tem uma bagagem que eles trazem com eles (+) bagagem que de família' (+) bagagem individual' (+) coisas que eles viram (+) coisas que leram (+) nossa! (+) eu acho essa troca muito interessante' (+) do que aquele aluno passivo (+) que você só' passa e ele fica só' te ouvindo (+) não" (+) o importante é discutir' (+) é interagir' (+) é colocar o ponto de vista' mesmo que seja diferente' (+) mesmo que você não concorde' (+) é você ouvir o ponto de vista do aluno' (+)

A fala coloca em evidência que a formação se constrói pelo compartilhamento de saberes e experiências, que fazem parte da história de vida de cada um, pelo diálogo com o outro, que se concebe em falas e escutas, pelos conflitos entre os diferentes posicionamentos.

A participação em diferentes situações e momentos é uma aprendizagem necessária na construção da convivência escolar, que pode ir “[...] além da construção do projeto pedagógico à medida que se refere à construção do trabalho diário, suas regras, suas normas, seus valores” (EYNG *et al.*, 2013, p. 776) em momentos de consulta coletiva, a fim de validar decisões tomadas anteriormente.

4.6.4 Os alunos

Porque o modo que você age na escola pode refletir em como você agirá em seu futuro.

Porque se você aprende a conviver na escola com as pessoas, quando você sair dela não vai ser muito diferente, mas você já vai estar acostumado a conviver com pessoas diferentes.

Tais depoimentos corroboram a ideia de que a convivência escolar traz consigo uma possibilidade de transformação das relações sociais, permitindo que seus sujeitos, com ou sem deficiência, por meio do currículo, adquiram o

conhecimento que desvelem as relações de poder presentes nas sociedades e sejam acolhidos em cuidados que respeitem as necessidades e as diferenças individuais.

É importante ressaltar que a convivência escolar não deveria ser vista unicamente por dicotomias, como pacífica ou violenta, democrática ou autoritária, conflituosa ou harmoniosa. Ao contrário, ela é plural e apresenta muitas facetas: uma convivência pode ter conflito e amizade, relações democráticas e normas a serem cumpridas.

O desejo possível de uma convivência escolar voltada para a justiça curricular, manifesto de forma contundente no decorrer do presente texto, resume as expectativas dos muitos sujeitos ouvidos na pesquisa realizada para a elaboração desta tese, que proporcionou uma visão geral das razões, das repercussões e das dimensões que envolvem a convivência escolar, assim como de possíveis práticas que contribuam para mudanças sociais.

Os achados do trabalho de campo contribuíram para uma melhor compreensão do entendimento advindo dos sujeitos no que tange à convivência escolar, no que se refere à busca pela justiça curricular, sugerindo as necessárias reflexões, ações e estratégias de transformação para o currículo escolar.

4.7 Em síntese

A análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, questionário e grupo focal teve como finalidade conhecer, de modo mais aprofundado, o entendimento dos sujeitos de uma escola pública de Ensino Médio em tempo estendido sobre a convivência escolar, a partir de suas vivências na escola pesquisada. Para tanto, observaram-se os encontros e os desencontros nas vozes dos sujeitos.

Dentre os encontros, evidenciou-se a percepção dos sujeitos com relação:

- a) aos conflitos existentes em todos os modos de viver presentes nas sociedades, sem, contudo, se avançar para o entendimento de que o conflito faz parte da formação construída pelas interações sociais;
- b) à possibilidade de a convivência escolar proporcionar aprendizado para além do tempo-espço escolar;

- c) ao potencial de formação que a convivência pode ou não adquirir para os sujeitos;
- d) ao tempo como influenciador para o desenvolvimento da convivência escolar; no entanto, esse tempo não pressupõe a participação dos sujeitos (com destaque para os alunos e suas famílias) nas decisões sobre sua organização;
- e) ao respeito como elemento primordial nas relações sociais, dentre as quais a escolar, como forma de permitir que as diferenças sejam manifestas, verbalizadas e consideradas, a fim de desconsiderar toda forma de discriminação, autoritarismo e preconceito.

Dentre os desencontros, destacaram-se:

- a) a fragmentação apresentada pelos diferentes sujeitos para a convivência escolar, causando a sensação de que ela acontece com aluno-aluno, professor-professor, professor-aluno, aluno-funcionário, funcionário-gestor e assim por diante, como se não houvesse a construção de um coletivo;
- b) a ausência de uma compreensão elaborada para a convivência, sendo recorrente a comparação com a familiar, sem que haja as devidas qualificações e diferenciações para ambas;
- c) a percepção que alguns sujeitos possuem com relação ao currículo como rol de disciplinas, que se desenvolve de forma dividida e estanque.

A pesquisa de campo não se propôs como possibilidade de transformação das práticas dos sujeitos – provavelmente tal intento demandaria a escolha de outros caminhos e mais tempo para a formação dos sujeitos e posterior verificação das mudanças ocorridas.

A convivência escolar não se trata de viver ou conviver de forma delimitada e isenta de responsabilidades. A convivência escolar pressupõe fazer parte de; tomar uma posição em relação a; compartilhar com; dialogar com e dialogar junto. Autores como Jares (2008) e Delors *et al.* (2010) corroboram a ideia de que é necessário aprender a conviver. Não existe receita pronta, existe um direcionamento de possíveis caminhos.

Na análise das falas dos participantes, salta aos olhos que os participantes percebem que a convivência escolar possui grande importância na formação dos sujeitos escolares; que os conflitos são inerentes a toda convivência; que a convivência escolar construída com bases em respeito e diálogo, primordialmente, pode auxiliar em uma formação para além dos muros da escola, que reflita em cidadãos mais humanos, democráticos e solidários. Entretanto, eles ainda não percebem a convivência escolar de modo completo, ou seja, a convivência escolar aparece sempre fragmentada acontecendo entre aluno-aluno, ou aluno-professor, ou aluno-funcionário etc.; não demonstram ter algum entendimento formulado sobre convivência escolar, recorrendo sempre à comparação com a convivência familiar.

Também foi notável o fato de nenhum participante apontar, mesmo que tangencialmente, para o aspecto da justiça social, destacando a possibilidade da convivência escolar se construir como justiça curricular. Nenhuma fala ou registro revelou reflexão ou conhecimento sobre os aspectos positivos dos conflitos durante a convivência. Vale ressaltar que as pessoas refletem a partir das possibilidades que elas possuem. Essas incompreensões permitiram a aproximação com o problema delineado no início da tese: a ausência de uma compreensão crítica e elaborada sobre a convivência escolar.

Os sujeitos da pesquisa percebem a convivência escolar; no entanto, ao discorrer sobre o entendimento que possuem, apresentam fragilidades, ficando na comparação com a convivência familiar. Marcaram a escola como local principal de convivência fora da família em decorrência do tempo estendido.

É a partir dos diferentes processos de convivência, dentre eles a convivência escolar, que as práticas sociais dessa construção vêm se desenvolvendo no seio de uma sociedade fragmentada, na qual os sujeitos buscam a cada dia individualizar-se, ao mesmo tempo que sujeitos coletivos perdem as identidades e os espaços de luta e resistência.

Ao tratar acerca de padrões sociais nos relacionamentos, Brandão declara que

[...] vivemos juntos, compartilhamos e continuamente trocamos não apenas bens e serviços, mas também as carências, os trabalhos, os conhecimentos e valores, os princípios de vida, as visões de mundo, as

regras de convivência e as instituições sociais que elas geram e transformam. (BRANDÃO, 2008, p. 65).

As relações sociais são momentos de troca, de aprendizado, de partilha entre os diferentes sujeitos que precisam buscar cotidianamente a justiça social como meio para superar as desigualdades sociais.

A naturalização pode ser uma estratégia recorrente e eficaz para conservação de situações alienantes e opressivas ou, conforme Freire (2002), uma das principais armas na perpetuação de situações de dominação e de dissimulação da realidade. Ao tratarem sobre o fenômeno da naturalização, Accorssi Scarparo e Guareschi (2012) afirmam que é

[...] um *modus operandis* da Ideologia, se produz quando um estado de coisas, que é uma criação social e histórica de grupos humanos em certo momento histórico-social, é tratado e abordado como um acontecimento natural ou como um resultado inevitável de características naturais. (ACCORSSI; SCARPARO; GUARESCHI, 2012, p. 537).

A convivência escolar precisa colocar-se a favor de esclarecer e trabalhar contra as possíveis ideologias que vêm afetando o modo de pensar a convivência escolar, a fim de desmascarar a “[...] força da ideologia fatalista dominante que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores” (FREIRE, 2000, p. 43).

Como possibilidade para entendimento dos profissionais da escola acerca da convivência escolar na construção da justiça curricular, a maioria das falas desses participantes voltou-se à sensibilização demonstrada na lida diária com os alunos por grande parte deles. Demonstraram que o foco da sensibilização foi pela efetivação de momentos constantes de diálogo, na observação mais atenta do comportamento dos alunos e um olhar mais sensível para os sinais de contentamento ou descontentamento que apresentam. Para isso, afirmaram o diálogo, a igualdade e o respeito como princípios fundamentais.

A dimensão do cuidado ficou perceptível quando os participantes salientaram a possibilidade de que a escola fosse um espaço-tempo de cuidado triplo: físico, psicológico e social. Ressaltaram o cuidado físico nas atitudes de respeito e entendimento para as diferenças genéticas, os momentos de sono denotados, as dores apresentadas e para o cansaço demonstrado. Acentuaram o cuidado psicológico nas atitudes de afetividade respeitosa, de escuta das inquietações, temores e sonhos. Salientaram o cuidado social ao emitirem

tratamento sem diferenciações por raça, religião, opção sexual ou classe social, nas preocupações com as desigualdades econômicas e no incentivo à busca pela superação das desigualdades.

A dimensão do conhecimento ficou notória quando os participantes expressaram as diferentes áreas do conhecimento para o desenvolvimento de atividades. Ressalta-se que não houve a depreciação de nenhuma área nas falas – todas foram valorizadas. Citaram possibilidade de propor eletivas que tratem de temas do interesse dos alunos, trabalhando com diferentes linguagens oral, escrita, fílmica, artística etc., permitindo o desenvolvimento integral do educando.

Afirmaram que é possível ressignificar os conteúdos da Base Comum Curricular, as competências e as habilidades de modo que atenda às necessidades dos alunos, utilizando de diferentes estratégias, inclusive fornecidas pelos próprios alunos, ressignificando os conteúdos, permitindo, desse modo, a aproximação com os projetos de vida dos estudantes.

O conhecimento foi apontado como necessário para que os sujeitos construam os meios para compreender o mundo e a si mesmos nele. Nota-se que a dificuldade para aprender não é vista pelo viés da dimensão do conhecimento. A dificuldade de aprendizado é uma demanda de acordo com os participantes que está atrelada à falta de interesse ou vontade individuais. Revelam nessas falas uma falta de compreensão acerca da dimensão do conhecimento da justiça curricular, que, segundo Ponce, B. J. (2018a), apresenta:

Qual conhecimento interessa? E a quem interessa? Quer dizer, interessa o conhecimento que vai fazer diferença para o aluno, para o professor, um conhecimento que construa a vida digna. Um conhecimento em todas as áreas, de matemática, de português, de filosofia, etc., que construa a vida digna. Esse é o conhecimento. Como é que eu trabalho esse conhecimento, construo a aprendizagem com esse conhecimento? (PONCE, B. J., 2018a, n.p.).

É preciso resgatar o caráter coletivo da construção do conhecimento que permite que todos os sujeitos colaborem nessa tarefa, não só colaborem, mas estejam engajados para realizá-la.

O tempo estendido pode apresentar-se, por um lado, como uma necessidade e como imposição da família; por outro, como um sacrifício, principalmente para os alunos, que demandará a dimensão do cuidado.

A seguir, nas considerações finais, evidenciam-se o alcance dos objetivos, os avanços e as contribuições realizadas, além da indicação de possíveis caminhos a serem seguidos em pesquisas posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acostuma-te à lama que te espera!
O Homem, que, nesta terra miserável,
Mora entre feras, sente inevitável
Necessidade de também ser fera.
(Augusto dos Anjos)

Nos versos da epígrafe, o autor utiliza-se do imperativo para aconselhar o seu interlocutor que se acostume “à lama que te espera”, ou seja, metaforicamente, acostumar-se à lama é sinônimo de uma situação inevitável, desagradável, suja e miserável que acontecerá cedo ou tarde. O conselho de Augusto dos Anjos seria para facilitar o viver em e para a sociedade, devido às situações de desigualdade que ela apresenta. O autor ainda afirma que o Homem vive em meio a feras, tendo por feras a sua própria espécie. Ao tratar o ser humano por fera, o autor aponta para a possibilidade de a convivência humana estar ensinando e formando humanos de forma negligenciada, abandonada de valores, como solidariedade, diálogo, respeito, democracia, justiça, entre outros, porque as pessoas têm, para o autor, atitudes de feras que são difundidas e aprendidas.

Esta pesquisadora acredita que a escola seja capaz de construir uma convivência que seja o oposto ao anunciado por Augusto dos Anjos. Acredita que a convivência escolar possa ser um elo entre as dimensões do conhecimento que instrumentaliza os sujeitos para compreender o mundo (as Histórias, as sociedades, as culturas, por exemplo, para poder agir e modificá-lo) e a si mesmos nesse mundo (sua história de vida, a construção de sua identidade para si e para o coletivo) e do cuidado com a vida (de todos os seres vivos), com o conhecimento e com o planeta de modo a preservá-los para as gerações futuras.

O percurso da pesquisa objetivou apresentar a ausência de uma compreensão crítica e elaborada sobre a convivência escolar. Buscou desvelar o entendimento que os sujeitos de uma escola trazem sobre a convivência escolar na perspectiva da justiça curricular, as implicações do problema para o currículo escolar, de modo a contribuir no aprimoramento do entendimento, visando, como resultado, à discussão da convivência escolar como dimensão da justiça curricular.

Para isso, as demandas foram sistematizadas e atreladas ao problema na voz dos sujeitos escolares de uma escola pública de Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de São Paulo, que desenvolve suas atividades em tempo

estendido. Construiu-se e analisou-se um processo de escuta com foco no entendimento dos sujeitos que permitisse o posicionamento livre sobre a temática. Proporcionou-se a adesão e a participação voluntária dos sujeitos necessárias para uma melhor compreensão da convivência escolar que se oportuniza no currículo, de modo a tornar a escola um espaço comprometido com a liberdade de opiniões, de pensamentos e de modos de conviver.

Ainda que a pesquisa esteja calcada na área de Educação: Currículo, dentro da linha de pesquisa de políticas públicas educacionais, os conhecimentos construídos apoiaram-se em estudos de diferentes áreas para tentar contemplar a gama de características que a convivência enlaça e discutir alternativas de entendimento possíveis com o contexto escolar. A abordagem da convivência, na perspectiva da justiça curricular, evidenciou a lacuna no entendimento e nas ações que possibilitam os sujeitos escolares construir e vivenciar uma convivência escolar: humana, democrática e solidária. Além disso, enfatizaram-se elementos políticos, econômicos, culturais e de poder, em âmbito nacional e internacional, de modo a destacar, conceitualmente, as dificuldades de entendimento acerca do tema, de modo a auxiliar em ações que se voltem à função social da escola, à qualidade social da educação, a fim de promover uma convivência escolar formadora, libertadora e emancipatória.

A elaboração da pesquisa desenvolvida que teve como objetivo principal buscar identificar o que os sujeitos de uma escola entendiam por convivência escolar, à luz do conceito da justiça curricular, havia uma intenção declarada de fortalecer, a partir das vozes dos sujeitos, o entendimento e a importância da convivência escolar.

Ao analisar, portanto, o modo como a “convivência” é retratada no espaço-tempo escolar pelos sujeitos, percebeu-se a existência de uma espécie de incompreensão, vinda dos diferentes sujeitos, dessa construção sócio-político-econômica. Os sujeitos tecem a compreensão da convivência escolar por meio da comparação com outras práticas de convivência, principalmente a familiar.

Os discursos favorecem a aceitação e a apatia social perante a construção e o desenvolvimento da convivência escolar, desconsiderando que, como dimensão da justiça curricular, ela pode agir em favor de despertar o desejo de se viver em uma sociedade mais digna e justa para todos e todas.

No caminho trilhado pela presente pesquisa, foi possível perceber que só se aprende a conviver na própria convivência. Assim, surgiu a preocupação em não sobrecarregar as escolas e os professores com relação à tarefa de ensinar a conviver as próximas gerações.

Defender que o desenvolvimento da convivência seja refletido e promovido no ambiente escolar não implica isentar a família, a sociedade e as políticas públicas de participação e de corresponsabilidade, no que a convivência escolar gera, produz e apresenta a curto e longo prazos na e para a sociedade. É preciso revigorar a compreensão e a importância da convivência para toda a sociedade, de modo que cada segmento possa cumprir o seu papel e colaborar com os demais em seu desenvolvimento.

É fundamental repensar as bases filosóficas e teóricas que envolvem as práticas da convivência escolar para que se possa, de maneira consistente e abrangente, (re)construí-la e até mesmo transformá-la no ambiente escolar. Entretanto, não pode haver mudanças na convivência escolar se os sujeitos não transformarem o seu fazer; afinal, são eles que estão no espaço-tempo de desenvolvimento das relações sociais. Para que os sujeitos promovam a convivência escolar em prol da justiça curricular, eles mesmos precisam do apoio para assumir que as práticas curriculares precisam se voltar para o desenvolvimento das suas potencialidades pessoais, por meio de valores e de princípios éticos.

Não é tarefa fácil, nem simples. Afinal, os sujeitos são seres de um determinado tempo e de um determinado espaço. A maior parte dos atuais educadores vivenciou uma convivência escolar tradicional, muitas vezes desconsiderada, mecânica e esvaziada de sentidos. Ser sujeito de mudanças exige, principalmente dos professores, o desenvolvimento de novas leituras da dimensão do conhecimento e da dimensão política (FREIRE, 2002, 2014). Essas leituras só se concretizarão com o trabalho conjunto da gestão escolar e com a valorização e a formação ancoradas em políticas públicas claras, consistentes e eficazes.

A escola não é uma instituição que precisa atuar de forma isolada. Ela pode se perceber e se fazer percebida como parte da comunidade em seu entorno. Para isso, é fundamental olhar para além dos seus muros e buscar fortalecer o seu papel

como forma de contribuir para a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes: a diminuição das desigualdades sociais e uma vida digna.

Na busca por essa garantia de direitos, o trabalho coletivo com iniciativas dos gestores e dos professores pode contribuir para o entendimento de uma convivência escolar que valorize cada sujeito em sua integralidade, que auxilie na prevenção e na evasão escolar, que possibilite o rompimento com estigmas raciais, sociais e de gênero.

É na consideração dos diferentes contextos possibilitados pela convivência escolar que se apresenta uma proposta de construção e de fortalecimento da convivência escolar em sete momentos para a busca da justiça curricular. Vale ressaltar que os momentos que serão apresentados não fazem parte de uma receita infalível e precisam ser testados e observados – são apenas sugestões que podem ser adaptadas a cada realidade escolar e, primordialmente, serem trabalhadas e discutidas no coletivo.

1. Reconhecer que a convivência escolar não é a única nem salvadora.

O primeiro momento de entendimento da convivência escolar é reconhecer que ela não é única nem salvadora de todos os males que se apresentam na escola e fora dela, mas que ela pode se apresentar como uma dimensão da justiça curricular para fortalecer o diálogo, o respeito e o valor do humano.

Seria importante, nesse momento, conhecer as diferentes formas de convivência trazidas pelos sujeitos escolares, para que, dessa forma, seja possível conhecer as diferenças e as semelhanças, de modo a dialogar com todos para evidenciar a importância da participação e da construção coletiva dos saberes, em especial com relação à convivência escolar.

2. Conhecer e mapear a convivência escolar.

O reconhecimento da convivência escolar dá-se ampliando o entendimento sobre ela, identificando sua abrangência, suas especificidades, suas possibilidades e suas limitações; é perceber a convivência escolar como a dimensão da justiça curricular que promove o elo entre as dimensões do cuidado com os sujeitos e do conhecimento como fonte que possibilita a participação e a mudança na qualidade social da educação.

Esse levantamento pode ser realizado de diversas maneiras, como, por exemplo, com conversas com diferentes sujeitos escolares, pesquisas em livros, revistas e na internet, consulta ou entrevistas junto às pessoas que fazem parte do entorno da escola etc. Nesse levantamento, é preciso reconhecer e valorizar as convivências, os conhecimentos e os cuidados que cada sujeito já traz consigo devido a sua história de vida. Tal mapeamento é importante para diagnosticar qual das dimensões apresenta mais fragilidade ou está mais fortalecida a fim de iniciar o caminho na busca pela justiça curricular.

3. Promover encontros de convivência escolar.

Após o mapeamento, a escola pode promover encontros com diferentes sujeitos, os quais podem ou não ser da escola, objetivando sensibilizá-los sobre a importância da convivência escolar para melhora da qualidade social fornecida pela educação escolar local.

Os encontros podem ser organizados de diversas formas: pode-se começar com confecção de convites impressos a serem distribuídos em mãos, ou convites virtuais que serão enviados pelas redes sociais e cartazes que podem ser colocados na escola e em pontos estratégicos como comércios da comunidade local, entre outros. Pode-se pensar na organização de um lanche no dia do encontro, o qual pode ser colaborativo ou não.

No dia do encontro, é primordial esclarecer o objetivo do encontro e utilizar de diferentes estratégias (músicas, filmes, textos, etc.) para sensibilizar os sujeitos diante dos diálogos que se seguirão. Durante os encontros, como já salientado anteriormente, deve-se ensinar a conviver convivendo. Assim sendo, a convivência vivenciada nesses encontros pode estar impregnada de oportunidades de diálogo (se escuta, se fala *a* e também se fala *com*), de respeito, de valorização e de reconhecimento de cada sujeito.

Para finalizar o encontro, pode-se tecer uma síntese do que foi conversado, oportunizar uma avaliação dos aspectos positivos e negativos, favorecer a articulação para os próximos encontros e anunciar os próximos passos a serem tomados no encontro seguinte.

4. Diagnosticar a convivência escolar que se tem.

Para compreender os desafios da escola e da comunidade local com relação à convivência escolar, é primordial envolver todos os sujeitos escolares em um processo de avaliação que possibilite levantar, de modo coletivo e participativo, os principais problemas locais percebidos acerca da convivência escolar.

Pode-se elaborar atividades que envolvam todos os sujeitos escolares, especialmente os alunos, que possibilite diagnosticar a convivência escolar a partir dos problemas, sonhos, ideias, propostas, desafios e condições de vida apresentados.

Para fortalecer o diagnóstico local, pode-se procurar dados complementares, com o intuito de auxiliar no entendimento local, produzidos por institutos de pesquisa, tais como Censo Escolar, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre outros.

5. Construir um plano de ação em justiça curricular.

Para que a justiça curricular se concretize, é preciso participação e formação em suas três dimensões. Participação e formação só são conseguidas por meio de planejamento. O planejamento permite definir e organizar as atividades de acordo com os objetivos propostos, elencar o tempo estimado para o desenvolvimento das atividades, bem como previsão para observação de resultados. Vale ressaltar que para a presente tese, a justiça curricular e as suas três dimensões são processo e, como tal, inconclusos.

A realização de um plano em justiça curricular contará com subsídios e articulação advindos das três dimensões: convivência, cuidado e conhecimento. Pela convivência escolar, as relações sociais consolidam valores humanitários que se efetivam no respeito a si e ao outro, no diálogo, na participação e na democracia de modo que aconteça o cuidado físico, psicológico e social de todos os sujeitos escolares, que permitirá que todos os sujeitos (observadas as especificidades temporais de cada um), se instrumentalizem do conhecimento que “[...] é uma relação do sujeito com um objeto (palavras tomadas em sentido bem amplo)” (SEVERINO, 2001, p. 22). Assim, tem-se como objeto o mundo, os outros sujeitos etc.

6. Monitorar e avaliar o plano de ação.

Salienta-se que nem todas as ações planejadas em um plano acontecem como o previsto, portanto o não acontecimento de objetivos ou atividades e ações conforme o planejamento não são parâmetros para afirmar se o plano cumpriu ou não com as expectativas esperadas.

Nesse sentido, espera-se que o plano seja flexível, a fim de poder ser corrigido, atualizado, modificado pelos sujeitos de acordo com as demandas surgidas durante o processo.

Esse processo de rever e aprimorar os objetivos do plano também devem ser momentos de participação e de formação que envolvem todos os sujeitos escolares.

7. Alimentar a convivência escolar.

A convivência escolar é construída de modo refletido ou não pelos sujeitos escolares, os quais possuem opiniões e visões de mundo diferentes que são, muitas vezes, conflitantes, mas que podem se unir na busca pela justiça curricular: “[...] que visa dignificar todos os sujeitos da escola no presente e no futuro para além da escola” (PONCE, B. J., 2018b, p. 796).

Alimentar a dimensão da convivência escolar é principiar o caminho para a construção da justiça que, segundo José Saramago¹⁹, é “condição da felicidade do espírito”. Neste estudo, felicidade é entendida, conforme afirma Rios (2010), como um conceito que “tem seu significado construído historicamente”. Não se trata de uma vida abastada de bens, sem conflitos ou lutas; pelo contrário, se constrói como possibilidade de participação. Participação que é fundamental para a resistência de processos educativos alienantes, discriminatórios, exclusivos que permitem a reprodução da ideologia das classes dominantes.

Os sete passos apresentados na presente tese surgiram durante as diversas leituras realizadas para a compreensão da convivência escolar. Uma convivência que pode vir a ser motivada pela aprendizagem que modifica a condição de existência dos sujeitos; pela partilha da alegria (CHAUÍ, 2002) e da felicidade

¹⁹ Texto lido na cerimônia de encerramento do Fórum Social Mundial de 2002, publicado nos anais do fórum e nos jornais *El País* e *Le Monde Diplomatique*.

(RIOS, 2010); pelo diálogo como processo de escuta e de fala, de pensar e refletir para agir (FREIRE, 2014); pelo encontro com a diversidade que leva a sentir, pensar e agir em prol do coletivo, e pelo tempo que deveria ser construído pela vontade de estar juntos e não pela obrigação.

A convivência escolar pode prover aos sujeitos escolares condições e meios para o desenvolvimento e o fortalecimento das dimensões do cuidado e do conhecimento necessários para que as vivências oportunizadas pelo currículo escolar emancipem os sujeitos, de forma a ampliar seus horizontes e promover alegria (PONCE, B. J., 2018b). A alegria é o

[...] que sentimos quando percebemos o aumento de nossa realidade, isto é, de nossa força interna e capacidade de agir. Aumento de pensamento e de ação, a alegria é caminho da autonomia individual e política. A tristeza é o que sentimos ao perceber a diminuição de nossa realidade, de nossa capacidade para agir, o aumento da impotência e a perda da autonomia. A tristeza é o caminho da servidão individual e política, sendo suas formas mais costumeiras o ódio e o medo recíprocos. (CHAUÍ, 2002, p. 56).

Ao ensinar sobre o princípio da autonomia, Paulo Freire (2002) afirma que

[...] a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser [...] é nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2002, p. 106).

Segundo Freire (2002, p. 106), “[...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir”. Em outras palavras, durante a convivência, surgem oportunidades de decidir as quais podem permitir que o sujeito construa sua autonomia pessoal e política.

Os sujeitos precisam refletir sobre os paradigmas que sustentam a compreensão e a prática para se instrumentalizarem por meio de construção, tanto do ponto de vista teórico como prático acerca da convivência, para que eles possam, de fato, ser sujeitos de transformação do entendimento da convivência escolar na perspectiva da justiça curricular.

É possível apresentar quatro critérios para apresentar a convivência escolar como dimensão da justiça curricular:

- a) Convivência aprende-se por meio do próprio convívio que ela promove, então que seja humano, solidário e democrático.

- b) Convivência é formadora, porque é processo que permite a consciência da condição humana de existência.
- c) Convivência inclui conflitos.
- d) Convivência concebe-se pelo diálogo, que possibilita o encontro entre os sujeitos e pela palavra mudar os modos de pensar e agir para “transformar o mundo” (FREIRE, 2014, p. 77).

O processo vivido nesta pesquisa espera poder lançar luz para fortalecer e encorajar novas pesquisas que tenham como tema a convivência escolar como dimensão da justiça curricular, além de promover formações para os educadores em uma abordagem de educação para a justiça social.

Além desta pesquisa, os estudos realizados pelo GEPEJUC (PONCE, B. J., 2016a), apontam um caminho possível na construção de uma convivência escolar como currículo, buscando reflexões e indagações para as três dimensões da justiça curricular:

1) A dimensão do conhecimento: Quem está a serviço de quem? Por quê? E como? Tem sido construído de forma coletiva? O que tem deixado à margem? Essas e tantas outras indagações são imprescindíveis se o desejo for construir conhecimento que não proporcione somente aprendizagem, mas também formação de identidade e libertação.

2) A dimensão do cuidado: cuidado que se efetiva de forma tríplice, ou seja, para o físico, para o psíquico e para o social.

3) A dimensão da convivência: que precisa transcender as práticas democráticas e solidárias que acontecem somente em momentos pontuais, os projetos que visam a diminuir os índices de violência, sem buscar conhecer o cerne que a causa; uma convivência que unifique e solidifique todos os adjetivos – dentre os quais: humana, democrática, solidária, pacífica, boa etc. – com que ela vem sendo caracterizada em diferentes estudos. Confirmou-se a urgência de continuidade de novos estudos em prosseguimento ao iniciado nesta pesquisa.

Espera-se que a pesquisa tenha contribuído com o entendimento da convivência escolar, que vem acontecendo nas escolas de modo não refletido com a compreensão de que a convivência é uma dimensão da justiça curricular, que precisa se desenvolver nas escolas devido às desigualdades sociais proporcionadas pelos anos de descaso com as classes populares; a percepção de

como o tempo estendido pode influenciar no desenvolvimento e na construção de uma convivência em prol da justiça social.

Acredita-se que mudanças no entendimento podem ocorrer aos poucos, proporcionando, juntamente ao conhecimento, novas práticas, bem como o surgimento de políticas de educação para a convivência. Espera-se que a convivência escolar seja entendida como currículo, que permitirá aos seus sujeitos a construção de saberes coletivos que os levem à luta contra as desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32101-conversando-sobre-violencia-nas-escolas-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 jul. 2018.

ACCORSSI, A.; SCARPARO, H.; GUARESCHI, P. A naturalização da pobreza: reflexões sobre a formação do pensamento social. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 536-546, 2012.

AGOSTINHO. **Confissões**. Portugal. Covilhã: Lusosofia: Press, 2008.

ANTUNES, C. **A prática dos quatro pilares da educação na sala de aula**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, n. 17, 2013. (Coleção na Sala de aula).

ANTÚNEZ, S. *et al.* **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução de Gilka Leite Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

APPLE, M. W.; BEANE, J. (Orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARANTES, V. A. A construção de relações e espaços democráticos no âmbito escolar. *In*: BRASIL. **Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 57-66.

ARCO-VERDE, Y. F. S. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v. 65, p. 3-10, maio 1988.

_____. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BARBOSA, R. C. **Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares**: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI). 284 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3. reimp. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOFF, L. **Saber Cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 2. reimp. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BOGARDUS, E. S. The group interview. **Journal of Applied Sociology**, v. 10, p. 372-382, 1926.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1991.

BORDA, F. S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Piá, 2011.

BRANDÃO, C. R. **Minha Casa, o Mundo**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, nº 135, p. 13563.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF: CONANDA, 2006. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nac_convivencia_familiar.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

CASAMAYOR, G. Reivindicação do pacto e outros “conchavos”. In: ANTÚNEZ, S. *et al.* **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASO-LÓPEZ, A. A. *et al.* Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. **Perfiles Educativos**, v. 37, n. 149, p. 20-41, 2015.

CAVALIERE, A. M. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 91-101, 2006.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CERVANTES, A. O.; DIEZ-MARTÍNEZ, E. El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia em la escuela. **Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 667-684, 2013.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Cultura e democracia. **Crítica y Emancipación**, n. 1, p. 53-76, jun. 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteira**, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012.

CONNELL, R. W. La justicia curricular. **Laboratorio de Políticas Públicas**, año 6, n. 27, jul. 2009.

CORTELLA, M. S. **Educação, convivência e ética: Audácia e Esperança!** São Paulo: Cortez, 2015.

COSTA, V. B. **A prática da convivência escolar entre estudantes deficientes visuais e seus docentes: o estreito caminho em direção à inclusão**. 2009. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CRAHAY, M. Como a escola pode ser mais justa e eficaz? **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 9-40, jun. 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELORS, J. *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por>. Acesso em: 15 jun. 2016.

DÍAZ BETTER, S. P.; SIME POMA, L. E. Convivencia escolar: uma revisión de estúdios de la educación básica em Latinoamérica. **Revista Virtual Universidad Católica del Norte**, 49, p. 125-145, set./dez. 2016.

DUARTE, J. Comunicación y convivencia escolar em la ciudad de Medellín, Colombia. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 37, p. 135-154, 2005.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

_____. **O que é uma escola justa?: A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

EISNER, E. W. **The enlightened eye**: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York: Macmillan, 1991.

ESCOLANO, A. Tiempo y educación. La formación del cronosistema: horario em la escuela elemental (1825 – 1931). **Revista de Educación**, v. 301, p. 127-163, 1993.

ESTEVÃO, C. A. V. Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 64, p. 107-134, 2002.

EYNG, A. M. *et al.* Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p.773-800, out./dez. 2013.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre o currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

FIERRO EVANS, M. C. Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. **Revista Electrónica Sinéctica**, n. 40, p. 1-18, jan./jun. 2013.

FIERRO EVANS, M. C. *et al.* Conversando sobre la convivência em la escuela: uma guia para el auto-diagnóstico de la convivência escolar desde las perspectivas docentes. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 6, n. 2, p. 103-124, 2013.

FIERRO EVANS, M. C.; MENA, I. (Coords.). **Construir respons-habilidad en la convivencia escolar**: experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile. Santiago: UNESCO, 2008.

FIERRO, M. C.; CARBAJAL, P. **Mirar la práctica docente desde los valores**. México: GEDISA, 2003.

FIGUEIREDO, L. V. **Direito econômico**. Apresentação de Marcelo Magalhães Peixoto. São Paulo: MP Ed., 2006. Disponível em: <<http://www.mpeditora.com.br/pdf/direito-economico.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da indignação** – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática: 1998.
- GARCIA, J. (Org.). **Convivência na escola: diferentes olhares de pesquisa**. 2. ed. Curitiba: Editora da UTP, 2016a.
- _____. A complicada convivência na escola. *In*: GARCIA, J. (Org.). **Convivência na escola: diferentes olhares de pesquisa**. 2. ed. Curitiba: Editora da UTP, 2016b. p. 13-22.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- GENNARI, E. Um breve passeio pela História da Educação. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 29, p. 85-116, out. 2003.
- GIJÓN-CASARES, M.; PULG ROVIRA, J. Encuentros y convivencia escolar. **Educación**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 367-380, set./dez. 2010
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000a. p. 119-148.
- _____. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000b.
- _____. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Miguel Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- HORNBURG, N.; SILVA, R. da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista técnico científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 61-66, jan./jun. 2007.
- JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- JARES, X. R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Tradução Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.
- _____. **Pedagogia da convivência**. Tradução Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOKOTT, V. Convivência e relação de cuidado na escola. *In*: GARCIA, J. (Org.). **Convivência na escola**: diferentes olhares de pesquisa. 2. ed. Curitiba: Editora da UTP, 2016. p. 21-35.

_____. **Cuidado ético e convivência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

KRÖYER, O. N.; AGUAYO, J. G.; REYES, M. M. La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes em convivência escolar. **Psicoperspectivas**: individuo y sociedad, v. 11, n. 2, p. 56-76, 2012.

LACERDA, M. P. Apresentação. *In*: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 17-18.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LAZARSFELD, P. F. **Qualitative analysis**: Historical and critical essays. Boston: Allyn & Bacon, 1972.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. (orgs.). Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, jul./dez. 2012.

LEITE, C. R.; TOCORNAL, P. V. Convivência Escolar: uma reflexão a partir do ponto de vista do professor e do aluno. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 2, n. 3, p. 45-53, 2012.

MAIA, D. S.; GOULART, M. B. De Peter Pan a Pinóquio: o desenvolvimento da habilidade de autocontrole e a convivência escolar. **Revista Eletrônica de Investigación y Docencia**, n. 11, p. 147-164, jan. 2014.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: UFES, 2006. p. 361-386.

MARCHESI, Á. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

_____. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARÍAS, J. **Tratado sobre a convivência**: concórdia sem acordo. Tradução Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARQUES, S. **Tempo Escolar Estendido**: Análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017). 2017. 188 f. Tese (Doutorado em Educação: Educação e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MEDEIROS, V. C. **A construção da convivência democrática no ensino fundamental**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

_____. A convivência na educação infantil: a interação entre crianças de faixas etárias diferentes. In: GARCIA, J. (Org.). **Convivência na escola**: diferentes olhares de pesquisa. 2. ed. Curitiba: Editora da UTP, 2016. p. 37-51.

MENA, M. I.; RAMÍREZ, M. T. Contra la violencia, la formación de la convivencia. **Revista Docencia**, Santiago, n. 19, p. 43-50, maio 2003.

MICHAELIS. **Dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MORGADO, J. C. **O estudo de caso na investigação educativa**. Santo Tirso, Portugal: De Facto, 2012.

MORIN, E. **Ensinar a viver**: Manifesto para mudar a educação. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MUÑOZ QUEZADA, M. T.; SAAVEDRA, E.; VILLALTA, M. Percepciones y significados sobre La convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto médio de um liceo municipal de Chile. **Revista Pedagogía**, Caracas, v. 28, n. 82, p. 197-224, maio/ago. 2007.

ORIBE, C. y. **PDCA**: origem, conceitos e variantes dessa ideia de 70 anos. **Qualypro**, 2009. Disponível em : <<http://www.qualypro.com.br/artigos/pdca-origem-conceitos-e-variantes-dessa-ideia-de-70-anos>>. Acesso em: 30 abr. 2018

PADILLA CARBAJAL, P. Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 6, n. 2, p. 13-35, nov. 2013.

PARO, V. H. **Administração Escolar** – Introdução Crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gestão democrática na escola pública**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PEÑA-FIGUEROA, P. P. *et al.* La convivencia en la escuela, entre el deber ser y la realidad. **Revista Iberoamericana de Estudios Educativos**, v. 13, n. 1, p. 129-152, 2017.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PONCE, B. J. Justiça Curricular. Entrevista para o programa Um Fato Duas Visões. 6ª temporada. **TVPUC**, 2 abr. 2018a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Eydw7zGZgJk>>. Acesso em: 1 maio 2018.

_____. Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018b.

_____. **A justiça curricular no século XXI, as políticas e os sujeitos do currículo**. Projeto de Bolsa Produtividade em Pesquisa Aprovado na Chamada CNPq No12/2016. 2016a.

_____. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, dez. 2016b.

PONCE, B. J.; NERI, J. F. O. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, abr./jun. 2015.

POSSO, R. P. *et al.* La lúdica como estratégia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. **Lúdica Pedagógica**, n. 21, p. 163-174, 2015.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROBERTO, A. M. **Programa convivência escolar e as resistências dos atores envolvidos**: implementação na Diretoria Regional de Educação de São Miguel Paulista da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

ROE, G. R.; CASTRO, P. J. Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la convivencia escolar. **Polis - Revista Latinoamericana**, v. 16, n. 46, p. 312-345, 2017.

ROHLING, M.; VALLE, I. R. Princípios de justiça e justiça escolar: a educação multicultural e a equidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46 n. 160, p. 386-409, abr./jun. 2016.

ROUSSEAU, J. J. **O Emílio**. Lisboa: Pub. Europa-América, 1990.

SANTOS, B. S. "Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?" **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 54, p. 197-215, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. São Paulo, 2012a. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar1164-04.01.2012.html>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. São Paulo, 2012c. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=169046>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Normas Gerais de Conduta Escolar**: sistema de proteção escolar. Organização e coordenação Marco Aurelio Chagas Martorelli. Departamento Editorial da FDE, 2009. Disponível em: <http://file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/normas_gerais_conduta_web.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2017.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 8, de 31 de janeiro de 2018**. São Paulo, 2018. Disponível em <<https://deosasco.educacao.sp.gov.br/resolucao-se-8-de-31-1-2018-dispoe-sobre-o-projeto-mediacao-escolar-e-comunitaria-na-rede-estadual-de-ensino-de-sao-paulo-e-da-providencias-correlatas/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 12, de 31 de janeiro de 2012**. Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e o funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo, 2012b. Disponível em: <<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual/Res%20SE%2012%20-%20ProjetoEscolaEnsinoM%C3%A9dioIntegral.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. 3. ed. São Paulo: Olho d'água, 2001.

SILVA, A. M. M. Direitos Humanos na educação básica: qual o significado? *In*: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63

_____. Escola, democracia, sociedade. *In*: SALGADO, M. U. C.; VASQUEZ, G. M. (orgs.). **Veredas**: formação superior de professores: Módulo 2. Belo Horizonte: SEE-MG, 2002.

SOUZA, R. F. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez 1999.

STREECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 4 ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Tróia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica Álvaro Hypolito. Porto alegre: Penso, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

VOORWALD, H.; SOUZA, V. **Políticas públicas e educação**: o novo modelo de escola de tempo integral. São Paulo: SE, 2014. v. 2.

WOOD, G. H. Democracy and the curriculum. *In*: BEYER, L. E.; APPLE, M. W. (Eds.). **The curriculum**: problems, politics, and possibilities. 2. ed. Albany: State University of New York Press, 1998.

ZABALA, A. **A Prática Educativa** – como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMORA, J. A. Adorno: aportaciones para una teoría crítica de la educación. Teoría de la Educación. **Revista Interuniversitaria**, Salamanca, v. 21, n. 1, 19-48, nov. 2009.

ZANARDI, T. A. C. Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 82-107, jan./mar. 2016.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	164
Apêndice B – Roteiro para condução de entrevista	165
Apêndice C – Roteiro para entrevistas individuais	166
Apêndice D – Questionário para os alunos	167
Apêndice E - Roteiro para condução do Grupo Focal	169
Apêndice F – Transcrição da entrevista com a Vice-diretora	170
Apêndice G – Transcrição da entrevista com o Diretor	173
Apêndice H – Transcrição da entrevista com a Gerente	183
Apêndice I – Transcrição do Grupo Focal Professores	193
Apêndice J – Transcrição do Grupo Focal – AOE	204
Apêndice K – Respostas ao questionário aplicados aos discentes sobre convivência	214

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) Convivência Escolar em Tempo Estendido, conduzida por Ana Paula de Souza Ponso, doutoranda do Programa de pós-graduação em Educação e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Este estudo tem por objetivo buscar compreender o que os sujeitos da escola entendem por convivência escolar.

Sua participação não é obrigatória, mas essencial para o desenvolvimento da pesquisa. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Não há riscos decorrentes da participação neste estudo, nem remuneração ou implicação de gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em apresentar suas ideias e opiniões, as quais serão coletadas por meio de realização de entrevistas, participação em grupos de discussão na própria escola. O registro será realizado por meio de gravação de áudio e anotações da própria pesquisadora.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável pela pesquisa. Seguem o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora responsável para que você possa tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável: Ana Paula de Souza Ponso, professora, e-mail; apponso@gmail.com, tel: (011) 39111203.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

São Paulo, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Apêndice B – Roteiro para condução de entrevista

Temas para discussão durante a entrevista:

A convivência escolar para você.

A influência do tempo estendido na convivência escolar.

Encantos e desencantos da convivência escolar em tempo estendido.

Espaços de convivência observados por você.

A contribuição da convivência escolar na formação dos sujeitos.

O lugar da convivência no currículo.

Apêndice C – Roteiro para entrevistas individuais

Temas:

Significado da convivência escolar para você.

A influência do tempo estendido na convivência escolar.

Encantos e desencantos da convivência escolar em tempo estendido.

Espaços de convivência observados por você.

A contribuição da convivência escolar na formação dos sujeitos.

O lugar da convivência no currículo.

Apêndice D – Questionário para os alunos

Questionário para Discentes sobre Convivência

Idade: _____ Sexo: _____ Gênero: _____ Turma: _____

1. Onde você observa a convivência na escola?

2. A convivência escolar tem seus encantos e desencantos.

a) Encantos:

b) Desencantos:

3. Quem deve se responsabilizar pela convivência escolar? Por quê?

4. Em sua opinião, a Convivência pode ser aprendida?

() Sim () Não

5. Por quê? Como?

6. Na sua opinião, o que é essencial na convivência? Por quê?

7. A convivência escolar está no currículo?

() Sim () Não

8. Como?

9. Em quais momentos você acha que convivência escolar é:

a) Justa:

b) Injusta:

Obrigada pela sua contribuição!!!
Sua participação é importantíssima!!!

Apêndice E - Roteiro para condução do Grupo Focal

A convivência pode contribuir para a formação dos educandos e dos educadores? Como?

Quais os problemas na convivência escolar?

Onde se observa a convivência na escola?

A convivência se relaciona com o currículo? Como?

Que impactos tem o tempo estendido na convivência escolar?

Qual é a importância da convivência escolar?

Apêndice F – Transcrição da entrevista com a Vice-diretora

Aqui é muito bom (+) com relação ao que se escuta de outras escolas (+) aqui é bom (+) é lógico assim que sempre tem aquela vaidade por estar juntos, de professores (+) um quer se aparecer mais que o outro (+) gerando algum conflito as vezes, mas que são resolvidos logo(+), possui conflitos que são de vaidade (+) os conflitos são devidos as vaidades (+) sabe' (+) um tem o dom de falar (+) vai lá e faz bem feito (+) o outro fica meio enciumado (+) está querendo se aparecer (+) daí começam as fofquinhas (+)tal (+) daí se vai lá conversa (+) fala que não tem lugar para isso aqui' (+) que um é para ajudar o outro (+) entre funcionários também (+) mas o restante o relacionamento é muito bom (+) sabem respeitar (+) é raro quando acontece alguma coisa de um olhar torto para o outro (+) é raro (+) a gente vive mais aqui com todos do que com a família (+) os alunos convivem mais aqui do que com os próprios pais (+) chegam em casa tarde e já vão dormir porque precisam acordar cedo no outro dia (+) eu vejo que os alunos tem na gente (+) os alunos (+) um espelho (+) as vezes eles estão com algum conflito (+) alguma coisa (+) eles vem querer conversar (+) procuram o tutor (+) vem pedir ajuda (+) estou com problema em casa (+) pedem ajuda' (+) não só para o tutor (+) mas para os demais funcionários (+) as inspetoras principalmente (+) Passar o dia todo junto acaba sendo bom (+) né' (+) porque (+) eles (+) a gente (+) acaba conhecendo melhor um ao outro' (+) onde pode (+) onde não' pode (+) o que pode chegar lá e falar' (+) "você está pisando na bola nisso" (+) vamos rever' né' (+) enfim (+) apesar que assim (+) os professores falam nas outras escolas não tinham nada disso (+) não é porque não tinha nada disso (+) é que nas outras escolas (+) o professor chega da sua aula (+) troca o período (+) é outra turma (+) não sei o que (+) aqui não" é o dia todo junto' (+) você começa a enxergar mais como que é cada um' (+) o tempo acaba favorecendo porque você saber lidar com cada um por estar o dia inteiro' (+) oito horas (+) nove horas juntos (+) o tempo auxilia no conhecimento do indivíduo como ele é realmente' (+) daí você sabe com quem você pode contar (+)com quem você não pode(+), isso auxilia bastante(+), não sei(+), o encantamento(+), a gente acaba criando um vínculo familiar aqui(+), você está bem próximo(+), você fica(+), a eu(+),(+),daí (+),ou você gosta realmente da pessoa(+),ou você tem alguma coisa que te afasta da pessoa(+), mas ao mesmo tempo você tem que conviver com aquela pessoa(+), tem que saber separar(+), posso não ter

amizade(+),mas o profissional tem que prevalecer(+),então(+),o mais é o vínculo familiar mesmo(+),que a gente cria aqui dentro(+),isso é bem presente, bem marcante(+),todo mundo acaba se achegando muito(+),um ao outro(+),daí aparecem os conflitos(+),os conflitos são contornados(+),conversando(+),chamando(+),orientando(+),né(+),pedindo para rever a postura(+),quando a pessoa realmente pisa na bola, chama a pessoa(+),procura saber o que aconteceu(+),vamos chamar a outra parte (se for o caso)(+),vamos conversar(+),conversem entre vocês(+),a gente coloca as duas partes para se entender(+),a convivência está ligada ao ato de conviver com o outro(+),com respeito né(+),saber respeitar o espaço do outro(+),isso está em qualquer disciplina você trabalha o respeito(+),o espaço do outro(+),até onde eu posso ir(+),né(+),onde eu devo parar(+),em qualquer disciplina do currículo(+),isso é trabalhado(+),dá para perceber nas relações principalmente entre os alunos e os professores(+),a justiça é vista a partir do trabalho com valores como a ética(+),o autoconhecimento(+),a autorreflexão(+),o que eu posso e o que não posso(+),como eu vou me portar lá fora ou aqui dentro da escola(+),e uma maneira de conviver (+) é um aprendizado para a convivência(+),aqui eu tenho regras(+),eu tenho que cumprir as regras(+),as normas da escola(+),eu tenho que chegar no horário(+),eu tenho que cumprir com as minhas obrigações(+),cumprir com meus estudos(+),de faltas(+),e lá fora depois a vida vai cobrar isso dos alunos(+),isso(+),horário de trabalho(+),a convivência com as pessoas(+),a ética(+),como ele é(+),como ele(+),a gente trabalha muito essa parte de que todos tem os mesmos direitos aqui dentro(+),todos são iguais e tem que ser tratados iguais(+).né,, tanto que a gente tem alunos com necessidades especiais(+),e que o respeito entre os alunos com eles é dez né(+),eles tem um respeito(+),os alunos incluem eles em tudo(+),você vê essa inclusão(+),deles não deixarem o aluno de fora(+),deles não deixarem (+) tem uma cadeirante e um “down”(+) eles participam de tudo (+)são bem participativos(+),na sala de aula(+),nos conteúdos(+),é(+),nas atividades extras(+),nas festas(+),eles participam de tudo(+),ajudam nas coisas da escola(+),a convivência é percebida em todos os âmbitos(+),em todos os momentos(+),em todos os lugares da escola(+),desde a faxina(+),a cozinha(+),os alunos(+),os com funcionários(+),entre os gestores(+),não existe diferença(+),não tem isso de aqui você é funcionário então não pode entrar aqui na sala dos professores(+),eu sou professor(+),você é funcionário(+),você é aluno(+),não existe

isso aqui(+) os espaços são de todos(+), todo mundo vai nos espaços de todo mundo(+), e não há problema(+), convivência é saber conviver com o outro(+), com as diferenças do outro(+), conviver envolve tudo: saber respeitar(+), saber ouvir(+), saber como falar com a pessoa(+), as vezes você gera um conflito porque não soube como falar(+), chega lá e pá-pum(+), dá uma bronca na frente de todo mundo(+), isso não é legal(+), se tem algum problema você chama a pessoa no particular e conversar(+), é melhor do que ficar expondo a pessoa para todos(+), não há diferenças entre a minha convivência familiar e a minha convivência escolar(+), eu sou bem(+), o que eu sou aqui eu sou lá(+), o que eu tiver que falar eu vou falar(+), se eu não tiver o que falar eu vou ficar quieta(+), eu só vou observar(+), existem diferenças de convivência(+), tem diferenças, lógico!(+), no ambiente de trabalho(+), você não fala algumas coisas que você tem liberdade de falar em família(+), o que não pode é deixar um problema de um lugar afetar o outro(+), claro que é difícil(+), mas um problema familiar não pode interferir na escola e vice versa(+), de vez enquanto(+), a gente fica preocupada com alguns problemas, mas eles não podem interferir no trabalho(+), de modo que se vá descontar nas pessoas aqui da escola(+), as vezes as pessoas acabam descontando o nervosismo nas pessoas aqui da escola(+), é importante aprender a conviver para (+), como eu vou falar(+), para saber como lidar com as pessoas(+), é eu sei(+), eu sou assim(+), eu vou fazer assim(+), tudo bem(+), eu tenho uma linha que eu sigo(+), mas (+), eu não vou fugir da minha linha(+), mas eu vou tentar me adaptar aquele convívio daquele momento(+), não que eu vá fugir do que eu agredido(+), mas(+), eu vou tentar que a pessoa que está convivendo comigo entenda que eu penso dessa forma(+), então que me respeite(+), a convivência se inicia na família e é complementada na escola(+), mas quando a aprendizagem da família não garantiu um aprendizado para se respeitar o outro(+), se colocar no lugar do outro(+), a gente tem alunos assim(+), a gente tenta passar esses aprendizados(+), saber conviver com o outro(+), saber conviver com as diferenças(+), para que eles levem esse aprendizado que eles estão aprendendo aqui para dentro da família deles(+), entendeu(+), para que eles também mudem posturas lá(+), isso acontece às vezes(+), pais vem até aqui e relatam(+), olha em casa acontecia assim(+), agora a gente senta a gente conversa(+), um escuta o outro(+), coisa que antigamente não existia lá em casa(+), né(+), coisas que eles aprenderam aqui(+), e levaram para dentro de casa.

Apêndice G – Transcrição da entrevista com o Diretor

Bem (+) eu conheci esta escola nos dois modelos (+) no não integral e no integral(+) é' (+) o ano de implantação foi em 2013(+) todo ano de implementação' é muito difícil' (+) principalmente dessa linha da caracterização' convivência'(+) né'(+) as relações interpessoais porque não diz só relação profissional(+) mas da relação interpessoal (+) como é cada um(+) como cada um reage (+) como cada um pensa (+) como é a cada estrutura familiar(+) parece que não(+) mas tudo isso vem para a escola(+) como também os alunos trazem (+) né' (+) situações do dia a dia deles fora daqui (+) mas por lado do profissional eu digo assim que no primeiro ano foi um tsunami é acertar a mudança são as dúvidas (+) dúvidas de um novo modelo as dúvidas em relação a convivência integral (+) né porque é diferente de um profissional que passa numa escola de não integral essa tem diferença (+) as relações (+) elas são as mesmas (+) mas na verdade quando eu digo assim algo como é mais intenso é o integral pelo (+) pelo tempo estendido'(+) então no não integral' por exemplo os professores encontram esporadicamente' (+) alguns convivem mais outros menos ou se encontram em reuniões e (+)(+)(+) e assim sendo(+) assim acho que o convívio' ele é mais fácil ou talvez mascarado' (+) vamos dizer assim (+) porque eu não convivo tanto com aquela pessoa eu não posso julgar (+) não posso falar (+) ou ao contrário como eu convivo' pouco com aquela pessoa (+) mas eu acho que ela é assim (+) é aquilo (+) é assado (+) como diz o ditado (+) o integral não (+) o integral é aquela coisa (+) passa a ser intenso porque é uma jornada de 40 horas semanais (+) e os professores (+) eles começam as relações comum como em qualquer empresa então primeiras relações elas vem por afinidades aquela coisa de (+)(+)(+) de ter algo em comum eu acho que tem algo em comum então facilita a proximidade(+) outras relações é aquela coisa (+) assim (+) do que é proporcionada pela pelos profissionais da escola como equipe gestora então eu digo sempre o investimento dizer assim é importante que todos sejam unidos' (+) é importante que todos trabalham em prol de um coletivo' (+) independente das diferenças' é (+) utilize sempre da ética' (+) da busca (+) porque discutir bom senso' também é muito complicado' (+) a busca (+) é das metas traçadas (+) porque são metas comuns a todos (+) porque diz ao coletivo (+) respeitando sempre as diferenças' de como eles vão atingir as metas (+) acho que

esse é o grande diferencial' nessa escola' (+) porque a equipe gestora que faz essa articulação'(+) *ela consegue mais êxito (+) né' (+) das propostas nas metas traçadas (+) porque (+) porque sempre valorizando que o que queremos'(+)* *e a escola que queremos' (+) até o próprio' convívio' que queremos'(+)*

Então (+) eu caracterizo (+) aqui na escola nós temos um projeto na escola (+) que é para todos(+) *independe de alunos (+) que chama gestão do ambiente saudável (+) evitando a indisciplina (+) qualidade no ensino (+) quando a gente fala de gestão do ambiente saudável' (+) é bem isso que eu caracterizo(+)* *é (+) sem exageros(+)* *é o ato ou efeito de dar um bom dia (+) sorrisos (+) não caracteriza que todos são felizes' (+) mas a gente acredita que a cordialidade" (+) ela faz parte' de todo local de trabalho' (+) isso é a ética profissional (+) então eu caracterizo que isso é necessário' (+) é necessário' (+) também é necessário também (+) você (+) de repente mais' escutar do que falar (+) né' (+) então (+) são práticas que muitas vezes na própria educação os professores mais falam (+) professor fala demais (+) né (+) faz parte(+)* *imagina um professor que não fala (+) fala demais mesmo (+) é que faz parte de todos e todos e não existe professor que não fala (+) né (+) mas assim que eu digo assim então por nós temos essa característica (+) muito falantes a gente acaba passando um pouco dos limites (+) e e e muitas vezes não percebemos (+) ah (+) aspectos que estão na nossa frente(+)* *que são pontos de atenção (+) porque falou demais (+) mas foi sem intenção(+)* *foi algo involuntário(+)* *Não sei se você me entende? então tem situações que são involuntárias(+)* *Por outro lado também (+) tem situações que são voluntárias(+)* *o professor falou porque teve a intenção de falar(+)* *Aquela coisa do # pronto falei(+)* *Então se tudo na vida se resolvesse no # pronto falei(+)* *é fosse resolvido sem as diferenças(+)* *então não precisava de uma equipe gestora tão articulada(+)* *fazendo projetos para que o convívio de certo(+)* *Seria tudo muito mais fácil # pronto falei (+) né' mas não é(+)* *Então nós convivemos com pessoas diferentes(+)* *em posições diferentes e uma escola que tem clareza dos objetivos(+)* *das metas(+)* *eu acredito que essas as relações começam a ficar mais intensas(+)* *mas no sentido positivo e não negativo(+)*

Então (+) quando eu disse que começamos 2013 com um Tsunami (+) 2014 (+) tive problemas (+) tivemos grupos e professores que acabaram se unindo né' (+) E criando problemas com outros que não se davam bem e tudo isso afeta muito

o ambiente de educação (+) porque se isso perder o controle (+) que eu digo assim a gente não tem controle de nada nessa vida mas assim eu digo assim mas fora do limite passou do limite esse descontrole total' (+) ele vai afetar os alunos (+) os alunos vão perceber que aqueles professores não se falam (+) que existe um clima entre (+) entre determinados grupos (+) então os profissionais da escola (+) digo também os funcionários (+) não só professores (+) é a mesma coisa só que são categorias diferentes (+) com situações que muitas vezes são parecidas (+) mas que são categorias que defendem situações totalmente diferentes e pontos de vista totalmente diferentes (+) não é fácil para o gestor lidar com isso também (+) então (+) continuando (+) tivemos desafios 2014 (+) 2015 e a partir daí (+) a gente também (+) eu como gestor (+) sempre procuro não' (+) aqui é uma escola de designados' (+) a gente não usa como (+) é (+) a gente não usa como (+) com abuso' de poder' (+) não" (+) não é uma escola autoritária' (+) é uma gestão democrática' (+) sempre colocando os pontos de atenção (+) de produção tem que melhorar aquele espaço numa avaliação 360 mas assim buscando sempre também a essa autonomia onde o diretor ele tem uma autonomia tem mas o próprio Professor também tem ele tem uma autonomia naquele ponto de vida aquilo que ele exerce (+) naquilo que ele está junto com a equipe gestora (+) então isso é muito bacana' porque a gente percebe um efeito maior (+) também aqueles que se sente totalmente deslocados (+) eles vão embora (+) eles não foram embora porque o diretor dispensou (+) ele sai até com amizade com diretor (+) porque ele consegue ver que (+) o que o diretor é um profissional (+) queria todo tempo está fazendo articulação no grupo quando ele consegue ver isso né que é melhor (+) ele não sai ofendido (+)

O diretor é um profissional queria todo tempo está fazendo articulação no grupo quando ele consegue ver isso (+) né (+) quer dizer melhor ele consegue consegue (+) mais uma vez (+) né (+) quando é percebido isso ele não vai ele vai sair daqui ofendido porque a água que está se expressar melhor assim ele tá precisando (+) né (+) ele sabe onde está pisando em um termo mais assim Popular ele não está praticando aquilo que o grupo almejam trabalhei aqui tá então ele se sente fora deslocado ao mesmo tempo o diretor também não tem a missão de deixar profissional deslocado sempre tentando trazer sempre tentando acolher mas chega um ponto que ele também percebe que ele não quer aquilo ele não está aderindo aquilo que o que faz parte de um modelo aquilo que de repente ele

entende aquele grupo não é legal para ele não tem nada a ver ele é totalmente um profissional que que é situações que dei

Aquilo que de repente ele entende aquele grupo não é legal para ele não tem nada a ver ele é totalmente um profissional que quer situações que dentro de uma escola como é essa de tempo estendido ele não vai encontrar então acaba saindo sozinho e nesse sentido (+).

A influência do tempo pode ser em alguns pontos (+) ela pode ser positiva e ela pode ser negativa(+) ela quando situações começam os aos poucos e elas não são resolvidos são como os famosos focos de incêndio' (+) né' (+) então o diretor também não só não pode ser só ele não é o bombeiro ficar pagando só o foco que você não é isso é muito mais que isso é uma articulação e que de repente um professor por acaso simples né e que de repente subir uma revolução estou nervoso com a situação que é de fora da escola aí ele vem para a escola de repente aquela sala não colabora com ele ele já está irritado (+) só que ele não consegue controlar os ânimos(+) e qualquer pessoa que passa por perto dele (+) ele de repente também mal-humorado ele acaba dando resposta atravessada (+) e aí criando situações que vão ser negativas (+) numa própria hora do intervalo dos professores (+) não tem nada a ver com isso (+) ele acaba de certo modo tendo uma influência apesar de cada um texto alguns sua identidade a sua busca(+) fica chateado e ele tem um colega não tá legal muitos deles se une com colega para dizer realmente aquela sala tá demais' (+) ninguém toma providência' (+) eles eles fazem situações que ele se sente solidário (+) ops (+) solitário (+) solitário' como se ninguém tivesse olhando para aquilo(+) não é uma verdade absoluta(+) então aí daí isso quando não é resolvido por exemplo o efeito dominó' vai afetando toda equipe (+) aí tem um grupo que não fala nada (+) tem o que fala (+) eu respondi não tá legal (+) aí (+) vira uma desavença dentro da escola (+) que todos acabam percebendo assim não tem clima (+) não tenho vontade de entrar naquela escola (+) não foi feito nada (+) isso não é legal(+) hoje (+) nós estamos num outro patamar (+) temos pequenas faíscas' (+) vamos dizer assim (+) mas acredito que um grupo muito melhor(+) muito mais unido' com as diferenças que eles tem'(+)

Eu (+) diretor (+) não acredito (+) que a diferença seja o tempo estendido (+) acredito que seja a articulação de cada equipe escola (+) está naquela coisa ainda do respeito' (+) de como vamos fazer? (+) como que é a gestão democrática? (+) o

que é gestão democrática? (+)é muito bonito falar de gestão democrática' (+) mas como funciona toda essa prática (+) eu acredito que tudo dentro das escolas não faz referência aos horários (+) ou ao tempo estendido' (+) mas como é a prática' de cada escola' (+) se o ambiente(+), ele não é favorável' (+) ele não ele não vai ser bom mesmo vai todo mundo ficar negativo (+) nada vai ser bom (+) a sempre um processo de desconstrução' (+) isso não é bom' (+) eu acredito que o ambiente favorável' (+) que é um ambiente saudável com harmonia' (+) não é ambiente hipócrita' (+) é bem diferente (+) não é ambiente falso' não é isso (+) não temos que praticar isso (+) mas trazer com que todos com suas diferenças possam ter um melhor convívio e (+) e atingir metas e ser feliz (+) e feliz profissionalmente' (+)

Encanto (+) o que é negativo' (+) desencanta"! (+) em um primeiro momento (+) eu como gestor eu acho que eu tenho um perfil muito apaziguador (+) isso é um perfil meu perfil de dever muito de cada gestora né então tem um perfil não sou padre não sou pastor eu não sou monge eu não é isso (+) né (+) a gente tem sentimento' também (+) tem um trabalho digno que você sonha com aquilo você também quer levar a sua equipe junto quero ouvir propostas(+), o desencanto não acredito que tem eu não tenho desencanto até muito forte e tem assim ponto de atenção que eu fico chateado que poderia ser melhor(+), mas não acontece de imediato(+), a gente não transforma o ambiente da escola de uma noite pro dia(+), tudo é muito relativo(+), mas eu acredito no encanto(+), O encanto é aquilo quando tá tudo muito certo que tá todo mundo se entendendo você tá você percebe isso né que aquilo não é falso(+), aquilo é legal(+), não estão tão fazendo para agradar ninguém está fazendo porque independe das diferenças tem que dar certo todo mundo buscando conquistas(+), esse é o verdadeiro encanto (+) a palavra encanto traz o resultado (+) o resultado vem em todas as dimensões(+), o ambiente como um todo(+), os indicadores (+) eles começam a subir (+) nossa isso é muito bom (+) esse é o encanto"! (+)

A convivência em tempo estendido(+), a gente volta ao tempo estendido(+), mesmo tendo fala que ele não influencia(+), não é uma convivência pontual(+), em um local específico(+), ela acontece em todos os espaços(+), Se o profissional está na sala de estudos e entrar alguém(+), não vai ser diferente porque está na sala de estudos(+), Está na sala dos professores(+), está no pátio(+), nas brincadeiras(+), a gente tem brincadeiras saudáveis(+), trocadilhos(+), A gente consegue fazer as

vezes de pontos negativos tornar nosso dia um pouco mais fácil brincando(+) nos alegrando com alguma coisa que a gente tem que levantar a cabeça e ir adiante(+) Então não acredito num espaço só(+) porque quando esse ambiente é contagiado positivo(+) a convivência está em todos os espaços(+) no integral não” (+) a gente trabalha a questão dos jovens acolhedores(+) e nós(+) profissionais(+) também somos acolhedores(+) esse é o grande diferencial(+) é dentro dessa linha em que professor é professor e o aluno tem que se colocar no lugar dele(+) não’ (+) tem os direitos e os deveres de cada um (+) mas é legal porque se conversa (+) temos o protagonismo juvenil e o protagonismo sênior (+) né’ (+) então assim todos conversam(+) dão ideias os professores se abraçam(+) muitos deles ficam com os alunos no intervalo(+) na entrada(+) na saída então é uma relação muito boa(+) a gente não vê como algo confundido (+) tem professor que tem essa preocupação (+) muitas vezes o aluno pode confundir as minhas aulas (+) porque sou o professor que conta piada(+) que brinco com eles(+) estou muito com eles(+) aqui a gente percebe que não tem nada a ver (+) que os alunos e os professores conseguem separar as relações e os momentos de convívio que é comum nos espaços o tempo todo(+)

A convivência e o currículo se relacionam o tempo todo (+) porque o currículo’ tem a base comum e a parte diversificada (+) principalmente porque a base nacional comum parece aquela coisa pesada (+) né (+) português (+) matemática (+) extenso das habilidades e as competências (+) que estão projetadas ali no guia de aprendizagem(+) mas a gente vê hoje dentro do nosso modelo é a parte diversificada (+) a parte diversificada (+) ela apoia base nacional comum (+) ela alavanca’ o aluno(+), ela estimula o aluno a se sentir pertencente’ dentro dessa unidade escolar’ (+) na linha do convívio é muito forte’ (+) porque eles não querem ir embora’ da escola’(+) eles (+) os alunos por estudarem integral (+) imagina’ chegam as 7:30 da manhã e vão embora às 17 horas’(+) as vezes tem alguns projetos fora do horário como (+) fanfarra (+) teatro (+) eles se inscrevem’ (+) eles não ligam’ de ficar 1h a mais’ (+) 1:20 a mais’(+) você percebe que essa questão do tempo’ é prazerosa” (+) ela se tornou prazerosa” (+) se não fosse’ (+) ele não ficaria’ (+) ficou prazerosa’ porque a gestão desafia todos os professores na busca’ constante de rever’ os olhares (+) a forma de avaliar’ (+) a forma de integração’ dos alunos (+) a integração’ entre profissional-aluno (+) então essa é a

diferença” (+) uma escola diferente” (+) uma escola que se respeita” (+) entendeu? (+) então a palavra mais que cabe aí é o respeito” (+) que tem um com o outro (+) respeito’ com o ambiente’ (+) o que gera e impacta de modo positivo (+) é o respeito” (+)

A escola quando os alunos com seu projeto de vida primeira coisa quando eles entram é ser acolhidos de forma diferente e realizar o varal dos sonhos(+)
ali no varal de sonhos a gente não destrói’ o sonho’ do aluno nunca” (+) se o aluno quer ser jogador’ ninguém’ vai falar que ele é perna de pau (+) que ele não vai jogar bola (+) ou que ele não vai ser um Neymar da vida (+) qual é a parte dele”? (+) quando ele entra com esse currículo e a parte diversificada (+) ele faz a diferença’ (+) para que dentro desse procedimento(+)
os alunos descubram situações que ele não ainda não conhece (+) que ele desconhece e aí ele vai rascunhando (+) porque é um rascunho (+) na primeira e na segunda série é o projeto de vida’ (+) já na terceira série é o mundo do trabalho’ (+) que também não deixa de ser projeto de vida’ (+) e aí eles rascunham (+) alguns saem daqui com um projeto de vida definido’ (+) por que se passaram por todos os procedimentos da escola’ (+) e não é (+) não era o sonho dele inicial’ (+) aquele do varal de sonhos na primeira série (+) que ele foi rascunhando’ (+) então diz assim que (+) respondendo sua pergunta(+)
é bem diferente’ (+) não é como a escola de antes (+) como quando eu estudei (+) a educação era muito assim (+) quem não estuda não terá um emprego’ (+) então (+) escola não garante’ emprego’ para ninguém (+) essa é a grande verdade” (+) então a escola garante’(+)
tem que garantir um projeto de vida (+) que fala de emprego’ sim’ (+) que fala do mundo’ do trabalho’ (+) fala da preparação acadêmica’ (+) fala do mundo acadêmico’ (+) fala das pesquisas’ (+) de tudo” (+) uma escola em que (+) que diz como é a sociedade’ moderna’ (+) que fala do mundo globalizado’ (+) e de uma de um aluno que vai sair formado (+) ele não vai se sentir perdido’ e nenhuma das situações(+)
onde a palavra projeto de vida’ não quer dizer que ele vai sair daqui e já vai arrumar um emprego (+) naquilo que ele projetou (+) mas que ele está preparado para aquele emprego que ele projetou’ (+) está preparando para casar’ (+) para ter filhos’ (+) preparado para encarar’ a vida’ com outro olhar’ (+) essa é a ideia da escola’ (+) uma missão de formar um jovem autônomo (+) solidário e competente (+) um jovem só’ autônomo’ (+) não é bom’ (+) um jovem solidário (+) só é solidário e não é autônomo (+) solidariedade’ é legal

(+) é importante (+) mas não é ela que vai fazer o grande impacto nesse jovem' (+) né (+) e competente' (+) então um jovem só autônomo' (+) ou só competente' (+) sem solidariedade não é bom' (+) então (+) assim tem que ter as três palavras' juntas' (+) e não só a palavra' (+) né(+), a prática" (+) essa que é a ideia' (+)

Quando você fala de uma escola (+) que se preocupa com o projeto' de vida' do aluno (+) que é democrática" (+) uma escola que tá preocupada com a convivência' (+) ela é uma escola justa" (+) ela caminha para um mundo justo' (+) porque é dessa escola (+) no caso é uma escola de ensino médio'(+), esses alunos vão passar 3' anos aqui' (+) é muito pouco' (+) por tudo que eles vão encarar ainda pela frente' (+) mas se essa escola está preocupada' (+) e esses alunos saem daqui (+) minimamente com uma noção' (+) eles nunca vão esquecer' isso na vida deles' (+) sim (+) eles vão buscar nessa sociedade serem justos' (+) vão repensar (+) naquilo que (+) de repente em ideias que não são legais para a vida deles(+), vão repensar em todos os movimentos pela frente (+) e vão progredir (+) essa é a ideia' (+) então eu acredito que a escola com tudo' isso que ela oferta' (+) ela é uma escola' justa" (+) injusta' seria uma escola que apenas recebe o aluno (+) matricula (+) coloca na sala' e ele é cumpridor de tarefas' (+) é o famoso tarefeiro" (+) aprende'? (+) aprende"! (+) mas é pouco' (+) acho que escola tem que ampliar' o leque de discussões' (+) tem que ver o mundo (+) de o mundo de uma forma (+) a questão' da sociologia' (+) da filosofia' (+) indagar sempre" (+) uma escola que indaga'(+), esse é o jovem crítico que a gente quer formar" (+) para um mundo melhor' (+) então é isso (+) acho que é nossa escola (+) eu acho não' eu tenho certeza' (+) nós fazemos isso' (+)

Acho que sim (+) nós mesmos (+) da maneira como aprendemos (+) nós carregamos muitas coisas do que nós aprendemos na nossa vida (+) a mesma coisa é o jovem (+) só que o jovem hoje' (+) ele sai com muito mais oportunidade (+) muito mais (+) ela sai com uma vulnerabilidade de apoios (+) mas ele tem que tomar cuidado' com essa palavra vulnerabilidade de apoios (+) né (+) de informações (+) porque se ele se ele sai de um modo (+) com uma visão crítica bacana' (+) sempre (+) sempre visando conquistas legal(+), esse jovem ele vai com certeza levar o resto da vida dele (+) não importa o que ele vai fazer (+) ele vai lembrar(+), na escola eu aprendi isso (+) eu não acredito que ele vai ficar vinculado' na escola eu aprendi isso' (+) nós estamos falando da formação dele' (+) a própria

formação dele (+) ali (+) é (+) vamos dizer assim (+) tudo que é educação básica' (+) se encerra por ali (+) dali (+) ele vai para uma linha acadêmica (+) ele vai ele vai ser específico naquilo que ele quer atuar (+) mas ao mesmo tempo ele tem uma base (+) então esta base' jamais' será esquecida' (+) e não está vinculada a uma escola' (+) que ele passou (+) ou a um professor' (+) eu acredito que está vinculado (+) está vinculado a todo' processo' (+) a formação' dele' (+) essa base ele vai levar para lá (+) essa base é a conquista (+) ela é sempre o caminho de referência (+) do ponto de partida e a convivência faz parte disso" (+) com certeza" (+) com certeza" (+)

Assim (+) se você coloca um jovem que está numa sala toda escura' (+) não precisa ser uma sala escura (+) uma escola destruída' (+) uma escola com vidros quebrados' (+) uma escola que não oferta estrutura' para ele (+) professores desanimados' (+) equipe gestora' que não está nem aí' (+) é (+) esse jovem (+) é um jovem que vai tentar' sobreviver' dentro desse processo' (+) essa é a palavra' sobreviver" (+) ele vai se formar'? (+) de repente até se forma' (+) mas qual é a base dele'? (+) que ele está levando (+) a gente não pode dizer que todos vão sair negativos' (+) mas há uma tendência' (+) que esse jovem não teve uma boa base na educação básica (+) ele vai levar isso como algo negativo pela frente (+) ele consegue superar também o negativo' ? (+) sim' (+) por exemplo (+) eu carrego alguns complexos (+) que já foram superados' (+) mas volta e meia' aparecem na minha cabeça' (+) lá no meu fundamental (+) as professoras daquela época (+) elas não ouviam' o aluno (+) era tudo no grito" (+) era cadernada na cabeça (+) então (+) eu tive isso (+) infelizmente nos anos 80 (+) as professoras que foram minhas professoras do fundamental (+) elas eram muito rígidas' (+) elas já eram senhoras' (+) e não é pelo fato de ser senhora ou não (+) mas talvez pelo fato de que elas viveram na época do militarismo' (+) estarem perto de se aposentar (+) elas já' não podiam dar cadernada na cabeça do aluno (+) mas para mim isso marca e hoje eu tento que me libertar disso (+) eu mesmo eu sendo diretor (+) eu vivendo numa escola (+) fazendo outras faculdades (+) né (+) então eu não posso pensar (+) eu como exemplo (+) não posso ficar preso aquela situação que me desagradou lá na primeira série (+) segunda série (+) marca" (+) a gente não pode voltar atrás (+) a gente tem que seguir a diante' (+) mas eu (+) dentro da minha formação' com as oportunidades que tive (+) e com as buscas constantes (+) o que eu posso fazer

para mudar o meu cenário'? (+) então é bem por aí (+) então eu penso que os jovens têm essa oportunidade de mudar todos os cenários' (+) mesmo ele tendo uma escola' (+) que a educação dele foi negativa' (+)

Apêndice H – Transcrição da entrevista com a Gerente

Eu acho que é (+) a convivência é' muito sadia'. Com funcionário pela minha função como gerente, a gente tem que administrar a limpeza, a merenda, tal (+) o ser humano é uma coisa complicada (+) né? por si só(+), mas no geral não vejo problema(+), a gente tem muita amizade com o diretor com a vice e sempre priorizamos o diálogo, a formação, conversar muito (+) quando o funcionário vem de outra escola (+) quando vem com algumas situações (+) que ele acha que está certo (+) aqui ele vê que é diferente'. O tratamento até do funcionário com o aluno é' diferente'(+), não é só ficar olhando (+) em outras escolas precisa ficar olhando o aluno para ver se não se mata, aqui não" (+) aqui é o que chama de a pedagogia da presença' (+) o funcionário tem que acolher o aluno, tem que conversar (+) é' diferente' (+) é' diferente' o tratamento (+) eu acho que assim (+) o aluno ama' (+) ele ama de paixão (+) a gente brinca, quando chega o final de semestre, o final do ano, a gente pedir pelo amor de Deus para ele ir para casa, porque chegou as férias (+) a gente pega aluno chorando quando vai começar as férias (+) eles não querem ir embora, eles querem que a escola abra de sábado (+) eles ficam aqui até depois do horário (+) tem algumas atividades que são a parte da escola e que até umas 6:30 não tem dia que é teatro; tem dia que é fanfarra; tem dia que é Caratê, kung fu (+) olha (+) tem dia que vôlei (+) treinamento de vôlei, enfim é bastante, mais de 100 alunos ficam aqui depois do horário e todos os dias (+) eles adoram (+) eles transformam isso aqui na casa deles (+) eles têm um armário (+) trazem a casa, literalmente a casa', para esse armário (+) então a vida do aluno fica aqui dentro' (+) então os amigos estão aqui o namoradinho é aqui, ou a namorada (+) enfim (+) para a gente também acaba sendo uma coisa legal, porque a gente sempre conhece' a família, se conhece' o aluno, acaba conhecendo toda a vida do aluno. Aqui se conhece' cada um" (+) como não são muitos (+) é uma escola pequena (+) acaba tendo um contato mais íntimo (+) bom' (+) primeiro (+) é uma questão de ficar fazendo essa formação (+) é do professor que tem um contato com que o aluno fazer com que ele goste da escola e eu acho que assim ele desenvolve muitas atividades aqui não vem só estudar português, matemática, história e vão embora (+) então (+) aqui ele tem o clube (+) eles adoram o dia de clube (+) porque o dia de clube eles desenvolvem as habilidades, porque cada um tem a sua (+) então

tem o canto (+) tem jogo (+) ou é o inglês (+) ou é a informática (+) eles vão se encontrando (+) cada um tem a sua habilidade (+) é todo mundo junto (+) não é só o 1º A ou o 1º B (+) nesse dia eles estão todo mundo juntos (+) então ele está em contato com a escola inteira' (+) então (+) não é só um amiguinho da classe que tem aqui (+) todos os 360 amigos' em comum' (+) entendeu'? (+) então (+) esse semestre (+) eles estão num clube' (+) semestre que vem' eles vão para outro clube com outros (+) mas estão sempre juntos" (+) eles almoçam juntos (+) eles trazem bolo de aniversário' (+) é permitido trazer bolo para a hora do almoço (+) né'? (+) eles trazem bolo de aniversário (+) eles fazem tudo" aqui' (+) eles cantam' (+) eles dançam' (+) é tudo" aqui dentro' (+) então para eles" isso é muito bom' (+) né'? (+) é logico' que não dá para falar que é perfeito' (+) de vez em quando tem uns quebra-pau' (+) principalmente por conta de Facebook" do lado de fora (+) muitas vezes eles acabam discutindo do lado de fora da casa deles alguma coisa do Facebook' e querem resolver dentro da escola' (+) mas aí a Vice-diretora' que é também mediadora" (+) também eles estudam muito (+) né'? (+) a Vice-diretora (+) o Diretor (+) os professores (+) todos eles" sempre tiveram muita formação" sempre tiveram desde o início do integral' (+) então acaba sabendo como lidar com essas questões' (+) então se vê (+) hoje é dia de reunião (+) eles poderiam estar em casa neste período... você viu a quantidade de alunos que estão na escola' (+) para o aluno não tem desencanto" (+) tem alguns alunos que não gostam' (+) mas são muito poucos (+) eu te falo assim (+) 1% (+) por que que não gosta? (+) por pelo aluno ele quer ficar na casinha dele no Facebook' (+) aqui' não é assim' (+) ele a (+) a (+) a parte de informática' que é muito grande' (+) eles trabalham muito com essa questão na sala de aula (+) fora tem a sala de informática (+) tem os netbooks' que eles desenvolvem muitos projetos (+) mas não estão falando com os amiguinhos (+) né'? (+) uns poucos (+) muitos poucos (+) não chega a 3 ou 4 por ano (+) não dá meia dúzia por ano (+) eles saem porque tem que trabalhar" (+) porque a família precisa' (+) ou ele mesmo' (+) mas geralmente é a família' (+) e um caso de mudança (+) então assim (+) o número de transferência caiu' muito' (+) então (+) nesse final de semestre tivemos 2' transferências (+) tem aluno que não se adapta' (+) mas é 1" em 360 (+) no geral eles gostam muito (+) tem aluno que a gente fala quando a mãe chega no quiche perguntando (+) tem algum critério para entrar'? (+) tem alguma prova'? (+) a minha resposta é a seguinte (+) o critério' para entrar é"

o aluno querer estudar” (+) esse é o critério’ (+) porque se o aluno não é um aluno que queira estudar (+) ficar 9 horas estudando (+) não é só 9 horas (+) eles tem muitas atividades’ (+) ele não fica’ ele não quer ficar’ (+) é mais gostoso ficar em casa (+) sem fazer nada (+) mas eles ficam (+) eles se envolvem com todos os projetos da escola (+) virá assim (+) uma coisa (+) virá assim (+) uma festa (+) uma coisa global (+) assim (+) eles se empolgam’ (+) esse é do detalhe’ (+) a escola inteira’ é para o aluno’ (+) desde esse banco aqui na entrada até o final da quadra’ (+) infelizmente essa escola (+) o prédio dela é um prédio para alunos de 1ª a 4ª série (+) ela foi construída na década de 70 para ser uma escola de 1ª a 4ª série (+) então ela tem uma estrutura física de uma escola de 1ª a 4ª série (+) ai depois (+) eu não estava aqui (+) mas eu sei’ (+) que ela funcionava de 1ª a 4ª série e depois passou a funcionar com o ginásio depois veio o noturno (+) inclusive o EJA (+) naquela mudança da Rose Neubauer (+) que ela fez dos ciclos (+) tirou a 1ª a 4ª série daqui’ (+) só ficou de 5ª série em diante e o ensino médio (+) eu acho que foi um grande’ erro (+) essa escola tinha todo um preparo’ para ser de 1ª a 4ª serie (+) daí quando ela virá integral para ser do ensino médio (+) o limite da escola são nove classes (+) é a capacidade máxima (+) não tem mais como colocar outras salas (+) aqui as salas são ambientes’ (+) então (+) não é só o nome de sala ambiente (+) o professor prepara’ a sala (+) então (+) assim (+) se tem a sala ambiente de geografia (+) toda a sala é formada na geografia (+) tem mapa (+) a decoração (+) o professor’ transforma a sala dele’ em uma sala ambiente’ de geografia (+) de português a mesma coisa (+) eles transformam (+) aqui o aluno que vai mudando de sala (+) aqui’ são sempre dobradinha (+) então os alunos ficam um tempo’ maior sempre duas aulas (+) então (+) voltando (+) quando mudou para o integral teve que transformar toda essa estrutura para uma escola de ensino médio (+) então ela é” uma escola pequena’(+), então o aluno ocupa todo’ o espaço da escola’ (+) então eles sentam nos corredores (+) jogam baralho na hora do almoço (+) eles vão para a sala de informática (+) todo o espaço eles ocupam (+) todo o ambiente (+) a relação da convivência com o currículo’ fica com o professor” na sala de aula (+) a ideia pelo menos é o que a gente sabe (+) essa não é a minha parte (+) a minha parte é administrativa (+) mas (+) é (+) todo o currículo’ (+) principalmente a parte das eletivas (+) é voltada para o mundo do trabalho (+) mundo do trabalho’ é o aluno descobrir o que ele quer’ (+) então todas as disciplinas

eletivas (+) elas estão vinculadas ao currículo oficial (+) elas não são soltas (+) todas elas tem um fundo do currículo oficial da Base Comum Nacional (+) e (+) é (+) eu acho assim (+) tem uma agilidade né? com o currículo oficial (+) eles fazem uns links (+) aqui não se tem muita excursão (+) os alunos não saem muito (+) tem atividades fora (+) algumas atividades fora (+) por que eles não saem muito aqui? (+) porque quando uma classe sai (+) os outros professores são prejudicados” (+) porque aqui’ não tem aula vaga’ (+) né! (+) aqui não se pode’ ter aula vaga’ (+) então (+) se um professor falta (+) um professor da área’ tem que substituir’ (+) tem uma escala” (+) pelo número de aulas que ele tem durante a semana ele vai substituindo (+) então se um professor sai’ com uma classe para excursão por exemplo (+) os outros professores que ficam na escola tem dar aula no lugar’ daquele professor que não está’ (+) porque o aluno não é dispensado’ (+) então (+) os outros não podem ser prejudicados em detrimento de uma classe’ (+) por isso (+) muitas vezes (+) eles fazem algumas atividades assim no sábado’ (+) mas eles é que são muito interessados (+) essa questão do currículo é mais com o professor em sala de aula (+) acho que não tenho muito para falar (+) a convivência dessa escola contribui na formação quando fala por exemplo (+) aqui tem (+) mas é uma coisa que é implantada pela direção’ da escola (+) é o tal dos 5S (+) mas é uma coisa implantada pelo diretor (+) que é visto em empresas (+) coisa de japonês (+) eu acho (+) você pode perguntar detalhes quando entrevistar o diretor (+) mas afinal (+) o que é os 5S (+) o aluno tem que tomar conta do ambiente dele (+) tem uma tabela que é passada para eles (+) acaba se tornando meio que uma competição’(+), entre classes (+) no final do ano (+) a classe que tiver o maior número de pontuação (+) ganha uma excursão’ (+) isso é passado um filme (+) é explicado (+) primeiro passo (+) é com o líder (+) aqui tem o líder (+) o vice-líder (+) o grêmio (+) esses alunos são responsáveis por transmitir aos outros alunos (+) o que é os 5S (+) então basicamente os 5S é fazer com que o aluno tome conta do ambiente que ele vive’(+), então você pode ver (+) aqui’ eles não picham a escola (+) eles tomam conta’ (+) eles não querem uma escola pichada (+) uma escola ferrada (+) então eles acabam passando para os outros que tem um pouco mais de consciência’ (+) conscientizem os outros (+) isso compete muito aos líderes’ (+) são feitas reuniões (+) acho que semanal (+) a direção com os líderes e uma vez depois os líderes com as turmas (+) então aí vai passando (+) para funcionário (+)

para professor (+) e vai pontuando (+) então (+) todo mundo' quer ganhar'(+), mas não é só o ganhar' por ganhar'(+), eles querem mostrar que eles são responsáveis" (+) que eles têm habilidades (+) mas não é fácil' (+) não é tão simples' assim (+) tem todo um trabalho'(+), é um trabalho' de formiguinha (+) eles já sabem (+) eles já sabem (+) mas isso é falado todo' ano (+) é explicado' (+) eles mesmos' quando veem que acontece alguma coisa' (+) ou quebra ou picha (+) eles mesmos vem aqui (+) ohh (+) o cara que fez se entrega (+) fala que foi eu que quebrei o vidro mas foi sem querer (+) é que bateu a bola (+) já vai pedindo desculpas (+) e muitas vezes também (+) eles(+), os alunos(+), quando veem alguma coisa (+) eles veem falar (+) eles falam (+) eles não querem viver em um ambiente ruim' (+) isso é muito' legal" (+) os alunos se encantam com as amizades (+) a amizade é uma coisa' muito importante' (+) (+) o desencanto existe quando o aluno fala assim para mãe (+) eu não quero ficar' (+) eu acho que todo mundo tem esse direito' (+) não querer ficar (+) então (+) quando ele se desencanta' (+) ele quer sair' (+) algumas vezes (+) a mãe não quer (+) alias (+) na maioria das vezes a mãe não quer' (+) a mãe quando chega aqui (+) e a gente dá a vaga (+) graças a Deus (+) porque o meu filho (+) ele ficava na rua (+) dai eu falo (+) mãe aqui não e creche (+) essa é a primeira fala que a gente fala (+) aqui não é uma creche de aluno (+) o aluno tem que querer' (+) ele tem que querer' (+) ele tem que gostar da escola (+) ele tem que abraçar" a camisa da escola' (+) se ele não quiser (+) não adianta (+) não tem professor (+) não tem nada que faça com que ele fique' (+) ele tem que quer vir estudar' (+) querer ter um bom futuro' (+) tanto é que aqueles que se esforçam (+) vão bem' (+) nós tivemos alunos entrando em medicina' direto daqui'(+), sem fazer cursinho (+) sem nada (+) só com a nota do Enem (+) você entendeu'? (+) tivemos alunos entrando na USP" esse ano (+) alunos conseguindo 100% de bolsa na FAAP" no Mackenzie" (+) ou seja (+) isso não é' qualquer coisa' (+) mas (+) então (+) esse aluno tem que se esforçar' (+) aqui não é uma brincadeira' (+) aqui' ninguém está brincando' de escolinha" (+) é sério" (+) a proposta' é séria" (+) o programa' é sério" (+) é lógico que existe meia' dúzia que quer sair do contexto' (+) é claro' que tem' (+) que tem um engraçadinho que não quer (+) mas esse aluno (+) assim (+) chega uma hora que ele não quer'(+), então a mãe tem que tirar ele daqui' (+) ele não quer (+) tem um assim (+) todo dia' ele diz que tem dor de barriga (+) todo dia' a gente tem que chamar a mãe' para vir buscar' (+) ou seja (+) ele não

quer' (+) então não adianta o pai forçar' (+) isso aqui não é uma creche' (+) então
 (+) a primeira coisa é o aluno' ter que querer' (+) não é o pai' (+) a gente ouviu
 muito isso no quiche (+) ahh (+) eu vou tirar meu filho da rua' (+) isso aqui' não é
 um lugar para drogado' (+) não é um lugar para colocar a filhinha para ela não
 namorar (+) então (+) a gente percebe que é muito cômodo' para o pai' deixar o
 filho' aqui o dia inteiro' (+) tem alguém que está olhando' (+) mas a gente volta a
 repetir' (+) não é creche" (+) o aluno tem que estar aqui' porque ele quer estudar'
 (+) então vai juntando (+) esse desencanto (+) até' existe para alguns alunos (+)
 mas é muito' limitado' (+) mas é claro que existe' (+) mas também existe o aluno
 (+) que por exemplo (+) é aquele cara (+) que a gente sabe (+) que quer se drogar
 (+) então a mãe acha que estando aqui (+) ele não vai dar problema (+) é claro
 que vai' (+) daí não tem como (+) não tem como (+) a convivência com os
 funcionários (+) principalmente com as meninas (+) que ficam no corredor (+)
 nossa (+) eles contam coisas para elas (+) acho que nem' a mãe' não sabe (+) eles
 se abrem (+) eles falam da namorada' (+) sexo' (+) se transa (+) se não transa (+)
 o que fez' (+) eles são muito abertos' com todos nós (+) e com os professores
 também (+) porque aqui' os professores são tutores" (+) cada professor (+) acho
 que tem 40 alunos (+) não' (+) acho que é menos' (+) deve ser uns 20' (+) que eles
 são tutores' (+) então durante o horário do almoço' (+) eles marcam e fazem tutoria'
 com esses alunos (+) então (+) eles falam como se fosse um médico' (+) como se
 fosse um psicólogo (+) eles se abrem (+) eles falam (+) é muito engraçado" (+)
 com os funcionários também (+) eles são muito sinceros' (+) essa idade é muito
 legal' (+) porque eles são muito sinceros' (+) eles (+) eles (+) eu te falei' (+) vira
 uma grande família (+) eles fazem tudo juntos (+) os alunos (+) eles acham que
 é todo mundo' igual' (+) não tem esse (+) pelo menos a gente não percebe
 preconceito' (+) seja ele de (+) sexual (+) por ser homossexual (+) porque aqui'
 tem (+) eles não tem esse preconceito' (+) entendeu'? (+) não tem briga' (+) ou
 porque é preto ou porque é branco (+) porque é rico ou pobre (+) porque gosta de
 homem ou de mulher (+) eles não têm isso aqui' (+) eu acho isso' muito engraçado'
 (+) será que é a cabeça do jovem' que é assim'? (+) mas é muito menos que os
 adultos (+) eles não têm isso (+) se o cara é gay' (+) se é menino ou menina (+)
 eles não' têm' (+) eu percebo que nas outras escolas (+) muitas vezes (+) tem
 brigas por conta disso' (+) e aqui' não existe isso (+) é o trabalho' que é feito' (+)

além disso (+)os alunos aqui' ficam muito tempo juntos' (+) é como se fosse um irmão' (+) um primo' (+) porque é como família (+) você tem que aceitar (+) porque é igual a você (+) você tem que acolher (+) aqui também existe os alunos que são acolhedores' (+) né (+) no começo do ano (+) esses alunos acolhedores acolhem' os alunos novos (+) né (+) e aluno' é aluno' (+) adolescente é adolescente (+) então ele pode ter aquele que é mais feminino' (+) mais masculino' (+) ou normal (+) ou que gosta (+) sei lá (+) eles acolhem esse aluno novo' (+) então (+) só que para ele acolher esse aluno novo' (+) tem todo' um trabalho' de conscientização (+) a Vice diretora que é mediadora' faz todo um trabalho com esses alunos (+) ela explica (+) passa vídeo (+) tem todo um trabalho' (+) não é jogado' (+) nada' aqui é jogado (+) tudo tem coisa por trás (+) tudo tem um porquê (+)tem reunião (+) tem projeto (+) tem um porquê por detrás (+) não é a dança' pela dança' (+) não é o show' pelo show' (+) não é a aula' pela aula' (+) tudo tem um porquê" por trás (+) os professores também (+) são (+) eles (+) se existe um problema de convivência nessa escola' não é com aluno' é com professor" (+) esse é difícil' (+) essa convivência entre os professores é a mais complicada' (+) porque com funcionário (+) não tem' (+) porque a nossa função de uma escola não integral ou integral' não mudou (+) a gente trabalha do mesmo jeito' (+) trabalha 8 horas (+) a nossa parte administrativa (+) ela funciona com ou sem aluno (+) matrícula (+) independe (+) se é integral' ou se não é' (+) não muda' (+) os funcionários também que trabalham nos corredores (+) eles trabalham no integral' ou no não integral' (+) eles até têm muito menos trabalho' hoje" do que o que tinham antigamente' (+) hoje o trabalho de um funcionário que fica no corredor é moleza (+) aqui não tem aula vaga' (+) eles só ficam olhando aluno no almoço e no café (+) um intervalo de almoço e dois de café (+) aqui tem muito menos serviço' (+) ser inspetor de aluno aqui' é mamão com açúcar' (+) ele não tem serviço (+) né? (+) o serviço da limpeza é terceirizado (+) então (+) com integral ou sem integral' o trabalho é o mesmo' (+) o grande (+) se existe um problema de relacionamento é de professor" (+) eu percebo que é um jogo' de vaidades" (+) primeiro assim (+) aqui são dezoito professores (+) que ficam juntos da 7:30 da manhã às 5:00 da tarde (+) todos os dias juntos com alunos (+) os alunos (+) eles são adolescentes' (+) eles tem a cabeça aberta" (+) os velhos não (+) eles têm manias (+) experiências (+) e daí (+) existe o jogo de vaidades (+) vão se formando os grupos' (+) tem o grupo do pessoal que gosta de junto com

os alunos desenvolver teatro (+) dança (+) arte (+) e tem aqueles que não gostam tanto' (+) são mais tímidos' (+) então há (+) há um certo ciúmes' (+) que eles acabam tendo os professores pop stars (+) tem professor pop star (+) professor que gosta da dança" (+) e os alunos adoram (+) então (+) esse jogo de vaidades' (+) é o pior" (+) dentro do integral (+) é o adulto' (+) não é o adolescente' (+) se você me perguntar (+) isso muda alguma coisa na aula'? (+) eu acho que não' (+) não sei te dizer'(+), acho que não' (+) pelo que eu ouço a direção comentando (+) as avaliações que são feitas (+) elas tem uma evolução (+) então (+) eu acredito que isso não interfira no currículo (+) mas eu percebo que o diretor talvez (+) tenha um trabalho" (+) ele tem trabalho é com o professor (+) não com o aluno' (+)o grande trabalho não é com o aluno (+) é a relação humana" (+) não tenho dúvida que eles carregam essa convivência para fora' dos muros da escola (+) eles querem fazer todos' a mesma faculdade' (+) eles não querem se desgrudar' (+) depois a gente sabe (+) a gente já passou por isso (+) as coisas vão se acalmando (+) eles vão conseguindo outras amizades em outros ciclos da vida' (+) no trabalho (+) enfim (+) mas eles querem continuar juntos' (+) eles saem no sábado' (+) eles fazem festas juntos (+) se isso é bom'? (+) eu não sei te dizer' (+) até que ponto isso é o ideal (+) se isso é o ideal' (+) não sei te dizer se isso é o ideal' (+) essa convivência restrita" (+) eu não sou psicóloga' (+) então (+) não sei te dizer (+) não atrapalha o ensino' (+) isso eu posso te dizer' (+) não é o que eu' acho' (+) é porque existe avaliações que são feitas' (+) e que mostram que isso' (+) existem notas (+) a cada ano que passa tem um número' maior de alunos entrando na faculdade' (+)tem mais alunos conquistando (+) isso é um parâmetro' (+) isso significa que em termos' educacionais' (+) eles estão progredindo' (+) eu acho' (+) é uma opinião minha' (+) foi o que te falei (+) eu não trabalho com a pedagogia (+) eu trabalho com dados' (+) estatísticos' (+) o aluno que conseguiu uma bolsa' (+) que entrou na faculdade' (+) a gente tem essa informação' (+) então (+) eu estou trabalhando com a informação' que existe (+) com dado' que existe (+) né (+) agora (+) eu não sei até que ponto isso é o ideal' (+) o aluno passar três' anos da vida' dele como se estivesse confinado' (+) eu não sei (+) daí (+) talvez (+) ele mesmo (+) o próprio aluno possa te responder isso (+) eu não sei te dizer (+) porque é como se ele estivesse confinado' (+) três anos (+) tudo bem (+) que ele tem que voltar para casa (+) mas eu tenho alunos que moram muito longe' (+) hoje nem tanto (+) mas

no primeiro ano' (+) tinha alunos que moravam muito longe' (+) daí com o passar do tempo a comunidade (+) foi conhecendo a escola' (+) e a procura começou a aumentar (+) começou a ser maior' (+) a procura aqui é muito grande' (+) tem aquelas pastas ali' (+) de 1ª série tem mais de duzentas" fichas de inscrição' aguardando vaga' (+) é quase o dobro da capacidade de gente querendo entrar (+) de alunos querendo estudar aqui' (+) é muito da comunidade' (+) é o reconhecimento da escola' pela comunidade (+) cada vez mais (+) a gente percebe que os alunos moram mais próximos' (+) mais tem alunos que moram em bairros como o Jaraguá (+) Brasilândia (+) Morro Grande (+) que são um pouco mais longes (+) então eles saem daqui (+) na melhor das hipóteses' (+) quando ele consegue sair as 5 (+) que normalmente' eles nunca saem as 5' (+) porque eles querem continuar fazendo as atividades (+) ele chega na casa dele (+) 6 (+) 7 horas (+) é o tempo de tomar banho e dormir (+) as vezes (+) fazer alguma atividade' que o professor passou (+) porque no outro dia (+) eles tem que estar cedo aqui' (+) é como se ele estivesse confinado' (+) eu brinco' (+) falta só dar banho (+) para o aluno voltar para casa' (+) aqui ele chega' toma café' (+) almoça (+) toma café a tarde' (+) falta só dar banho' para ir embora para casa' (+) então (+) quase tudo se faz (+) o governo dá tudo" para esse aluno' (+) o governo dá alimentação' (+) dá material' (+) dá livro' (+) dá apostila' (+) ele só precisa ter vontade' de estudar' (+) só isso' ele tem que ter' (+) e comprar a camiseta da escola (+) que não é nem aqui que compra' (+) é assim (+) se faz muita questão' do uso desse uniforme' (+) de resto o governo dá tudo para esse aluno (+) dá computador (+) dá formação (+) dá plataformas de estudo (+) o próprio parceiro da escola (+) investe na formação' dos professores (+) investe em plataforma para os alunos (+) então (+) assim (+) a única' coisa que esse aluno tem que fazer aqui' é querer estudar' (+) a única coisa que eu gostaria de acrescentar (+) é que essa escola' deveria ser fisicamente' em outro lugar' (+) um outro espaço físico (+) toda essa estrutura que ela já tem (+) em um espaço físico maior (+) como outras escolas que tem duas quadras (+) mas também (+) não sei te dizer (+) se o espaço físico maior (+) melhora ou piora (+) eu não tenho esse parâmetro (+) talvez você tenha que ir lá e perguntar isso para eles (+) eu acredito que o espaço maior' (+) melhoraria (+) eu acredito que sim (+) talvez sim (+) talvez não (+) por outro lado (+) talvez por eles ficarem tão juntinhos' assim (+) a convivência seja melhor (+) mas em dia que

chove' (+) se chove muito' (+) restringe o espaço' (+) eles não podem ir para a quadra' (+) ficam restritos as salas de aula (+) sala de informática (+) no horário do almoço' (+) que é o tempo maior que eles têm (+) alguns deles (+) pedem os netbooks para fazer trabalho (+) para fazer pesquisa (+) porque o acesso à internet é pedagógico' (+) acho que falta uma reforma (+) o grande sonho da escola é ter um anfiteatro' (+) que podia ser em cima da quadra (+) mas aí é com o governo' (+) é o maior sonho da escola é ter um anfiteatro (+) quem sabe (+) porque eles desenvolvem muitas atividades assim (+) ter um local apropriado (+) com cadeiras (+) esse é o maior sonho da escola (+) quem sabe (+) um secretário da educação que se encante com a nossa escola (+) porque todo mundo que vem aqui (+) se encanta (+) com a organização (+) acho que isso facilita a boa convivência (+) a escola é uma escola organizada (+) é uma escola que caminha (+) isso não é por acaso' (+) ela caminha (+) porque ela tem uma proposta (+) uma direção (+) é tudo muito conversado (+) muito conversado (+) e as pessoas não são santas aqui não (+) tudo é muito conversado (+) essa organização (+) o aluno sente' (+) a gente também sente' (+) se você entrar em um lugar todo bagunçado (+) quebrado (+) ninguém gosta (+) o visual também é importante.

Apêndice I – Transcrição do Grupo Focal Professores

Professor 1 - Bom (+) na verdade eu vejo a escola de período integral (+) como um desafio' (+) principalmente (+) na questão de alinhamento' social' (+) é como se fosse (+) o encontro de várias tribos (+) por que eles vêm de culturas diferentes (+) de educação diferente e chega aqui (+) claro que sempre tem os problemas né (+) as vezes as coisas boas normalmente não aparecem tanto quanto as negativas e eles nos procuram (+) então eu acho que o integral ele serve com uma aproximação maior da valorização(+), tanto professor/aluno(+), quanto aluno/professor (+) acho que a gente acaba ganhando um pouco (+) embora a adaptação seja um pouco difícil (+) em relação aos professores normalmente também não é diferente né(+), porque somos seres humanos(+), acontece essa divergência(+), em questão de diversos fatores(+), principalmente porque a gente tem áreas diferentes(+), então as áreas aos se conversarem perdem um pouco a essência(+), eu acho que a palavra chave no integral é tolerância(+), é o bom senso(+), a tolerância de você respeitar o outro e enxergar o outro(+), como outro mesmo né(+), porque as vezes só fica no discurso e aqui além do discurso a gente precisa colocar em prática(+)

Professor 2 - Só que as vezes essa prática é complicada porque você mesmo tem que se policiar do que vai passar pra eles(+), porque as vezes você coloca de uma maneira mas são várias maneiras de interpretação(+), porque cada um interpreta o que é conveniente no momento(+), né? e você tem ter essa visão(+), até que ponto você pode avançar e até que ponto tem que recuar pra surtir um efeito lá na frente(+), afinal de contas nós estamos formando eles(+), porque nós já somos formados(+), a gente já tem uma personalidade e já consegue diferenciar o que é certo do que é errado(+), o aluno ainda não tem(+), então temos que estar nessa formação sempre(+)

Professor 1 - E eles vêm cada vez menos com esse conceito de relacionamento(+), porque no integral parece que o professor tem uma obrigação dobrada e não é né(+), porque a família continua com a mesma função(+), e as vezes a família vem(+)

faz o maior sacrifício pra colocar o aluno aqui(+) aí depois parece que ele já não é mais parte dela(+) é só nossa(+)

Professor 4 - A convivência fica só como responsabilidade da escola(+)

Professor 1- É isso!(+)

Professor 3 – É (+) eles colocaram aqui pra gente educar totalmente(+) não só literalmente falando(+) mas também a educação que tem que vir de casa(+), então eles ficam tranquilos(+)

Professor 4 - é a transferência de problemas(+) transferir o problema pro outro(+)

Professor 2 - a gente ficou mais próxima de um aluno(+) que ele tinha problema com uso de drogas(+) e a mãe achou que colocando ele aqui(+) ela ia tirar ele de lá e ia resolver todos os problemas(+) mas na verdade assim(+) era uma judiação aquele menino(+) porque ele entendia que um vício(+) é um vício(+) o que vó e vai fazer? vai trancar? matar a pessoa? e uma funcionária até falava(+) eu tenho medo dele(+)(+)(+) e a gente falava(+) não(+) não precisa ter(+), e a mãe tirou(+) porque dava impressão que ele ia ficar aqui lacrado(+), confinado(+)

Professor 4 - e que o confinamento é a cura para tudo”(+) né(+)

Professor 1- é muito difícil! (+)

Professor 5 - mas estou entendendo pela pergunta (+)(+)(+) você pode contribuir para a formação dos educandos e dos educadores?(+) então é assim(+) eu vejo nesse período um pouco mais prolongado(+) que a convivência passa a ser uma coisa mais próxima realmente(+) a gente enxerga neles e também na escola como se fosse a nossa segunda casa(+), ficamos mais tempo aqui do que com a nossa família e eles também(+)

PCA 1(+) a gente fica mais tempo aqui (+) do que na nossa própria casa (+) eles acabam transferindo (+) inclusive o carinho (+)

Professor 5(+) eles transferem não só os problemas (+) mas o carinho também (+) e a gente percebe que isso acontece(+), e eu acho sim que essa convivência acaba contribuindo para a formação deles de uma forma muito positiva e até pelo programa também(+), porque ele tem uma maneira adequada pra isso(+), a gente como grupo de professores também temos nossas desavenças e eles como alunos também tem(+), mas a gente percebe conforme vai passando o tempo que eles iniciam de uma maneira(+), depois eles vão mudando e acabam chegando com essa questão de proximidade mesmo(+), porque a gente está um tempo muito longo aqui(+), então eu acho que essa questão não só pra nós como educadores mas pra eles também como alunos(+)(+)(+)(+)

Professor 1(+) eles percebem o interesse no projeto de vida deles(+), então a gente quer ajudar no projeto de vida(+), a ser protagonista(+), a ter corresponsabilidade(+), porque hoje em dia no mundo em que vivemos isso é primordial(+), a gente quer que o nosso aluno tenha essa desenvoltura(+), tenha essa consciência(+), se não conseguir cem por cento(+), a gente tenta(+), está difícil(+), alguns vão maravilhosamente bem(+), outros não(+)(+)(+) mas eles estão no caminho(+), todos tem um tempo diferente também(+), igual a gente(+), para de apropriar desses conceitos e dessas normas(+)

Professor 5- exatamente! (+)

Professor 2 - isso mesmo! (+)

Professor 5 - Os problemas de convivência acabam acontecendo porque o pai joga essa responsabilidade (+) eu ainda posso dizer que sou privilegiado porque eu pego os terceiros anos (+) mas elas que pegam o primeiro (+) pegam pesado mesmo(+)

Professor 2 - Eu penso assim(+), aquilo que é novo(+), gera uma resistência sim(+), um medo(+), uma insegurança e muitos não sei(+), talvez pela idade deles(+), as vezes a maneira deles terem que isso dá resultado ainda demora um pouquinho(+)

porque ele quer encontrar o resultado dentro dele(+) mas o processo de ensino(+) de aprendizagem é demorado e por ser as séries finais(+) são as que mais pegamos uma defasagem muito grande(+) então esse é o primeiro conflito deles por exemplo numa matéria de matemática(+) muitos até desistem(+) se sentem péssimos de não conseguirem se desenvolver(+) e a gente faz todo esse trabalho com eles de que isso faz parte vida e ir em busca daquilo que você não entendeu você tem dificuldade(+) que ficou em defasagem(+) igual hoje na aula(+) de 120 alunos eu tinha meio que estudava sozinho e agora eu já conquistei 6 alunos que estudam a sós(+) que não precisam do professor do lado(+) que já estão buscando aquilo que eles não entendem e vem trazer pra mim aquilo que ele buscou desenvolver(+) triste ou feliz porque um conseguiu e o outro não(+) mas eu falo(+) vamos lá o que você não entende? porque até para dizer que não entendeu você precisa ter entendido algo (+) então isso para o jovem é difícil na cultura que nós temos de receber tudo mastigado(+) então ele entende que o professor tem que entregar pra ele tudo pronto e não é certo(+)

PCA 1 - A convivência se relaciona com o currículo? como? bom(+) nós já falamos aqui(+)(+)(+)o principal é o projeto de vida do aluno (+) e tudo (+) tanto nas eletivas(+) nos clubes e tudo que eles fazem como PV(+), PA(+), que é o projeto de vida(+), preparação acadêmica(+), TCC (+) mundo de trabalho(+), então já uma preparação e uma preocupação em ajudá-los a saírem melhores daqui(+), então isso se relaciona com o currículo e a convivência(+), porque são vários projetos de vida(+), várias formações(+), cada um no seu caminho diferenciado(+), os professores também têm os seus alunos tutorados(+), onde o professor tem uma proximidade maior(+), então além de estar inserido no currículo(+), também está inserido com a vida dele

Professor 4 - essa convivência está em todos os lugares' (+)

Professor 2 – concordo! (+)

Professor 3 - a convivência acontece em todos os ambientes onde as pessoas estão se relacionando' (+)

Professor 5 (+) essa convivência acaba levando a isso (+) né (+) e o currículo está inserido em tudo que a gente trabalha (+)

Professor 1 (+) sim porque são vários né vários projetos de vida' (+) várias formações (+) cada um tem seu caminho a seguir (+) porque são caminhos diferenciados (+) então (+) a gente (+) cada professor também tem os seus alunos tutorados (+) que a gente auxilia

Professor 3 (+) é uma aproximação! (+)

Professor 2 (+) sim é uma aproximação (+) maior que a gente tem com eles também (+) então (+) além de estar inserido no currículo (+) também (+) está inserido na vida deles (+) o que eles estão projetando (+) ne (+) para daqui tanto tempo (+) o que eles pretendem fazer (+) e (+) a gente transferir nossos conteúdos de eletiva (+) então (+) ele vai escolher (+) aquilo que mais se aproxima (+) né (+) do que ele quer fazer

Professor 3 (+) então (+) aí (+) volta na questão da formação (+) que a gente precisa estar sempre (+)

Professor 5 (+) é isso! (+)

Professor 4 (+) a gente precisa estar sempre se atualizando (+) estudando (+) para ajuda-los (+) no projeto de vida (+)

PCA 1- E os impactos (+) que tem esse tempo (+) e (+) é que a gente tem essa parte diversificada (+) ne (+) que gente tem mais tempo de trabalhar com eles (+) é muito interessante (+) legal (+) quando eles vem (+) depois de um tempo (+) um ano (+) depois que sai (+) vem contar (+) olha (+) entrei em educação física (+) ganhei 100% de bolsa (+) entrei na usp (+) ganhei 100% de bolsa em tal universidade (+) que pela nota do enem (+) eles conseguem (+) isso é muito gratificante para a gente (+) também (+)

Professor 2 (+) daí (+) já entra na questão (+) quais são os encantos e desencantos (+) o encanto é esse (+) ne (+) ver a formação dele

Professor 3(+) ver a evolução

Professor 1 (+) é ver a evolução (+) e os desencantos (+) são os desafios diários (+) que a gente tem (+) e principalmente (+) entrando no lado (+) da questão familiar (+) porque (+) realmente a família abandona (+) abandona (+) quando o aluno está aqui dentro (+) parece que é a escola (+) a responsável por tudo (+) você tem que ensinar (+) educar (+) prepara para o mundo do trabalho (+) prepara para a vida' (+) então (+) essa é uma das coisas que acaba desencantando (+) porque são poucos (+) ne (+) porque (+) a gente fala (+) fala (+) eu também (+) venho de 12 anos de coordenação (+) a gente sempre conviveu (+) isso é um problema geral (+) da educação (+) infelizmente a participação da família' (+) na escola (+) sempre foi muito' limitada (+) ne (+) a gente sempre brinca (+) seria tão bom conversar com tal pai na reunião' (+) mas aquele pai nunca vem (+) só vem aqueles que a gente dá os parabéns (+)

Professor 3 (+) são os presentes' (+)

Professor 1 (+) então (+) você percebe (+) é uma coisa (+) além da escola ter o seu papel (+) ela acaba (+) ne (+) ajudando muito esse aluno que é mais dedicado que o pai também acompanha e cobra um pouquinho mais (+) então (+) ainda (+) dentro de um programa como o nosso (+) que tem o tempo estendido (+) acho que o que desencanta (+) é a falta de participação da família na vida do aluno (+)

PCA 1 (+) ele sente essa necessidade (+)

Professor 5 (+) ele quer que a família participe mais (+)

Professor 2 (+) o impacto também é esse (+) você fala da questão da ausência da família (+) o impacto é que ele procura a gente para tirar uma dúvida que os pais poderiam ter tirado" (+)

Professor 4 (+) isso reflete na construção d aprendizagem dele (+) essa insegurança que a família passa para ele (+) a gente fala nas reuniões (+) você não precisa saber (+) entender o que o seu filho está fazendo (+) ele te explica (+) já aconteceu ocasiões do filho (+) estimular o pai a voltar a estudar (+) porque ele mostrou uma coisa que ele aprendeu (+)

Professor 2 (+) a educação financeira é um bom exemplo disso (+)

Professor 6 (+) a família é importante! (+)

PCA 1 (+) todos nós gostamos do nosso trabalho (+) claro (+) ou que aquilo que estamos fazendo seja valorizado (+) ainda mais o jovem (+) é uma alavanca (+) os pais não tem noção (+) de como é importante (+) quando eles perguntam (+) participam (+) não como cobrança' (+) porque eu acho que a falha está aí' (+) na cobrança (+) você não aprendeu o pai fala (+) como que você não aprendeu (+)então (+) não é assim (+) não é para existir só cobrança (+) tem que haver satisfação (+)

Professor 6 (+) ao mesmo tempo que a gente pede (+) que a família tem que se posicionar (+) também tem que impor limites (+) orientar (+) ne (+) a gente faz isso também' (+) mas tem que vir também de la (+) a gente vê como ela falou (+) na educação financeira (+) que tem (+) mães (+) como a do j (+) que fala (+) eu consegui sair do vermelho (+) consegui quitar meu cartão (+) ele me corrige (+) ele me ajuda (+) ehh (+) me ajuda a fazer as tabelas (+) para que eu não ultrapasse (+) então depois disso (+) a mãe dele começou a ler livros (+) de educação (+) como controlar gastos (+) do mercado (+) fazer a visita prévia (+) sabe? (+) coisas do cotidiano (+) que ele ensinou para ela

Professor 3 (+) a convivência da escola influenciou na convivência da escola

Professor 1 (+) isso é muito legal (+) a gente fica muito contente

Professor 5 (+) qual é a importância da convivência escolar (+) eles estão junto com a gente (+) em todos os momentos (+) integral (+) claro (+) que é cansativo para o aluno (+)

Professor 3 (+) nossa (+) e como!

Professor 2 (+) no começo então (+) quando eles entram aqui (+) a gente percebe o cansaço (+) cansa muito (+) né? (+) ficar nove horas por dia (+) mas no termino de um processo (+) nesses três anos (+) eles não querem sair

Coordenador1 (+) tem aluno que não quer ir embora (+)

Professor 6 (+) nós temos alunos que ficam depois do horário (+) em projetos (+) como o teatro (+)

Professor 4 (+) fanfarra (+) teatro (+) eles vêm (+)

PCA 1 (+) então (+) além das nove horas (+) eles ficam mais de uma hora e meia (+) para fazer outros projetos (+) mas assim (+) nós sabemos que é a convivência (+) nós conseguimos mostrar para eles (+) qual é a importância (+) realmente (+) de fazer essa interação (+) não é só uma passagem

Professor 2 (+) é para a vida! (+)

Professor 4 (+) isso! (+)

PCA 1 (+) acho que a palavra que precisa para todos os setores da vida é o respeito (+) é o respeito de como você lida com a educação (+) o respeito de como você lida com os conteúdos (+) com as atividades práticas (+) é mostrar com respeito (+) porque você acaba sendo um exemplo (+) os alunos do integral veem a gente com respeito (+) como uma figura (+) que tem valor para ele (+) então (+) se a convivência não for baseada no respeito (+) ela não em significado nenhum (+) porque o que que a família quer? (+) está aqui meu filho (+) quer um produto pronto' (+) só que entre o início e o fim (+) tem que ter esse casamento perfeito (+) entre a escola e a família (+)

Professor 3 (+) é um processo! (+)

Professor 1 (+) como ela falou (+) é um processo (+) durante esse processo (+) tem que ter uma atuação (+) também de respeito (+) e confiança (+) por parte da família (+) e isso que as vezes destrói um pouco a imagem da educação (+) justamente (+) por não achar que é confiável (+) como se fossemos trabalhar contra (+) porque nenhum professor vem para uma escola (+) para causar discórdia (+) para perseguir (+) para (+) nenhum professor prepara aula (+) seja para eletiva (+) prática ou teórica (+) para prejudicar alguém (+) muito pelo contrário (+) a gente trabalha com situações desafiadoras (+) contextualiza situações (+) para eles perceberem (+) para eles se perceberem como seres no mundo (+) infelizmente (+) nem todos acabam reconhecendo (+) mas nenhum professor (+) desiste de sonhar (+) e acreditar (+) que aquele ser humano que está ali (+) não sendo moldado por nós (+) mas sendo trabalhado com a gente (+) ele pode ser uma grande pessoa (+) um grande profissional (+) um grande cidadão (+) porque cidadão ele já é (+) ne (+) em visões (+) e situações (+) ele vai saber (+) ter essa

autonomia (+) essa responsabilidade (+) essa independência (+) de ele seguir o seu caminho (+) daqui para frente(+)

Professor 3 (+) analisar todas as questões (+) antes de julgar (+) né (+) ter embasamento (+) do que vai falar (+) porque (+) eeee (+) você pode discutir qualquer assunto (+) e pode falar até um monte de asneira (+) mas se você tem (+) então (+) ensina-los a procurar (+) a buscar (+) para ter embasamento no que vai falar

PCA 1 (+) nós temos grupos de estudo para o enem' (+)

Professor 5 (+) eles já ficam nove horas (+) para você ver (+) ainda ficam mais uma hora (+)

Professor 1 (+) é trabalho voluntário!

Professor 5 (+) é voluntário (+) para nós também é cansativo (+) mas é prazeroso (+) porque (+)

Professor 2 (+) muito' prazeroso!

Professor 6 (+) porque (+) quem está vindo (+) porque quer (+)

Professor 4 (+) é gratificante!

PCA 1 (+) eles respeitam (+)

Professor 2 (+) acho que a palavra é valorização' (+)

Professor 5 (+) valorização!

Professor 1 (+) porque quando você faz um trabalho (+) com carinho (+) com dedicação (+) com vontade de fazer (+) o retorno é esse (+) que você acaba sendo valorizado (+) e isso é muito legal (+) então (+) você percebe que eles gostam muito do grupo de professores (+) então (+) as pessoas falam (+) a o integral é muito celetista (+) não é celetista (+) mas é preciso se adequar ao perfil (+) porque se não tiver esse perfil (+) você não aguenta (+)

PCA 1 (+) o perfil não é só para o aluno (+) mas para o professor também

Professor 3 (+) então (+) isso acaba criando (+) uma boa convivência com o grupo (+) mas principalmente com os alunos (+) e eles percebem (+)

Professor 1 (+) tudo que a gente vai fazer (+) a gente faz com amor (+) a gente quer ver nosso aluno feliz' (+) realizado' (+)

Professor 5 (+) a gente fala muito do aluno (+) mas nós também (+)

Professor 4 (+) eles percebem (+)

Professor 2 (+) pode não ter a maturidade para certas coisas (+)

PCA 1 (+) a gente conversa muito' (+)

Professor 6 (+) por exemplo (+) depois da aula que eu dei (+) sobre corte e modelagem (+) uma coisa básica (+) só para ter um preparo (+) para um ensaio (+)um aluno me falou (+)professor (+) depois daquela aula (+) eu olho para uma peça de roupa (+) e já imagino (+) tudo que o senhor falou (+) como é (+)como não é (+) como é a figura geométrica (+) como é o corte (+) então (+) isso é que é legal (+) porque (+) eles fixam (+) eles aprendem (+) o que a gente passa de ensinamento (+) de experiencia para eles (+) isso é muito legal (+) a gente faz por amor (+) por vontade de estar ao lado deles (+)

Professor 2 (+) é o tempo estendido! (+)

é o tempo estendido (+) por mais que um professor saiba de modelagem (+) quando ele poderia trabalhar com esse tema?

só fora do horário!

Professor 6 (+) mesmo aqui (+) que é um tempo longo (+) a gente acaba ficando fora do horário' (+) eu fico imaginando as outras escolas (+) éhh (+) porque é um tempo muito curto' de aula (+)

Professor 2 (+) mas quantos talentos (+) também existem por aí?

muitos! (+) e mesmo assim (+) você vê que tem escolas (+) que não são de tempo integral (+) e fazem trabalhos fantásticos' (+)

Professor 6 (+) porque tem aluno (+) principalmente da rede (+) né (+) que precisam trabalhar (+) então (+) muitos do segundo ano (+)

Professor 5 (+) vão embora (+) né (+)

Professor 6 (+) porque não puderam ficar no terceiro (+) porque tem que ajudar (+) em casa (+) ficando o dia inteiro aqui' (+) como ele vai ajudar em casa? (+) muitos' saíram (+) porque conseguiram estágio' (+) conseguiram emprego' (+)

Professor 4 (+) precisam ajudar em casa' (+) é uma questão social' (+)

Professor 3 (+) é um ponto negativo!

Professor 2 (+) a gente fica triste também (+) mas a gente entende (+)

PCA 1 (+) é a nossa realidade' (+) para o aluno da escola pública (+) é isso' (+) então (+) a gente tem que dar um apoio (+) incentivar (+) a não parar de estudar (+) vai sair do integral (+) vai para um escola convencional (+) não pare de estudar (+)

Professor 4 (+) porque o emprego que ele vai conseguir agora (+) é o emprego para ajudar mesmo' (+) né (+)

Professor 3 (+) o incentivo é constante (+) porque tem alunos que possuem dificuldade em alguma área (+) a gente não deixa o aluno desestimular (+) você consegue (+) tira esse muro (+) de não consigo aprender matemática' (+) ou química não entra na minha cabeça (+) é difícil' (+) calma (+) pensa com calma' (+) é passar segurança para o aluno (+) do que está sendo trabalhado (+) de acordo com a proposta curricular (+) então (+) é (+) eles se sentem confortados (+) justo por isso (+) pela segurança que a gente mostra para ele (+) ele também é capaz de aprender (+) né?

Professor 1 (+) eu vejo assim (+) quando a gente passa para o aluno (+) a importância que uma escola tem na vida dele (+) para sempre' (+) e ele consegue armazenar isso' (+) ele vai levar para a qualidade de vida' dele (+) porque (+) eu tenho as condições dentro de uma escola (+) mas quando a escola não' tiver mais' (+) e você tiver que ser o seu próprio protagonista (+) daí você vai ter que usar o que aprendeu (+) então (+) a escola ela não acaba' quando você termina os estudos' (+) ela é para sua vida' (+) a vida é uma escola' (+)

Apêndice J – Transcrição do Grupo Focal – AOE

AOE 3 - *alunos não vejo problemas (+) eles estão ótimos (+) funcionários (+) tem uns probleminhas (+) nada que seja o fim do mundo (+) mas que poderia ser evitado (+)*

AOE 1 – *acho que aqui é bem tranquilo (+) no começo foi difícil a adaptação né?!(+)
era um sistema novo (+) era diferente (+) mas assim (+) só tem um probleminha (+)
(+) uma pessoa só (+) uma pessoa que dá um pouco de trabalho para gente só (+)*

AOE 2 – *na verdade o aluno em si não dá trabalho para a gente (falaram juntas)(+)
o problema de convivência(+)
na maioria das vezes(+)
somos nós(+)
adultos(+)
mas o aluno não dá tanto trabalho(+)
Aqui não(+)
(falaram juntas) (+) aqui a gente não tem problema com os alunos(+)
nem com os funcionários(+)
agente especificamente tem problema com um que atrapalha o projeto(+)
eu acho até né?(+) mas(+)*

AOE 3 - *De convivência mesmo (+) acho que o fato de ser integral (+) de o pessoal ficar o dia inteiro junto cria um ambiente familiar e as brigas são mais constantes (+) fofocas são mais constantes (+) acredito que por conta da convivência (+)*

AOE 4 - *Acredito que seja a mesma coisa (+) os alunos em comparação com os professores (+) são tranquilos (+) não tem grandes conflitos (+) para os funcionários (+) sempre tem o que melhorar (+) a escola não é grande (+) tem muita coisa que dá pra evitar e buscar uma melhora no dia a dia (+)*

AOE 1 – *a gente não resolve (+)*

AOE 2 – *a gente vai levando (+) a gente convive (+)*

AOE 3 - *alunos não vejo problemas (+) eles estão ótimos (+) funcionários (+) tem uns probleminhas (+) nada que seja o fim do mundo (+) mas que poderia ser evitado (+)*

AOE 1 – *é aquele jogo de cintura (+)*

AOE 2 – *é uma pessoa com todo mundo (+) o problema é a pessoa né'? (+) não é o sistema (+) não é nada (+) é a pessoa! Já estamos na terceira leva de professores*

(+) porque muda (+) na primeira a adaptação foi difícil (+) eles não se adaptaram (+) daí saíram muitos (+) o ano retrasado também teve (+) mas assim (+) não com a gente com os funcionários (+) entre eles mesmos(+), ihh (+) com funcionário(+), acho que a gente só teve uma pessoa que precisa se adaptar (+) o restante (+) tem dia que a gente está mal humorado (+) é tudo (+)

AOE 3 - É respeito (+) ética (+) ética no campo profissional acho que se encaixa bem e o que falta para a convivência ser melhor' (+) é ética (+) acho que se resume em ética mesmo (+) respeitar o próximo (+) respeitar o limite do próximo (+) respeitar o âmbito de trabalho do outro e a sua função (+) acredito que é isso (+)

AOE 4 - É ser profissional' (+) é entender que aqui embora seja muito gostoso (+) a gente tenha amizade (+) é muito legal (+) conseguirmos ter uma amizade (+) mas nós estamos aqui para trabalhar (+) temos uma função e não podemos misturar as coisas no dia a dia (+) na convivência (+)

AOE 1 – É como se fosse uma família” (+)

AOE 2 – É! (+) é tudo irrelevante! (+)

AOE 1 – Um dia a gente está de bem (+) no outro está de mal (+) a gente convive!

AOE 2 – aqui é bem pacífico (+) eu acho (+) né? O diretor é supertranquilo (+) ele tenta apaziguar (+) ele não tenta (+) é (+) ele não acende isqueirinho (+) ele apazigua a gente (+) até mesmo a pessoa que atrapalha (+) do restante (+) a gente não tem problema de convivência nenhum

AOE 1 – acho que hoje (+) aqui (+) para os alunos (+) aqui é a casa deles (+) eles gostam de ficar mais aqui do que em casa (+)

AOE 2 – huhum (+) (afirmativamente)

AOE 1 – se as férias começam no dia 23(+), no dia 24 de manhã (+) tem aluno chegando de manhã e tentando entrar(+), tentando ficar (+) E assim (+) a gente tem muito contato (+) são poucos alunos (+) então (+) tem cólica, você ajuda (+) você liga para a mãe(+), aí você ensina a tomar um remedinho(+), daí(+), agente virou muito mãe(+)

AOE 2 – *por ficar o dia inteiro (+) a gente acaba aconselhando como se fosse pai é mãe (+)*

AOE 1 – *É!*

AOE 2 – *Escuta”! (+) comece talvez mais problemas do que os próprios pais (+) né!*

AOE 1 – *eu fico muito com aluno (+) então eu sei porque aquele aluno é assim (+) é porque mora com a madrasta (+) (+) porque o pai bebe (+) porque (+) a gente tem uma intimidade muito grande! Um relacionamento muito bom!*

AOE 2 – *a convivência está em todos os lugares (+) em todos os espaços (+) na escola toda (+) com professor (+) com funcionário (+) né’?*

AOE 1 – *É!*

AOE 2 – *Eles têm acesso a direção (+) eu já trabalhei em quatro escolas (+) o aluno não tem acesso ao diretor (+) a vice-diretora (+) não podem sentar e reclamar da vida (+) conversar (+) aqui tem’! E (+)*

AOE 1 – *Isso é mesmo (+) eles conversam muito”!*

AOE 2 – *se o aluno está sentado triste (+) a gente não manda ele subir (+) a gente pergunta por que ele está triste’ (+) daí (+) ele conta toda a vida dele (+) daí (+) ele chora (+) daí ele fica bem (+) e sobe para a sala (+)*

AOE 1 – *aqui o tempo que eles passam na escola (+) ajuda nisso (+) na convivência (+) Ajuda lá na frente quando eles forem trabalhar (+) ajuda nisso (+) acho que o que eles aprendem aqui vai ajudar lá na frente (+) na escola convencional (+) hoje em dia (+) você chega lá tem duas aulas (+) não é’? (+) o aluno chega assiste duas aulas (+) as vezes o professor se divide em duas salas (+) assistiu aquelas duas aulas (+) vai embora e acabou (+) aqui não’! (+) aqui eles ficam o dia todo (+) eles se trocam (+) eles reclamam que está doendo o pé (+) daí tiram o tênis e colocam o chinelo (+) parecem a casa deles mesmo (+)*

AOE 2 – *o tempo estendido (+) aqui (+) é fundamental para a convivência escolar (+) quando eles reclamam do tempo falamos para eles (+) e se já fosse a sua vida adulta(+) ou um emprego (+) você ia poder ir embora porque o seu pé está*

doendo(+) o que o padrão ia falar do seu atraso(+)então a gente tenta conscientizar o aluno para o futuro (+)tanto que quando eles voltam aqui (+) eles falam (+) é tia (+) a vida lá fora é difícil”!

AOE 1 e 2 (+) a gente era feliz e não sabia (+) né? [falaram juntas]

AOE 1 – a gente era feliz e não sabia (+) né’? (+) e assim (+)eu acho que o adolescente dorme muito (+) né’?(+) eu tinha filho adolescente (+) eles chegam do colégio e dormem a tarde toda (+) aqui não tem isso (+) eles já estão se preparando para a vida (+) trabalhar o dia inteiro (+) estudar a noite (+) alguns fazem ETEC a noite (+)

AOE 3 - nós passamos o dia inteiro juntos (+) eu entro as 7:30 (+) saio as 16h (+) ela as 17h (+) os professores entram estamos aqui’ (+) saem (+) estamos aqui’ (+) o tempo é bem aproveitado (+) por não ser uma escola onde temos aula vaga (+) então não é ocioso (+) porém o tempo ocioso das crianças na sala de aula (+) quando os professores estão fora (+) ajuda porque aproxima as crianças e atrapalha porque aí que começam as picuinhas (+) é aí que cria o incômodo (+) ele tanto favorece (+) quanto prejudica (+)

AOE 4 - É que normalmente qualquer trabalho’ é integral’ mesmo né (+) e nós vamos aprendendo a lidar com as situações que aparecem porque cada dia (+) é um dia diferente (+) como na maioria das escolas (+) a gente vai administrando (+) tudo depende da função de cada um (+) (+)

AOE 2 - Fica o dia inteiro’ e ainda faz algum outro tipo de curso (+) cursinho (+) Informática (+) reclamam que os pais poderiam afrouxar um pouco (+) porque é muita coisa para eles (+)

AOE 3 - De convivência mesmo (+) acho que o fato de ser integral (+) de o pessoal ficar o dia inteiro junto cria um ambiente familiar e as brigas são mais constantes (+) fofocas são mais constantes (+) acredito que por conta da convivência (+)

AOE 4 - Acredito que seja a mesma coisa (+) os alunos em comparação com os professores (+) são tranquilos (+) não tem grandes conflitos (+) para os funcionários

(+) sempre tem o que melhorar (+) a escola não é grande (+) tem muita coisa que dá pra evitar e buscar uma melhora no dia a dia (+)

AOE 1 – Acho que a escola contribui para uma justiça' (+)

AOE 2 – a gente procura tratar eles (+) trazendo para a realidade'(+)

AOE 1 – aqui (+) eles são muito justos” (+) lembra o que aconteceu uma vez (+) uma aluna que saiu (+) ela roubou' o celular de um aluno que era especial' (+)

AOE 2 – ele é especial” (+)

AOE 1 – não sei exatamente o que ele tem (+) ele é supertímido (+) só que na escola tem câmera (+) conseguimos descobrir o que estava acontecendo (+) o aluno não contou que ela roubou (+) ela foi chamou ele e lá na sala e tomou o celular dele (+) ele ficou quieto (+) os alunos que descobririam o que estava acontecendo (+) foram atrás dela (+) queriam bater (+) queriam enforcar (+) pegar ela fora da escola (+)

AOE 2 – foi um tumulto' (+)'uma confusão' (+) foi horrível”!

AOE 1 – foi muita falta de caráter' (+) a pessoa tinha falta de caráter' (+) mesmo' (+) a pessoa está perdida' (+) perdida” por aí (+) eles sabem muito o que é certo e o que é errado(+)(+) aqui não some celular(+), eles deixam Iphone 6 (+) Iphone 7 carregando nas salas nos corredores(+), as vezes a gente pega e guarda que aparece (o dono)

AOE 2 – o próprio aluno traz e fala oh (+) encontrei lá em baixo na mesa (+) não some nada aqui (+) nem caderno (+)

AOE 1 – coisas de valor não somem aqui (+) as pessoas podem não acreditar (+) mas não some nada aqui (+)

Encantos e Desencantos

AOE 3 - Como encanto' (+) acho que todo mundo sabe quem é o outro (+) tanto profissionalmente (+) se temos algum problema com o aluno por exemplo e aquele professor não está presente ou o diretor (+) conseguimos defender aquela situação (+) porque a gente se conhece tão bem (+) a ponto de alguém contar uma história e já imaginarmos (+) não' (+) ela não falou isso'(+), a ponto de você reproduzir' a

fala do professor ou do funcionário (+) sem' ele estar presente' (+) eu acho isso fantástico" (+) de a gente se conhecer' e ter essa química' (+) onde a gente não sai prejudicado" (+) mesmo' que não esteja presente" (+) então essa questão de proximidade'(+), traz muito benefício' (+) inclusive com os alunos' (+) porque eles se conhecem tão bem' (+) que se eles se desentenderem entre eles com relação a um professor (+) ou funcionário (+) tem uma turma que já fala olha você exagerou (+) porque a tia não é assim' (+) o professor não fez isso' (+) então (+) num aspecto bom (+) isso é maravilhoso" (+) em um aspecto ruim' (+) da convivência em si (+) acaba sendo o mesmo (+) a mesma situação' (+) tem dois lados (+) o fato de nos conhecermos muito bem (+) acaba gerando uma liberdade' que as vezes você não me deu (+) às vezes a gente toma (+) sem que o outro tenha dado (+) mas pela questão da convivência (+) e é aí onde começam a gerar as intrigas' (+) porque (+) a pessoa sente que o espaço' foi invadido'(+), não tenho privacidade (+) o meu trabalho não foi respeitado' (+) mas tudo pela convivência' (+) então ela tanto pode ser boa" (+) e pelo mesmo aspecto ela consegue' ser ruim"(+)

AOE 4 - É muito bom assim (+) de forma em geral os alunos aqui dentro (+) eles também se apegam' bastante (+) porque estão aqui o dia inteiro' (+) o tempo' todo' (+) então eles acabam conversando com a gente muitas vezes (+) o que eles não conversam com a família e acabamos realmente criando esse carinho' (+) a gente conhece eles e eles acabam conhecendo' a gente também (+) é automático e muito gostoso' (+) eles estão na flor da juventude (+) então é tudo muito intenso (+) o estresse é intenso' (+) o carinho' também é intenso' e isso faz bem (+) é encantador (+) é gostoso (+) e vem de encontro muitas vezes com a convivência (+) há alguns desgastes (+) situações em que você tem que saber lidar (+) com as personalidades por que cada um tem uma personalidade (+) tem um gênio (+) mas é natural (+) algumas vezes em alguns desacordos você precisa aprender a lidar com a situação e continuar (+)

AOE 1 – eu trabalho no corredor' (+) não tenho trabalho nenhum (+) nenhum (+) nenhum lá (+) sento e fico lá (+) não tenho trabalho (+) eu sempre paguei escola para minhas filhas (+)(+) escola boa' (+) escola cara' (+) se tivesse um sistema

desse (+) quando elas estudavam (+) eu colocaria' (+) eu tinha colocado as minhas filhas (+) nunca tive coragem de colocar em colégio público' (+) porque eu trabalhei em colégio convencional'(+), que era pesado' (+) aqui eu colocaria tranquilamente' (+) por causa do acolhimento'(+)

AOE 2 – eu já me senti protegida por aluno também'(+), os alunos acharem que um professor tinha falado diferente comigo' (+) e eles vieram me proteger'(+)

AOE 1 - É verdade?! (+)

AOE 2 – eles se protegem (+) nos protegem (+) no caso (+) tem uma menina cadeirante aqui (+) eles ajudam a menina a chegar até o elevador' (+) vem buscar uma chave quando ela quer ir para a quadra (+)

AOE 1 – Descem ela (+) levam para a merenda (+)

AOE 2 – eles não ocupam a gente?! (+) eles se entendem' e se ajudam' (+)

AOE 3 - cem por cento (+) tenho certeza disso (+) eu não sei se eles já entram aqui com um caráter formado' (+) mas eu acredito a meu ponto de vista que eles ainda estão em uma formação de caráter (+) e vezes eles entram (+) meio (+) com a cabeça do mundo lá fora e aqui a gente diz que é um mundo paralelo' (+) que do portão pra fora só vê ruindade' (+) então ele entra aqui' já sem querer e estudar e quando entra e vê que não tem aula vaga' (+) ele deixa de cabular' e quando ele (+) ele é punido' (+) então a gente vê que os alunos aqui acabam tendo o mesmo perfil' e isso vai adquirindo com tempo' (+) no terceiro ano (+) eles são muito muito idênticos' (+) e isso eu sempre digo pra eles que não faz tão bem' (+) porque eles vivem isso aqui de uma forma que os mesmos amigos que eles têm aqui (+) são os mesmos' amigos' que convivem no final de semana' (+) vão viajar' (+) esse é o mundo' deles (+) e quem entra (+) fora do perfil' só tem duas opções' (+) ou ele se encaixa" nesse perfil' que já está sendo seguido' (+) ou ele acaba' saindo' da escola porque ele não consegue se enquadrar' (+) um exemplo pequeno disso (+) é o uso de droga' (+) aqui' nós não' temos alunos usuários de drogas' (+) porque eles se sentem' desfocados' (+) nós já tivemos' alunos que a gente sabe que são usuários de droga e que ele nunca consumiu' droga'(+), aqui' dentro (+) porque ele sabe que o preconceito' em relação a isso' seria muito grande' (+) que com isso não conseguiria se enturmar' aqui' (+) então (+) isso traz um benefício' para ele' como

cidadão' fora do comum' (+) como os alunos acolhedores' (+) isso forma' um caráter indescritível" (+) até um aluno' que é desinteressado" (+) começa a se interessar' (+) ter uma mudança' de comportamento' (+) melhorar as notas' (+) porque ele quer fazer' parte daquilo' (+) então isso tudo é muito interessante' (+) e depois encontramos os ex-alunos lá fora' e eu particularmente não encontrei' um aluno' nosso do integral' que não deu certo" (+) ele pode ser caixa de supermercado' (+) mas ele está fazendo' a faculdade direito' e pagando' a faculdade dele' (+) o projeto de vida' dele continua' e isso ele tirou' daqui eu acho muito bacana" (+)

AOE 2 – Aqui eles protegem cadeirante' (+) eles cuidam do especial' (+)

AOE 1 – o down' participa de todas as atividades' (+)

AOE 2 – a paciência' que eles têm com esse que tem down (+) é incrível"! (+) eles têm muita paciência' (+)

AOE 1 – por exemplo (+) a cadeirante eu mesma no começo fui contra (+) fui super' contra' (+) muito (+) muito (+) ela fica o dia inteiro' sentada' de fralda' na cadeira' (+) acho que é muita judiação' (+) mas eles acolheram' ela tão bem' (+) ela se sente acolhida' (+) mas eu acho que não é um lugar' para ela (+) por causa urinaria' (+) por conta de ficar muito tempo' sentada de fralda' (+) mas de convivência' ela tá (+) eles não fazem diferença' (+)

AOE 2 – A convivência está bem' (+)

AOE 1 – Ela é muito tímida' (+) ela é muito tímida' (+) no começo ela ficava num cantinho' (+) hoje' eles vêm (+) pegam a chave do elevador (+) sobem chamam o elevador para ela (+) como só dá para chamar no andar de cima (+) vem um corre lá (+) outro fica aqui (+) esses dias eles estavam dançando' (+) daí tinha aluno pegando na mãozinha' dela e dançando' com ela na cadeira' (+) ela consegue(+)

AOE 2 – ela é muito tímida com a gente (+) ela não conversa com a gente (+) mas ela tem muito' porta voz' (+) que vem e falam o que ela está precisando' (+) correm atrás por ela (+) ela conversa com os alunos (+)

AOE 1 – Tudo que precisa eles vêm atrás' (+) eles falam que (+) tia ela está precisando de tal coisa (+)

AOE 2 – *huhum (+) a gente colocou aquela mesa especial' (+) alta (+) ela não quis' (+) ela não quer' ser percebida' (+) ela não quer ser diferente' (+) sabe'? (+) ela não usa isso (+) (+) o down também participa de tudo' (+) dança (+) fala (+) vai fazer engenharia' (+) tem outra também' que não tem laudo' (+) também interage (+)*

AOE 2 – *aqui tem muita interação' (+) tem muita dança (+) teatro (+) eles interagem com todos (+) não é só uma sala (+) é o 1º (+) o 2º (+) o 3º (+) tem aula com alunos das três séries juntas (+) ele tem que conviver com os alunos de outra turma (+) todos juntos (+)*

AOE 1 – *É uma família" (+)*

AOE 2 - *Só quando o aluno não quer' (+) mas quando o aluno tem o interesse' ele consegue' (+)*

AOE 1 – *A convivência com funcionários (+) com alunos (+) com professores (+) tem grupos' (+) mas tem muita atividade' (+) como já falei (+) tem teatro (+) dança (+) campeonato (+)*

AOE 2 – *Em todo lugar vai ter (+) a gente acaba se dividindo' (+) mas como ela falou (+) por ter muita atividade' (+) eles acabam vivendo bem' (+) uns com os outros (+) não é engessado' (+)*

AOE 1 – *Teve uma aluna que engravidou' (+) dai (+) antes das férias' fizeram um chá de bebe' (+) a escola inteira' participou'(+), alunos (+) professores (+) funcionários (+) ela saiu da escola' (+) mas ela volta para visitar' com o bebe' (+) eles vão ver (+) ela tem amigos no 1º(+), 2º e 3º(+)*

AOE 2 – *tem um aluno (+) que o sonho' dele era ter uma festa' de aniversário' (+) ele passou pelo 1º(+), pelo 2º (+) e 3º em salas diferentes (+) e agora no 3º' (+) as três salas se uniram' e fizeram a festa' para ele no pátio' (+) foi lindo"! (+) todos choraram' (+)*

AOE 1 – *a família é bem participativa (+) os pais participam bastante' (+) a escola chama para reunião de uma forma diferente (+) aqui tem fanfarra (+) é lindo"! (+) os pais gostam de ver (+)*

AOE 2 – não é só em reunião (+) em todo evento (+) o diretor e a vice-diretora chamam os pais para virem e participar (+) até fora do horário da escola (+) isso desperta' o interesse' (+)

AOE 1 – eu trabalhei em escola' (+) que só chamavam o pai para assinar' a APM (+) aqui' não (+) os pais são presentes' (+) você conhece todos' eles (+) eles fazem parte' da escola' (+) aqui todo mundo sabe' o que está acontecendo' (+)

AOE 2 – os alunos nos chamam para ir em eventos particulares' (+) para festas' (+) acabam convivendo' fora daqui' também (+)

AOE 1 – aqui a convivência' é mais feliz" (+) porque a quantidade é menor de alunos (+) então você conhece' todos (+) chama pelo nome' (+) não é só um número' (+) tem mais abertura' de tudo (+)

Apêndice K – Respostas ao questionário aplicados aos discentes sobre convivência

1. Onde você observa a convivência?	Total de respostas 228
Nos intervalos e quando tem lições em grupo	7
No intervalo	18
No intervalo, sala de aula	15
No intervalo, sala de aula e competições	7
Nas salas de aula, nos pátios, diretoria, corredores, etc.	6
Em todos os lugares, afinal, estamos a socializar com tudo e todos no ambiente escolar	21
Entre colegas e professores	12
Sala de aula (principalmente)	21
No refeitório e na quadra	7
Em tudo, desde o momento que entramos até a hora de sairmos	6
No pátio, na sala de aula, informática, em trabalhos escolares, em coisas que nos ajudam	3
Na escada	1
No pátio	4
Quando estamos nos divertindo juntos	1
Nas salas de aula, nos intervalos, nos corredores, quadra, refeitório e nos banheiros	33
Na escola (em todos os ambientes da escola)	27
Em todos os ambientes da sala, da escola, aulas diferenciadas como eletiva, laboratório e aulas normais do dia a dia, intervalos, clubes.	18
Na sala de aula, nos intervalos e nas redes sociais	5
Na sala, intervalos, em todos os momentos com as pessoas que conheço	3
Nas salas de aula, corredores, no pátio, em quase todo ambiente escolar.	3
Em todos os lugares que nos permitimos interagir de forma direta ou indireta.	3
Em todos os lugares, mas a convivência é mais forte no pátio e nos corredores, quando todos da escola se encontram ao mesmo tempo.	3
No nosso dia a dia escolar em todos os lugares, na sala de aula, corredores, no pátio, intervalos e até mesmo fora quando encontra alguém da escola	3
Em casa, quando penso no que aconteceu	1

2. A convivência escolar tem seus encantos e desencantos. A) encantos:	Total de respostas 228
As pessoas ficam mais unidas.	21
Amizade.	16
Ambiente harmonioso, inclusão social, generosidade e respeito.	2
Ajuda a enturmar e socializar.	8
A gente dá muito mais risadas e jogamos bola.	6
Amigos legais que estão sempre do seu lado, professores dedicados.	7
Pessoas legais.	6
Experiências novas.	2
Estudo diferenciado.	2
Mais tecnologia na educação e um bom aprendizado.	5
Poder ter maior conhecimento, não somente acadêmico, mas pelas culturas diferentes e pessoas que nos fazem felizes.	3
Alegria.	2
Conhecer novas pessoas novas, aprender a respeitar o próximo, saber lidar com as diversidades.	18

Continua

Continuação

Conhecer novas pessoas com jeitos diferentes e aprender com elas.	9
Conhecer pessoas novas, respeitar o próximo e saber lidar com a diversidade.	10
Você ser forma um cidadão, um bom cidadão na sociedade, e adquire empatia para melhora cada vez mais como pessoa.	2
O fato de conhecer as pessoas, as culturas, pensamentos e ideias diferentes.	6
Amizade com pessoas diferentes de você, e ser amiga dos professores.	4
Fazer amigos, conhecer novas pessoas, beijar e aprender diariamente.	6
Poder fazer novas amizades, que vão durar por muito tempo, entender melhor o que o seu colega sente, a convivência com os professores te ajuda a melhorar.	2
O fato de terem pessoas pra te ajudar quando você precisa; conhecer pessoas e saber mais sobre seus valores e crenças.	6
Novas amizades, meninos e o aprendizado. (interatividade)	5
Amizades cujos ideais, na maioria das vezes, caráter da pessoa e empatia batem com os seus.	7
Ter mais conhecimento, fazer amizades e melhorar a convivência.	7
Aprender a respeitar o jeito do outro, formação de caráter.	3
É aprender a lidar com diversos tipos de pessoas, lidar com ideias opostas, mas sempre manter respeito em primeiro lugar.	3
Aprender a respeitar o próximo, interação (necessária para o ser humano; lidar com diferenças, entender comportamentos e aprender.	6
Poder ter pessoas ao redor para compartilhar aprendizagens, dúvidas e aprender a respeitar o próximo.	6
Convivermos com vários tipos de pessoas, poder/ conhecer coisas novas e boas, e aprender a respeitar opiniões de outros.	3
Trabalho em equipe.	9
Convivência diária com inimizades, trabalho em grupos forçados.	3
Novas amizades, trocar ideias, aprender com os outros.	9
Amizades, aprendizado e troca de experiências.	3
Ajudar os outros, todos se respeitarem e poder se ajudar e respeitar todos.	3
Quando nos unimos em dias festivos.	1
Quando todos nos unimos.	8
Você faz novas amizades e de terem pessoas com idades iguais ou parecidas com a sua e de que cada um tem uma cultura e compartilha ela com os outros.	3
Aprender a conviver, respeitar opiniões e entender argumentos.	5
Em branco	1

3. A convivência escolar tem seus encantos e desencantos. B) desencantos:	Total de respostas 228
Brigas/ intrigas.	33
Cansaço.	9
Exclusão.	3
Aula.	6
Diretoria.	3
Desrespeito.	3
Acordar cedo, tirar notas baixas e não ter muita liberdade.	3
Pessoas irritantes.	3

Continua

Continuação

Pessoas chatas.	6
Às vezes, criam-se muitas panelinhas e deixam algumas pessoas de fora.	3
Pessoas de mau-caráter, esnobes e que gritam.	1
Falta de estrutura.	1
Falta de respeito.	5
Falta de respeito, pré-julgamento.	2
Falta de respeito, egoísmo não sabendo respeitar outras opiniões e pensando em si mesmo.	4
Falta de respeito, desinteresse, egoísmo lidar, com as diferenças de ideias.	9
Inimizades.	6
Inimizades, pressão, preguiça (cansaço) e meninos.	3
Muitas desavenças por opiniões e gostos diferentes.	10
Opiniões diferentes que ocasionam desentendimento.	12
A falta de respeito, não pensar no próximo e só em si. Falsidade, às vezes, ter que estar com alguém que te faz mal.	1
Falta de educação e de cuidado com o ambiente por parte dos alunos.	5
Falta de educação e de cuidado com o ambiente pelas duas partes (alunos e professores).	3
Falsidade, maldade.	2
Falsidade e falta de respeito.	1
Conviver com pessoas que não sabem praticar e tal.	1
Rivalidade entre as salas.	1
No ambiente escolar existe muitas controvérsias entre os alunos e isso acaba prejudicando a convivência escolar.	2
Saúde mental abalada. Competitividade. Medos.	1
Quando não há resposta certa.	1
Pressão social e pré-julgamento.	1
Pressão, inimizades e falsidade.	3
Exclusão social.	5
Estudar muito.	1
Passar 9 horas por dia com pessoas que não se identifica, falta de respeito com o próximo.	3
De que como são muitas pessoas convivendo por muito tempo juntas, acaba acontecendo de não terem mais assunto e assim começam a inventar coisa um do outro ou de começar a falar da vida do outro.	2
Por ser muitas horas de convivência as pessoas não apresentam novidade, e assim acabam causando intrigas.	2
Os desentendimentos, estresse, desrespeito entre as pessoas, que acaba acontecendo por ter opiniões e gostos diferentes.	2
Não gostar de alguém ou algo que a pessoa fez.	2
Desentendimentos.	6
Nos desentendimentos, quando as pessoas falam mal de você, sem nem te conhecer. Os olhares tortos.	3

Continua

Continuação

Quando não há respeito ou amor ao próximo, pode haver desavenças. Como competitividade, desrespeito, humilhação, levando a mal-estar dos que sofrem com isso.	3
Comida do almoço.	2
Em branco	1

4. Quem deve se responsabilizar pela convivência escolar? Por quê?	Total de respostas 228
Os alunos porque eles são responsáveis por seus atos. Por socializar e enturmar)	18
Os alunos e os professores!!!	3
Os diretores porque eles mandam.	1
Todos, pois a convivência depende de todos.	16
Os alunos, pois nós fazemos a escola.	21
Todos, pois todos são responsáveis por seus hábitos.	4
Todos, pois vivemos em sociedade e todos devem ter noção dos seus atos.	3
Os próprios alunos que são os mais envolvidos. (são responsáveis pela convivência)	6
A gestão e os alunos, eles que fazem uma boa escola.	6
Os próprios alunos	20
Todos, pois se cada um deve se responsabilizar pela convivência (se não ela fica precária).	6
Todos, nós, professores, pessoas de fora, para melhorar a convivência da escola.	4
Todo mundo que convive no mesmo ambiente que você, porque todos estão no mesmo ambiente.	21
Nós e nossos pais.	1
Todos, pois para ter convivência precisamos ser todos compreensivos. (colaborar para um convívio saudável e sem brigas).	14
Nós mesmos. (porque par ter uma boa convivência e saber respeitar o espaço de cada um)	12
Acredito que todos que estão no ambiente, pois é um conjunto de alunos, professores e direção. E quem faz o ambiente é quem frequenta.	3
Todos, pois as pessoas têm seus deveres e devem colaborar para manter o ambiente bom. (uma boa convivência)	6
Todos que convivem nesse ambiente, porque todos tem que se esforçar para que o local seja agradável e confortável de se estar. (e não exaustivo)	9
Os próprios alunos e membros que constituem a escola devem se responsabilizar, entretanto precisam de um líder, para organizar caso haja desentendimentos nessa convivência.	3
Todos que frequentam a escola, com a tutoria dos responsáveis para formar um ambiente saudável e agradável, necessitando da colaboração de todos.	3
Todos os membros relacionados com o ambiente (alunos, professores, coordenadores, diretores, pais e etc.). porque cada pessoa importa e interfere na construção da convivência escolar.	12
Todos os membros relacionados com o ambiente (alunos, professores, coordenadores, diretores, pais e etc.). porque tudo e todos vivem em constante influência social.	6
Todos, porque cada um é responsável pela sua convivência na escola, basta você querer ou não.	9
Todos, pois para ter a convivência deve ter respeito para ser respeitado.	3

Continua

Continuação

Todos, para poder ter uma melhor aceitação entre diferentes culturas.	3
Nós mesmos, porque nós que convivemos uns com os outros, cada um deve fazer a sua parte. A família, a escola, e o governo também.	3
Todos pois a convivência é algo essencial para a união de um grupo e assim a adaptação para o mercado de trabalho.	3
Todo mundo! A convivência e respeito deve ser trabalhada por ambos os lados, alunos, professores, diretor e etc. porque, você deve fazer o máximo que estiver ao seu alcance.	3
Todos nós, pois convivemos com todos, é importante para poder ter uma relação saudável e amigável com todos. Pois assim, não teria tanta exclusão.	3
Todos, porque quando se vive em uma certa sociedade deve ter um ambiente com uma boa convivência.	6

5. Em sua opinião, a convivência pode ser aprendida?	Total de respostas 228
Sim	222
Não	06

6. Por quê? Como?	Total de respostas 228
Porque você precisa aprender a conviver para se dar bem na sociedade.	22
Sempre fazendo o possível e se dedicando a ajudar e compreender uns aos outros.	1
Educação recebida em casa. (vem)	25
Porque cada um tem uma criação, e coisas novas podem ser aprendidas com outras pessoas.	7
Porque algumas pessoas têm certos preconceitos que vem de família, e quando aprendem o que é convivência, podem abrir a mente; observando e lidando, aceitando as diferenças.	1
Varia muito entre aluno e escola.	1
Como, por exemplo, pessoas tímidas que com o passar do tempo vão se abrindo mais com os outros. (interagir mais)	6
Ninguém nasce sabendo, vamos aprendendo com o tempo.	10
Se as pessoas convivem com outras pessoas sem preconceito, essas coisas.	1
Porque aprendemos a lidar com os defeitos do outro.	1
Para socializar com lições em aula diversificadas.	22
Pois o novo modo de convivência pode ser apreendido.	2
Porque quanto mais as pessoas vivem juntas, mas elas se entrosam, assim elas aprendem uma boa convivência.	1
Você aprende a lidar com pessoas de diferentes opiniões.	1
Basta ser feliz e olhar o próximo.	1
As pessoas vão aprendendo uma com as outras.	10
Você pode aprender com as outras pessoas.	7
Depende das pessoas que estão conversando.	1
Vendo as atitudes dos outros. (observando as pessoas)	6
Se uma pessoa passar muito tempo com a outra aprende a lidar com ela, com suas opiniões e seu jeito.	3
Passando muito tempo em convívio com outras pessoas, uma hora ou outra se adapta a aquele grupo de pessoas. (aprende)	6
Após um período num determinado lugar, aprende-se os hábitos lá e a convivência com as pessoas.	1
Convivendo e sendo bondoso.	1
Na convivência do dia a dia.	1

Continua

Continuação

Convivendo com pessoas diferentes da sua cultura.	5
Pois com um aprendizado maior e o respeito pode-se aprender a verdadeira convivência em situações diferentes.	1
Porque temos que conviver para aprender com determinadas situações. (com todas as situações)	2
Quando você abre mão das suas coisas para um conjunto.	1
Porque de acordo com o ambiente temos que aprender a se comportar e conviver do jeito que o lugar exige.	1
Porque como seres humanos temos capacidade de aprender qualquer coisa, entendo o porquê conviver em um ambiente agradável é bom.	1
A convivência é importante para nós aprender.	1
Porque se eu tá ne uma festa a convivência é de um jeito e na escola é de outro. Aprender a conviver em todos os lugares.	1
Porque em todos os lugares temos pessoas para conviver e uma hora ou outra você precisa interagir com elas, para ter um convívio melhor.	1
Porque ninguém nasce sabendo conviver com outras pessoas até que se experimente e aprenda que aquilo seja necessário.	1
Porque o ser humano se adapta com o ambiente que ele vive, sendo assim a convivência pode ser aprendida.	3
Tudo é uma questão de desenvolvimento social, estamos em constante mudanças com nossos hábitos e pessoas, que precisamos aprender a respeitar e conviver.	2
Pois você se adapta ao ambiente, e aprendendo a conviver com a personalidade única de cada indivíduo, mantendo o respeito sempre. Procurando conhecer o outro e manter um bom desenvolvimento social.	1
Pois cada pessoa tem sua personalidade, e isso não é ruim, devemos aprender a lidar de forma <u>respeitosa</u> com todos. Trocando experiências e conhecendo sobre o próximo.	1
Acho que sim, porque cada pessoa tem sua personalidade e nós devemos respeitar, lidar, conhecer e também nos desenvolver.	1
Porque chega um tempo que as pessoas aprendem o que um gosta ou não e assim aprende a conviver com a pessoa.	1
Porque com o passar do tempo você terá que arrumar alguma forma de conviver mesmo com pessoas que você não gosta.	1
Porque ao crescermos, aprendemos a conviver e tolerar certas coisas e pessoas. (e respeitar tudo)	6
As pessoas já convivem em sociedade o tempo todo e aprendem a respeitar as diferenças e as regras de convívio, então a todo momento estamos aprendendo a conviver.	1
Pois acaba se tornando uma rotina.	1
Pois acabamos conhecendo pessoas diferentes que podem nos ensinar gostos, opiniões, compartilhar experiências que fogem do que estamos acostumados.	1
Conviver é uma forma de aceitar e aturar a pessoa não necessariamente sendo amiga, mas respeitando que ela está no ambiente com você.	1
Pois em todo lugar que se passa, possui grupos de pessoas diferentes, em cada vivência em lugares diferentes se aprende a respeitar independente do que ela é.	1
Se estivermos ao lado de pessoas que querem seu bem você vai ter uma boa convivência.	1
Com a orientação de outras pessoas ao nosso redor.	1
Quando uma pessoa fica com outra, ela já está convivendo.	1
Pois quando alguém acaba de chegar de uma escola talvez não saiba conviver naquele novo ambiente, porém com o tempo conhecendo o lugar e os hábitos dos outros, esse alguém vai se adaptando.	1
Para melhorar o convívio devemos aceitar outras culturas e tradições para que haja respeito com o diferente.	3

Continua

Continuação

Após um período em determinado lugar, você aprende os hábitos de lá e aprende a conviver com as pessoas desse lugar.	1
Porque a pessoa pode não saber conviver com algo ou alguém, e ter desinteresse nisso, mas se for necessário a pessoa acaba interagindo e compreendendo o valor da convivência.	1
Porque se nós não aprendemos a conviver seremos pessoas isoladas. Você convive quando é do seu jeito e sabe respeitar as pessoas.	1
Creio que o termo que eu usaria é adaptação e seria alcançado através da observação e reprodução de ações das pessoas que nos cercam.	1
Pois quando estamos suscetíveis a uma amizade aprendemos com ela, e a consequência pode ser boa. Socializando.	1
Porque se não ajudamos aqueles com mais timidez eles não iram socializar, então devemos sempre ajudar ao máximo possível para que tenhamos um ambiente saudável.	1
Porque para se viver em sociedade deve saber como conviver com outras pessoas; por meio da família e experiências se pode aprender.	1
Porque se estivermos do lado de pessoas que querem seu bem você vai querer ter uma boa convivência com eles.	1
Na minha opinião, nós aprendemos a conviver pelo fato de todos terem pensamentos diferentes. (porque não somos iguais)	6
Porque as pessoas são diferentes, com o passar dos dias ela percebe que precisa respeitar o próximo, e agir de acordo com as normas da escola.	3
Seguindo normas, regras, respeitando e com isso a pessoa pode se encaixar no ambiente escolar.	1
Porque o ser humano tem que se comunicar com as pessoas, sem comunicar é impossível viver. (comunicação é importante)	6
Em branco	23

7. Na sua opinião, o que é essencial na convivência? Por quê?	Total de respostas 228
Respeito	35
Paciência e respeito	4
Respeito, empatia e tolerância	16
Respeito uns pelos outros.	10
Educação e respeito	15
Educação e respeito, pois sem isso não se tem convivência.	1
Respeito e educação, porque quando as pessoas se respeitam e são educadas umas com as outras, mais elas se entrosam.	1
Respeito e empatia, pois é a base de todo e qualquer tipo de relacionamento.	1
Respeito, porque é fundamental, a partir do momento que você respeita o próximo e o próximo te respeita o ambiente já fica bem mais agradável e fácil de conviver.	2
Respeito, porque sem respeito não há convivência respeitosa.	1
O respeito porque com respeito se consegue tudo.	3
Respeito e aceitação do próximo para o bem-estar de todos; e diversidade, pois se não há diversidade, para mim não é convivência, apenas respeito às ideias que parecem com as suas, comodismo.	1
Respeito, sustentabilidade e igualdade.	3
Se respeitar um ao outro, porque a partir do respeito podemos ter uma convivência melhor.	1
O respeito, pois ele é a base de tudo.	38
Respeitar a diferença do outro.	3
Aprender a respeitar todos mesmo não gostando da pessoa, porque se tiver respeito pelo resto das pessoas todos conviverão tranquilamente.	1
Respeitar as diferenças dos outros e a opinião de todos.	5

Continua

Continuação

Respeito, porque um lugar onde não há respeito das diferenças das outras pessoas é um lugar tóxico.	1
Respeito, empatia e amor. Porque as pessoas precisam ter respeito mesmo que não goste, entender o próximo e ter amor pelo lugar que convive.	1
Respeito, porque se não houver respeito, não há diferença de opiniões e ninguém saberá ouvir uns aos outros de forma correta e argumentativa, assim cancelando a convivência.	1
Respeitar as diferenças, porque aceitando que todos somos diferentes passamos a melhorar a convivência.	5
Respeito, pois sem ele na convivência pode gerar brigas, maus tratos entre outros problemas principalmente o bullying.	2
Respeito, sem respeito com os outros só causará brigas.	1
Respeito. Normalmente o respeito é a base de tudo e com ele nós aprendemos muita coisa.	5
O essencial é respeitar as diferenças e as opiniões.	3
O respeito, pois respeitando as pessoas se tem uma abertura para poder construir amizade.	1
Compreender as diferenças, pensamentos e opinião, respeitando.	1
Respeito, educação, pois quando não se tem isso, tudo vira motivo de briga, você não precisa aceitar a opinião e o modo de agir do outro, mas respeitar e evitar comportamentos agressivos para conviver bem.	1
Respeito, pois assim as pessoas podem debater sobre seus diferentes ideais sem causar intrigas e sim aprendendo uns com os outros.	1
O respeito, pois sem ele, as pessoas não teriam uma convivência boa, por exemplo de um não ajudar o outro e não obedecer a nenhuma norma da escola e de não respeitar a diversidade cultural que o cerca.	1
Respeito, consciência. Porque respeitando o próximo evitaremos conflitos.	1
Respeito. Não somos obrigados a gostar de tudo ou de todos, mas aprender a respeitar as diferenças e evitar conflitos, vivendo cada um em seu espaço.	1
Respeito e empatia, pois é a base para qualquer relacionamento dar certo, principalmente em uma convivência ampla e diversificada.	1
O respeito, porque precisamos ter a empatia se colocando no lugar do próximo.	1
O respeito com o próximo, porque a partir do respeito nós conseguimos ter uma convivência melhor.	1
Respeito, porque respeito é a base de tudo e se você tem respeito pela pessoa e a pessoa por você a convivência vai ser bem mais confortável.	1
Respeito, pois é preciso para arranjar amizade.	1
Amizade, porque sem ela não se tem convívio.	1
Aceitação	3
Humor	2
O bom humor	1
Risadas, amizade, companheirismo, respeito, porque sem isso nunca vai ter convivência.	1
Conhecer a vida do outro e não julgar.	1
Ter amigos e pessoas que nos ajudem e não nos julguem pelo fato de sermos "diferentes", resumindo ter respeito com o próximo.	1
Parcialidade, paciência, responsabilidade, compreensão e cooperação.	1
Diálogo, pois sem diálogo acaba virando apenas várias pessoas em um mesmo lugar e não um ambiente de convívio.	1
Diálogo	4
Diálogo, para ajudarmos e termos laços e harmonia.	1
Que as pessoas se comuniquem mais antes de tomar uma decisão.	1
Educação, gentileza são essências para um ambiente harmônico.	1

Continua

Continuação

A educação, pois todas as pessoas vão se respeitar e manter aquele lugar em harmonia.	1
Paz e harmonia para não ocorrer problemas com os outros. (e desavenças)	1
A empatia, porque se nós vivermos com outras pessoas e entendermos apenas o nosso lado seremos pessoas egoístas, e não iremos ter uma boa relação uns para com os outros.	1
Empatia, é importante colocar-se no lugar dos outros	10
Cooperação e educação, pois para você ter uma boa convivência com todos, você deve cooperar nas aulas ou ajudar a arrumar a escola e sempre ter educação.	1
É essencial possuir uma personalidade verdadeira.	1
Em branco	21

8. A convivência escolar está no currículo?	Total de respostas 228
Sim	150
Não	66
Em branco	12

9. Como?	Total de respostas 228
Em forma de liderança e resistência.	1
É importante para formação do ser.	1
Para podermos aprender a viver em sociedade de forma saudável.	2
Porque desde pequeno você vai aprendendo a conviver um com outro e na escola é o lugar que mais temos comunicação com as pessoas e assim está no currículo.	5
Porque o modo que você age na escola pode refletir em como você agirá em seu futuro.	3
Porque seu comportamento e convivência na escola pode representar o que você vai ser no futuro.	10
Nas notas, atividades em grupo. (e uma boa educação) (no desempenho)	6
Porque aprendendo a conviver nós desenvolvemos a capacidade par conviver na sociedade e trabalhar em grupo.	1
Quando é cobrado trabalho em equipe.	13
Na escola aprendemos a conviver em ambientes diferentes.	8
Na sala de aula.	3
No dia a dia.	6
Pois até acabarmos essa fase escolar estamos em convivência com muitas pessoas, por isso ela faz parte.	1
De acordo com suas atitudes dentro de um ambiente escolar.	1
Nas aulas de Projeto de Vida, nos trabalhos em grupo.	10
É importante que saibam como você lidou com a escola e com a convivência social.	1
Não somos obrigados a conviver, nós querendo ou não aprendemos a nos relacionar. (mas acabamos nos relacionando involuntariamente) (sem intenção)	5
Aprendemos sobre os limites do próximo e respeito para a convivência social.	5
Porque se você aprende a conviver na escola com as pessoas, quando você sair dela não vai ser muito diferente, mas você já vai estar acostumado a conviver com pessoas diferentes.	1
Sendo capaz de ser civilizado para conviver com outras pessoas.	1

Continua

Continuação

Com a convivência escolar se aprende a respeitar e aceitar pessoas que são diferentes ao seu olhar, pois ao sair da escola estar preparado a conviver com pessoas diferentes.	11
Aprender a lidar com o próximo para sabermos nossos limites.	1
Trabalhos com pessoas diferentes.	5
Com a habilidade de poder passar tempo com pessoas que você não suporta e poder trabalhar em conjunto.	1
A diversidade de pensamentos, o respeito, lidar com pessoas.	1
Caso o aluno desobedecer às regras da escola encontrando intrigas, desrespeitando o colega e até mesmo o professor vai ser registrado no currículo escolar do aluno.	1
Através de atividades, grupos de trabalho e momento de lazer (intervalos)	8
De acordo com suas atitudes dentro da escola.	1
Porque nós aqui na escola temos trabalho em grupo, nos sentamos em duplas, participamos da aula junto com outros alunos e o professor, então não pode fugir do currículo.	1
Aprender a lidar com o próximo, para sabermos nossos limites.	1
Na verdade, eu não sei bem. A convivência é para vida toda, a escola é o ponto de partida.	1
Precisamos aprender a ter convívio na escola para conseguir trabalhar em grupo, respeitar o próximo, saber lidar com situações.	6
Desde o jardim a escola prepara os alunos para conviver com o próximo e assim vamos amadurecendo, então para mim a convivência escolar faz parte da aprendizagem.	1
Aparece muito em relações dinâmicas com outros indivíduos, além de que é a base para a convivência social e harmoniosa.	1
Quando você aprende a conviver em harmonia na escola, você aprende a se adaptar a um certo ambiente que será muito útil na “vida adulta”.	2
Para trabalhar em grupos e convivência social, porém não é aplicada sempre.	1
Porque se você não tem um bom convívio, você terá dificuldades de ter convívio no trabalho ou em qualquer lugar e isso poderá de várias formas te prejudicar	1
Nosso currículo abre portas no futuro, se há desentendimentos e você recebe uma advertência, por exemplo talvez irá te prejudicar.	1
Porque a convivência é essencial para o mercado de trabalho.	5
Quando você aprende a conviver com professores, para que você consiga conviver com seu chefe futuramente.	1
Se você não consegue conviver com colegas ou amigos, você não chega a lugar nenhum.	1
Pois nos adapta ao trabalho em equipe para o mercado de trabalho.	1
Em muitas empresas existem mais de 1 funcionário, então é sempre bom as pessoas conviverem bem para manter o ambiente de trabalho saudável.	1
Na minha opinião não, pois não é uma coisa que cairia no seu currículo, para conseguir um emprego no futuro.	1
Porque se for necessário um trabalho em equipe, a empresa gostará de saber se você consegue fazer esse tipo de trabalho.	1
Aprender a conviver tem que ser importante no currículo de uma pessoa para que ela consiga trabalhar em grupo e em diversas outras coisas.	1
Porque mais para frente a gente vai precisar conviver com as pessoas do trabalho.	1
Pois dependendo da sua convivência em alguns lugares, isso impossibilita a sua entrada em outros.	1
Agindo e falando na sinceridade, quando fazemos um currículo, o que importa – infelizmente – são nossas notas e desempenho escolares. Convivência não é colocada na balança.	1
Não sei	11

Continua

Continuação

Não está	13
Em branco	60

10. Em quais momentos você acha que a convivência escolar é (+) A) Justa	Total de respostas 228
Quando há democracia.	11
As coisas serem feitas da mesma forma para todos, sem pensar mais em mim do que no outro.	1
Quando os professores realmente expõem a verdade e não continuam nos alienando como a mídia.	1
Em questão de todos terem direito ao material, ao armário, ao estudo e etc. valorização ao futuro do aluno.	1
Para nossa harmonia, para que tudo se ajuste bem ao dia a dia.	1
Quando há harmonia e felicidade.	1
Quando todos se unem, nas coisas boas e ruins.	1
Ter liberdade de expor o que você quer fazer.	1
Quando tudo flui de acordo com o esperado de um ambiente tranquilo, sem brigas, discursos de ódio e briga entre alunos.	1
Quando todos ajudam um ao outro.	2
Em ajudar o próximo.	2
Quando a gente é escutado. (quando ouvem)	12
Quando se há respeito e imparcialidade.	2
Quando todos são tratados igualmente.	15
Quando todos são tratados igualmente não importa o acontecido.	8
Quando aceitam as diferenças e as respeitam.	13
Quando há respeito as diferenças.	22
Quando as pessoas se respeitam.	1
Quando alunos se respeitam.	1
Quando os alunos respeitam os professores.	1
Quando todos se respeitam, apesar das brincadeiras.	1
Quando todos conseguem se respeitar e tratar o outro com educação.	8
Quando você passa a conhecer melhor as pessoas do seu ambiente.	1
Quando você aprende a conviver com pessoas diferentes do costume da sua sala e te prepara para o trabalho.	1
Aprender coisas e costumes novos.	1
Aprender a lidar com opiniões diferentes.	1
Aprendemos a ser sociáveis.	2
Para socialização em diferentes grupos.	1
É justo quando todos respeitam todos e conseguem entender e dar a sua opinião.	12
Quando paramos para pensar e julgar em grupo, imparcialmente.	1
Nos três intervalos.	1
Quando ficamos ligados.	1
Em trabalhos, nas aulas, eventos. (gincanas)	3
No intervalo, na sala de aula.	1
Quando todos recebem o mesmo, no cumprimento das regras.	1
Quando se tem amigos que não mentem.	1
Quando seus colegas de classe são verdadeiros.	1
Quando aprendemos com o erro do outro.	1
Quando julgam sem conhecer.	1
Quando paramos de julgar as pessoas.	1
Em trabalhos, na sala de aula, em quase todos os momentos.	5
Construir laços de amizades.	2
Fazer amizades para toda a vida, trocar ideias.	1
Fazer amigos que podem se tornar amigos por anos, perder a timidez.	1
Fazer amigos e dar oportunidade para pessoas tímidas interagirem.	1

Continua

Continuação

Em questão de igualdade para todos, o aluno tem total liberdade para ser um aluno autônomo e competente.	1
Quando não estamos por interesse, e sim por queremos estar juntos e conviver, com respeito e empatia.	1
Para pessoas que realmente precisam, pessoas que já passaram por algum tipo de trauma.	1
Por ser algo que une as pessoas.	1
Professora escolher o grupo.	1
Não é tão justa não, nenhum pouco.	1
Quando a pessoa é punida por algo errado que fez; e quando são ajudadas e respeitadas.	1
Quando a pessoa é punida por algo errado que fez.	3
Em todos os momentos.	8
Nenhum momento.	5
Não consigo enxergar algo justo no momento.	1
Não sei	20
Em branco	45

11. Em quais momentos você acha que a convivência escolar é (+) B) Injusta	Total de respostas 228
Quando há imposição.	17
Quando a corrupção entra na escola; quando uma pessoa tem que fazer uma coisa e a outra só olha, pessoas que fizeram as mesmas coisas e serem punidas diferentemente.	1
Não ter tanto financiamento e valorização aos esportes e as artes na escola.	1
Quando há pessoas que querem prejudicar, nos estudos ou mesmo fazendo bagunça.	1
Quando um colega não faz a sua parte do trabalho, ou não ajuda a arrumar a sala e ainda arruma intrigas.	1
Quando a gente não é escutado e é injustiçado.	3
Quando há privilégios de critérios pessoais e não de aprendizagem e na ação de descumprimento das regras.	1
Quando não querem te ouvir.	12
Quando dão privilégios a uma turma e para outra não.	1
Quando tem amigos que mentem.	1
Quando damos mais atenção a uns do que outros que estão precisando mais.	1
Não ajudar alguém que necessite, e quando falta o respeito.	1
Não ajudar quando se precisa de ajuda.	4
Quando o professor não consegue dar aula.	1
Tendo aulas impares.	1
Ser obrigado a conviver com pessoas que não nos sentimos bem.	1
Algumas vezes, pessoas são obrigadas a conviver com pessoas que não fazem bem.	1
Muitas vezes você é obrigado a conviver com pessoas que você não tem afinidade ou tem desavenças.	8
Trabalho em grupos forçados para ganho de nota.	1
A partir do momento em que você quer estar em certo lugar e é obrigado a conviver com alguém que você não gosta ou vice-versa.	1
Conviver com pessoas que você não goste.	6
Momentos em que os próprios alunos querem que você seja aquilo que não é.	1
Exclusão.	8
Quando brigamos por termos opiniões diferentes.	1

Continua

Conclusão

Quando alguém do grupo de amigos tem alguma diferença e a excluem por causa disso.	1
Quando você respeita o outro e não te respeitam ou te julgam por algo que você goste.	1
Quando há muito desrespeito e ofensas.	3
Quando não há respeito a cultura do outro, aos novos costumes.	8
Quando há falta de respeito de todos.	17
Amizades por interesse, falta de respeito, a falta de empatia, seleção de alunos.	1
Quando as pessoas não possuem o respeito pelos outros, fazendo que a convivência seja difícil.	1
Quando são formadas rinchas entre os grupos.	2
As brigas.	3
Quando alguns são tratados com indiferença.	6
Quando certos indivíduos são tratados como inferiores e outros superiores.	2
Quando há desobediência.	1
Quando há azucrinções.	1
Quando ficamos sozinhos para fazer as coisas.	1
Quando há julgamentos e ofensas.	1
Quando julgamos as pessoas.	1
Pessoas furam a fila (3º ano) e as tias não fazem nada, bullying dos colegas e rejeição.	1
Em mapeamento de sala, escolha de grupo.	5
Na metodologia (provas e etc.) pois as pessoas não têm o mesmo ritmo de aprendizado; na falta de respeito, no preconceito e bullying,	1
Vasto preconceito e bullying, pressão escolar e social, método de estudo e supervalorização do "bom aluno". Além da falta de empatia.	1
Alunos altos pegarem armários embaixo.	2
Alunos altos pegarem armários embaixo, dificultando seu acesso.	1
Aceitar apenas a camiseta da escola e não as demais peças.	1
Quando nos aproximamos com interesse material ou no poder e ganhamos benefícios com isso.	6
Em nenhum momento.	12
Não sei	23
Em branco	51

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Matriz curricular do PEI para o Ensino Médio	229
Anexo B – Resumo explicativo de Marcuschi.....	230

Anexo A – Matriz curricular do PEI para o Ensino Médio

Tabela 7 - Matriz Curricular do Ensino Médio

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012.						
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS COMPONENTES/ CURRICULARES	série	série	série	Carga horária	
		AULAS	AULAS	AULAS	AULAS	
	Língua Portuguesa	5	5	6	640	
	Arte	2	2	2	240	
	Educação Física	2	2	2	240	
	Matemática	5	5	6	640	
	Química	2	3	2	280	
	Física	3	2	2	280	
	Biologia	2	2	3	280	
	História	2	2	2	240	
	Geografia	2	2	2	240	
	Filosofia	2	2	2	240	
	Sociologia	2	2	2	240	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	29	29	31	3.560	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna - Inglês		2	2	2	240
	Disciplinas Eletivas		2	2	2	240
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Práticas de Ciências	4	4	0	320
		Orientação de Estudos	4	2	2	320
		Projeto de Vida	2	2	0	160
		Preparação Acadêmica	0	2	4	240
Mundo do Trabalho	0	0	2	80		
Total da Parte Diversificada			14	14	12	1.600
Total Geral			43	43	43	5.160

Fonte: Adaptada pela autora de São Paulo (2012b, p. 3-4).

Anexo B – Resumo explicativo de Marcuschi

Quadro 3 – Resumo explicativo das normas compiladas e dos exemplos apresentados por Marcuschi (1996)

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
1. Falas simultâneas	[[Usam-se colchetes para dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... B: mas eu não tive num remorso né' A: [mas o que foi que houve” J: [meu irmão também fez uma dessas’ B: depois ele voltou e tudo bem,
2. Sobreposição de vozes	[Dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno.	... E: o desequilíbrio ecológico pode a qualquer momento: acabar com a civilização [natural J: [mas não pode ser/ o mundo tá se preocupando com isso E./ (+) o mundo ta evitando/.../
3. Sobreposições localizadas	[]	Ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno. Usa-se um colchete abrindo e outro fechando.	... M: A. é o segu [inte' eu queria era:: A: [im] M: eh: dizer que ficou pronta [a cópia A: [ah sim] M: ela fez essa noite (+)/.../
4. Pausas e silêncios	(+) ou (2.5)	Para pausas pequenas sugere-se um sinal + para cada 0.5 segundo. Pausas em mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo .	Ver exemplos no item 5.

Continua

Continuação

Categorias	Sinais	Descrição das categorias	Exemplos
5. Dúvidas ou sobreposições	()	Quando não se entender parte da fala, marca-se o local com parênteses e usa-se a expressão <i>inaudível</i> ou escreve-se o que se supõe ter ouvido.	... A: /.../ por exemplo (+) a gente tava falando em desajuste, (+) EU particularmenete acho tudo na vida relativo, (1.8) TUDO TUDO TUDO (++) tem um que sã::o (+)/ tem pessoas problemáticas porque tiveram muito amor (é o caso) (incompreensível) (+) outras porque/.../
6. Truncamentos bruscos	/	Quando o falante corta a unidade pôde-se maçar o fato com uma barra. Esse sinal pode ser utilizado quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor.	... L: vai tê que investi nê" C: é/ (+) agora tem uma possibilidade boa que é quando ela sentiu que ia morá lá (+) e:le o dono/ ((rápido)) ela teve conversan comi/ agora ele já disse o seguinte (+) ...
7. Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	Sílaba ou palavras pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual.	Ver exemplos
8. Alongamento de vogal	::	Dependendo da duração os dois pontos podem ser repetidos.	... A: co::mo" (+) e:::u
9. Comentários do analista	(())	Usa-se essa marcação no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere.	((ri)), ((baixa o tom de voz)), ((tossindo)), ((fala nervosamente)), ((apresenta-se para falar)), ((gesticula pedindo a palavra))
10. Silabação	-----	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba, usam-se hífen indicando a ocorrência.	
11. Sinais de entonação	" ' ,	<i>Aspas duplas</i> para subida rápida. <i>Aspas simples</i> para subida leve (algo como um vírgula ou ponto e vírgula). <i>Aspas simples abaixo da linha</i> para descida leve ou simples.	Ver itens 1, 6 e 8.

Continua

Conclusão

12. Repetições	Própria letra	Reduplicação de letra ou sílaba.	e e e ele; ca ca cada um.
13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		Usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros.	eh, ah, oh, ih:::, mhm, ahã, dentre outros
14. Indicação de transição parcial ou de eliminação	... ou /.../	O uso de reticências <i>no início e no final</i> de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. <i>Reticências entre duas barras</i> indicam um corte na produção de alguém.	Ver item 5.

Fonte: Marcuschi (1996, p. 10-13).