



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA CURRÍCULO E (IN)FORMAÇÃO**

**JULIO BISPO DOS SANTOS JUNIOR**

**(IN)VISIBILIDADE(S) NA ESCOLA: SURGIMENTOS E  
OCULTAMENTOS DO *SER-ALUNO* NO COLÉGIO ODETE NUNES  
DOURADO**

Salvador – Ba  
2012

JULIO BISPO DOS SANTOS JUNIOR

**(IN)VISIBILIDADE(S) NA ESCOLA: SURGIMENTOS E  
OCULTAMENTOS DO *SER-ALUNO* NO COLÉGIO ODETE NUNES  
DOURADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia-FACED, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo e (In) Formação

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Roseli G. B. de Sá

Salvador – Ba  
2012

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos Junior, Julio Bispo dos.

(In)visibilidade(s) na escola : surgimentos e ocultamentos do ser-aluno no Colégio Odete Nunes Dourado / Julio Bispo dos Santos Junior. – 2012.

137 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

1. Análise de interação em educação. 2. Fenomenologia. 3. Percepção social. 4. Professores e alunos. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.1023 – 22 ed.

JULIO BISPO DOS SANTOS JUNIOR

**(IN)VISIBILIDADE(S) NA ESCOLA: SURGIMENTOS E  
OCULTAMENTOS DO *SER-ALUNO* NO COLÉGIO ODETE NUNES  
DOURADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Currículo e (In) Formação

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Roseli G. B. de Sá

A banca examinadora, em sessão pública realizada em 13/08/2012, considerou aprovada esta dissertação.

---

Maria Roseli Gomes Brito de Sá (UFBA- Orientadora)  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

---

Liége Maria Stija Fornari (UNEB)  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

---

Maria Inez Silva de Souza Carvalho (UFBA)  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

---

Roberto Sidnei Macedo (UFBA)  
Doutor em Ciências da Educação - Universidade de Paris VIII  
Pós-doutor em Currículo e Formação pela Universidade de Fribourg-Suíça

*Dedico esta pesquisa ao meu saudoso pai, Julio Bispo dos Santos que, com sua racionalidade, sempre tentou planejar o futuro por temer sua imprevisibilidade e à minha mãe, Hilária Francisca dos Santos, que compreendendo sua impossibilidade de prever, a rigidez de meu austero pai, e suas limitações como migrante da seca e distante das letras, optou simplesmente por acreditar na capacidade de intervir no presente que se faz ao viver, deixando-me viver erros e acertos: as marcas de tudo isto são lembranças que orientam meu caminho ao caminhar.*

## **AGRADECIMENTOS**

*À minha orientadora Roseli Sá: carinhosamente Rose. Agradeço a confiança, a crença, o estímulo, a parceria, a sensibilidade, a paciência, a espera, a humanidade e sabedoria. Foram momentos de muito aprendizado, um con-viver na Faced, nos Projetos em Irecê; ligações telefônicas, e-mails, encontros e desencontros... Fez-me enlouquecer ao apresentar-me Heidegger e propor-me um retorno à fenomenologia. Era preciso mesmo romper com a sanidade do convencionalmente posto para desvelar ser, mundo, ente: possibilidades interpretativas ampliando a compreensão. Muito obrigado!*

*A Joelma Bispo, a mulher que ao aceitar meu sobrenome aceitou-me por inteiro; considerando as minhas imperfeições na vida como possibilidades para aprender. Ela é a pessoa que divide, compartilha, dialoga, adverte, contrapõe, questiona, espera, ama e, ao ser como é, também me permite a mais intensa reciprocidade do sentido construído entre nós sobre o que é amar.*

*A Maiara Pessoa Bispo, minha linda filha, que sempre acompanhou meus momentos de euforia e angústia na produção da pesquisa, trazendo-me a vida, à família: um momento em que a filha ensina ao pai a compreender que a vida e a con-vivência é que produzem sentido para toda a interpretação que possa delinear.*

*À Secretaria Municipal de Educação pela compreensão e apoio nas ausências deste coordenador-estudante que, ao deslocar-se do sertão para a capital baiana em busca de um sonho, deixava suas demandas em mãos amigas que, de tão solícitas, garantiram este momento em que felicito uma etapa de minha vida acadêmica.*

*À Secretária de Educação e amiga, Rúbia Margareth (Margô), que estimulou minha jornada no mestrado em educação, mesmo quando minhas ausências poderiam dificultar-lhe a gestão, sempre reafirmando o direito à formação que cada professor necessita buscar e alcançar.*

*Aos meus amigos - desde a infância sempre irmãos por opção: Pedro Junior, Marbson Oliveira (Binho), Enilson Lázaro e o saudoso Luciano Sá Teles, que brindaram todos os momentos de minha existência saudando as conquistas e fortalecendo os momentos em que*

*apenas um ombro amigo poderia garantir um retorno ao “eu” que acredita e tem fé.*

*Aos sempre amigos Osmar Jorge, Jailson e Adalberto Pinho, que em Irecê, sempre estão presentes nos caminhos que resolvi trilhar. Percebo cada vez mais como é impossível seguir sem a presença de cada um de vocês.*

*Aos irmãos maçons que aceitaram minha distância provisória e as ausências no convívio fraterno, acreditando que os princípios que nos regem orientariam meu caminhar.*

*Ao diretor Agnaldo Freitas, toda a equipe gestora, professores(as) e funcionários de apoio que acreditaram em uma ideia aceitando-a como possibilidade interpretativa de um fenômeno na escola: as invisibilidade(s). Ao abrirem-se para esta interpretação, o surgimento do ser que cada um é, transcendeu para ser que na escola é-existe, está-estando em um mundo no qual ampliei minha esfera de pertencimento-envolvimento no Colégio Municipal de Irecê: sou-somos!*

*A todo aluno e aluna do Colégio Municipal de Irecê que surgiu por falar, questionar, perguntar sobre minha presença; ou aqueles e aquelas que surgiram por falar em meu mundo pelo silêncio gritante; por seus gestos, olhares, feições, por tudo o quanto foram e são na escola e pelo quanto me permitiram estar junto, vivenciando, observando, questionando, compreendendo o ser-com o outro.*

*Aos amigos Fepeanos, Grupo de Formação de Professores em Exercício-FEP, que caminharam comigo nas reuniões do grupo de pesquisa, nos congressos, encontros e simpósios pelo Brasil afora, nos projetos que em Irecê atuaram; nos diálogos, sugestões e trocas de textos, teclando na net ou nas conversas de corredor em que ideias se materializavam nas palavras brandas, outrora afiadas, nas divergências-convergências em que dialogávamos sobre nossas interpretações e reinterpretações...*

*A professora Maria Inez Carvalho que em sua sempre presente-presença em Irecê motivou a dar o primeiro passo: acreditar. Quando ousou propor em 2006 vagas para formar uma parte da sua turma por alunos com matrícula especial no sertão da Bahia, transgrediu a ordem, rompeu com a distância, despertando em cada um o desejo de também estar no mestrado. A reação em cadeia não cessou... O meu estar aqui e o de tantos outros/outras que virão, não*

*foi apenas efeito de uma causa, foi reverberação de tudo que por aqui a-con-teceu.*

*E, por fim, saúdo a chegada de milha filha Ana Julia Gomes de Oliveira Bispo que, em meio à conclusão deste trabalho, no dia 09 de dezembro de 2011, vem ao mundo para clarear o meu lar, produzindo novo sentido sobre ser pai. Ao chegar à vida trouxe-nos mais vida e, resignificou a interpretação minha sobre tudo o quanto tenho discutido, posto que mais sensível e aberto para tudo o quanto também é representação da vida, como vida.*



*Vemos as coisas mesmas, o mundo é aquilo que vemos- fórmulas desse gênero exprimem uma fé comum ao homem natural e ao filósofo desde que abre os olhos, remetem para uma camada profunda de 'opiniões' mudas, implícitas em nossa vida. Mas essa fé tem isto de estranho: se procurarmos articulá-la numa tese ou num enunciado, se perguntarmos o que é este nós, o que é este ver e o que é esta coisa ou este mundo, penetramos num labirinto de dificuldades e contradições (MERLEAU-PONTY, 2009).*

## **(IN)VISIBILIDADE(S) NA ESCOLA: SURGIMENTOS - OCULTAMENTOS DO SER-ALUNO NO COLÉGIO ODETE NUNES DOURADO**

### **RESUMO**

Esta dissertação apresenta a itinerância de uma pesquisa desenvolvida no Colégio Odete Nunes Dourado, localizado no município de Irecê-Bahia. Surgiu a partir das inquietações deste autor no campo de sua atuação profissional como professor e coordenador pedagógico no Ensino Fundamental deste município, fomentado pelo Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia-UFBA. Marcado pela docência e pela pretensão de mergulhar em algumas inquietações, de interpretar esse pertencimento e de compreender as possibilidades de ser e estar-no-mundo-escola, com base nos estudos da fenomenologia e da abordagem da etnopesquisa crítica e multirreferencial, desenvolvi o conceito de (in)visibilidade(s) na escola e suas possibilidades interpretativas constituídas na condição em que o ser é, o mundo é. Foi tecendo um diálogo com Husserl, Merleau-Ponty e Heidegger que entrelacei percepção e interpretação como condição de produção de sentido no mundo, delineado pela ideia da compreensão heideggeriana. A ampliação da compreensão sobre *ser-aluno* na escola é construída na tecitura dos diálogos com os sujeitos que na escola são: professores, diretores, funcionários de apoio e alunos. Todos os diálogos, observações, registros compõe o cenário, cenas e atos que em que são surgimentos e/ou ocultamentos na escola. É nesta compreensão que foi composto o mosaico interpretativo sobre as (In)visibilidades na escola, suas possibilidade interpretativas, e os surgimentos e ocultamentos do ser-aluno.

Palavras Chave- (In)visibilidade. Fenomenologia. Educação. *Ser-aluno*.

## **(IN)VISIBILITIES AT SCHOOL: APPEARING - CONCEALMENT FROM BEING-STUDENT AT ODETE NUNES DOURADO SCHOOL**

### **ABSTRACT**

This thesis presents the research developed at Odete Nunes Dourado School, located in Irecê Bahia county. It arises from concerns of this author in his profession area as a teacher and Educational Counselor in elementary school from this city, encouraged by the Master in Education at the university called Universidade Federal da Bahia –UFBA. Marked by teaching and desire to delve into a number of concerns that belonging to interpret and understand the possibilities of being and being-in-the-world-school, based on studies, I developed the concept (in) visibilities in the school and the possible interpretations made on the condition that the being is, the world is. Having a dialogue to Husserl, Merleau-Ponty and Heidegger I could joined perception and interpretation as production condition sense in the world, outlined by the idea of understanding Heideggerian. The expansion of understanding about being-student at school is built in the weaving of dialogues with people in a school whose are: teachers, principals, support staff and students. All conversations, observations, records compose the scenery, scenes and acts that they are appearing and/or concealment at school. In this comprehension that the interpretative mosaic was made on the (In)visibilities at school, its interpretive possibilities, and appearing and concealments of being student.

**KEYWORD:** (In)visibility. Phenomenology. Education. Being-student.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APAE- Associação de Pais e Amigos do Excepcional  
BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
COPERIL- Cooperativa de Ensino da Região de Irecê  
DM- Deficiência Mental  
EF I- Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano)  
EF II- Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano)  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FACED- Faculdade de Educação  
FEP- Formação de Professores em Serviço  
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira  
PME- Plano Municipal de Educação  
PPP- Projeto Político Pedagógico  
SCIELO- Scientific Electronic Library Online  
SME- Secretaria Municipal de Educação  
UFBA- Universidade Federal da Bahia  
UNEB- Universidade do Estado da Bahia  
USP- Universidade de São Paulo

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1- Fotografia da Praça da Bíblia- em frente ao Colégio Odete Nunes Dourado

FIGURA 2- Fotografia do portão de acesso ao Colégio Odete

FIGURA 3- Fotografia de alunos e familiares observando as listas de frequência afixadas nas salas de aula

FIGURA4 -Fotografia da passeata por sustentabilidade: pelotão de transportes e sustentabilidade

## SUMÁRIO

<b>1.0 INQUIETAÇÕES</b>	<b>13</b>
1.1 AMPLIANDO A INTERPRETAÇÃO	24
<b>2.0 POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS DO FENÔMENO</b>	<b>27</b>
2.1 PERCEPÇÃO E COMPREENSÃO: OS SENTIDOS, O SENTIDO E AS INVISIBILIDADES	34
2.2 (IN)VISIBILIDADE(S) NA ESCOLA	37
2.3 AS VISIBILIDADES DO/NO COLÉGIO ODETE NUNES DOURADO	41
2.4 ENCONTROS NO COTIDIANO DO <i>SER-ALUNO</i>	44
<b>3.0 SURGIMENTOS E OCULTAMENTO NO PÁTIO</b>	<b>49</b>
3.1 O SILÊNCIO VISIBILIZADO	74
<b>4.0 DISCURSOS E CONSELHOS</b>	<b>79</b>
4.1 O PRÉ-CONSELHO DE CLASSE	81
4.2 O CONSELHO	91
<b>5.0 A SALA DE AULA E O <i>SER-ALUNO</i></b>	<b>97</b>
5.1 A SALA DE AULA DA PROGRESSÃO	103
5.2 OUTROS ENCONTROS	112
5.3 VEREDITOS E DESCRIÇÕES	121
<b>6.0 MOSAÍCO</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO</b>	<b>135</b>

## 1.0 INQUIETAÇÕES

As Ensinanças da Dúvida

Tive um chão (mas já faz tempo)  
todo feito de certezas  
tão duras como lajedos.

Agora (o tempo é que fez)  
tenho um caminho de barro  
umedecido de dúvidas.(...)

Thiago de Melo

Todos os dias ao concluir uma jornada de trabalho como professor e coordenador pedagógico no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) seguia o mesmo caminho, tão familiar, com muitos encontros também familiares entre as pessoas que transitaram e ainda transitam no entorno da escola em que atuava: a Cooperativa de Ensino da Região de Irecê- COPERIL. Naquele percurso, sempre adentrava em um supermercado próximo para comprar os pães que fariam parte do jantar antes de partir para a próxima escola na Educação de Jovens e Adultos oferecida na Rede Municipal de Educação de Irecê, no turno noturno. O que marcou aquele dia e sua pertinência, sentido e significado para esta produção foi um encontro inusitado com um aluno de baixa estatura, adolescente, que se encontrava com a farda da escola de onde provavelmente, assim como eu, acabara de sair, pois já marcavam bem mais que às 18h, de um dia qualquer, no mês de março de 2009. Pensei em um determinado momento que não poderia ser um aluno meu, pois em caso afirmativo o reconheceria; certamente tratava-se de alguém que recebeu uma camisa como empréstimo ou doação.

Era a farda da COPERIL, instituição na qual, em 2009, perfaziam 11 anos que prestava serviços. A possibilidade de não reconhecer sequer a fisionomia de um adolescente deveria ser remota ou até inexistente, visto que todos os adolescentes da escola ou foram meus alunos em Matemática na 5ª série ou coordenados por mim desde a 1ª série do então Ensino Fundamental Anos Iniciais (1ª a 4º Ano). Esta inquietação provocou meu olhar e observação; assim, no dia seguinte, ao fazer visitas às salas de aula, aguçava a percepção para identificar o aluno e visibilizá-lo para o olhar. Com esta pretensão, percebi na 7ª série C que lá estava o aluno *inexistente*, existindo e surgindo como uma triste surpresa: ele havia desaparecido para o meu olhar por mais de 08 anos, visto que ao pesquisar sua pasta e ficha de matrícula, constatei que o aluno *Inexistente* existia na escola desde 2002.

O *aluno Inexistente*, indefinido e adjetivado, foi por mim coordenado nas séries iniciais<sup>1</sup> (1ª a 4ª série), esteve em minhas aulas de matemática na 5ª série e, novamente pertencia ao segmento que passei a coordenar: o ensino fundamental anos finais<sup>2</sup> (5ª a 8ª série), porém sua existência e formas de surgimento não alcançaram minha percepção, certamente foi apenas um ele indefinido, um percentual ou índice de aprovação sem significado, alguém que esteve sem estar-com para este outro que sou.

O desaparecimento de um aluno para o olhar de um professor que sempre se enalteceu pela sua atenção e dedicação ao outro, foi motivo de muita preocupação. Por que o aluno *Inexistente* desapareceu para o meu olhar? O que poderia provocar esta total ausência de presença para outro em apenas presença para si? Seria um equívoco da minha percepção? Uma certa cegueira? E na sala de aula, sobre quais formas surgem o ser deste aluno? Esta e outras questões alimentavam a minha imaginação, que procurava nos anos de atuação uma explicação para o fenômeno: buscava uma resposta capaz de atribuir certezas, por acreditar à época que certeza e verdade se coadunam como resposta única e possível para a realidade.

Quando a interpretação limitada em realidade-verdade-certeza não desvela a compreensão sobre o fenômeno que surge, outras referências podem ser lançadas como possibilidades de interpretação. O desaparecimento instiga diversos autores em suas produções de sentido sobre ser e as formas de ser-estar no mundo: na referência da fé, da ciência, nos mitos, nos surgimento da cultura popular, na literatura, nas vozes da poesia... Dentre tantos pensamentos sobre aquele acontecimento e o movimento de inquietar-me frente às diversas referências, mergulhei na fantasia do conto *O Cavaleiro Inexistente* (CALVINO, 2003) como produtor de sentido sobre este ser. Para ampliar a interpretação, desejei a mesma certeza que o Rei Carlos Magno esboçou ao aceitar a explicação do Paladino Agilulfo quando negou-lhe, com um leve manejo de cabeça, mostrar o rosto provocando este curioso diálogo:

\_ Falo com o senhor, ei paladino! - insistiu Carlos Magno. \_ Como é que não mostra o rosto para o seu rei? A voz saiu límpida da barbela. \_ Porque não existo, sire. (...) \_ Ora, ora! Cada uma que se vê! - disse Carlos Magno. - E como é que está servindo se não existe? \_ Com força de vontade – respondeu

---

<sup>1</sup> O ensino fundamental, à época com oito anos de duração, era compreendido pelas séries iniciais (1ª a 4ª série) e séries finais (5ª a 8ª série). A partir da lei nº 11.274/2006, o ensino fundamental foi organizado em nove anos: anos iniciais (1º ao 5º ano) e, anos finais (6º ano ao 9º ano). É importante destacar que o 1º ano do ensino fundamental corresponde à primeira etapa de alfabetização.

<sup>2</sup> Ensino fundamental de oito anos.



Agilulfo – e fé em nossa santa causa! \_ Certo, muito certo, bem explicado, é assim que se cumpre o próprio dever. Bom, para alguém que não existe está em excelente forma (CALVINO, 2003, p. 13-14).

O aluno *Inexistente* ao meu olhar, como no conto de Calvino, existia; para a minha percepção, um acaso despertou seu surgimento; não sabia sobre seu ser aluno, ser família, ser colega; sua existência entificada restringia-se a meu ver ou não ver e, de forma adversa ao cavaleiro inexistente, não conheci sua fé em uma causa, ou na escola ou nos amigos: apenas vi. Este ver coisificante que transforma o ser em um “ele” (ente) inanimado, sem significado para o outro, traz a marca de uma das cegueiras deste ver. O meu olhar constrói sentido e, não apenas ele: há outras possibilidades.

Lembro-me que à época dessa indagação, fui provocado pela leitura do livro *Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social* de Fernando Braga Costa (2004) que durante anos conviveu e atuou como gari na USP e aprendeu a ver em sua cotidianidade por um outro sentido interpretativo. No prefácio da obra o Professor José Moura Gonçalves Filho<sup>3</sup> descreve a imersão de Fernando como gari, que se permitiu olhar perto o bastante para ver como o outro vê, interpretando seus significados e construindo com o outro- os garis- as formas de *ser gari*, culminando na produção do livro que:

(...) é derivado da pesquisa de um psicólogo entre cidadãos que em São Paulo assumem diariamente a tarefa de garis num campus universitário. Um ou dois, às vezes três dias toda a semana e durante quase oito anos, assumindo pessoalmente a mesma tarefa, Fernando ligou-se a Bresser, Josias, Ismael, Lafaiete, Machado, Queluz, Raul, Severino, Tiago, Tuim. Estes e ainda outros vão todos se apresentar por episódios. Menciono os nomes de alguns para respeitar que o psicólogo esteve perto deles, o bastante para justamente apresentá-los pelo nome e não, sobretudo como 'garis' (GONÇALVES FILHO apud COSTA, 2004, p. 20).

Os homens invisíveis desaparecem socialmente e são, segundo a obra, invisibilizados ao vestir a farda de gari; desaparecem os nomes, diluem-se as imagens, os rostos e sobram para o olhar “um eles” adjetivado por garis. A obra apresenta diversos diálogos em que surgem experiências que desvelam ser gari no pátio da USP. Em uma das conversas apresentadas na obra, o autor narra que junto a Josias, um dos varredores, ao limpar o pátio da USP coletando lixo com um espeto, surge o *não ver* que produz sentido sobre a cegueira da visão:

---

<sup>3</sup> Professor e pesquisador do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo- USP responsável pela orientação da Pesquisa sobre os *Homens Invisíveis*.

\_Olha o espeto, que o pessoal não enxerga, não! \_Como assim Josias? \_Quando cê vê, o pessoal já está em cima. Eles finge que são cego, que não vê a gente. Esses estudante acha que porque tão na frente podem fazer o que quiser. É assim, meu filho. [*O autor assume a reflexão*] A cegueira não é cegueira. É fingimento, diz o gari. As pessoas que passam sem perceber os garis, na verdade, dissimulam. O outro vê, mas finge que não vê. Um ato consciente? Deliberado? Um ato inconsciente? Involuntário? Cegueira que nos toma ou cegueira que temos necessidade? ' Eles finge que são cego, que não vê a gente. ' Seria a cegueira pública um ato de dissimulação? Um disfarce, um ato de encobrimento? Tomar o outro como invisível implica mascarar a visão, mascarar-la ativamente, mascarar-la passivamente? O diagnóstico e o exame da cegueira pública, a interpretação da gênese e do desenvolvimento da doença, nada mais difícil. O debate não pode dispensar a experiência e a palavra do oprimido. A decisão certa sobre o que acontece depende da experiência e da voz do homem que ficou apagado. (...) a percepção de cada um solicitada pela presença do outro (COSTA, 2004, p. 145).

A interpretação do fenômeno da invisibilidade dos garis na Cidade Universitária da USP propõe uma compreensão psicossocial como possibilidade de interpretar o fenômeno a partir do próprio indivíduo que, ao sofrer pela cegueira invisibilizante, traduz sua interpretação e a sua forma de estar nesta relação como um dos significados. Assim, ao considerar a experiência de Fernando Braga Costa, atuando com gari para vivenciar a invisibilidade social, continuo com a inquietação deste meu lugar em que questiono o meu olhar frente ao aluno *Inexistente* que desapareceu: desapareceu por opção ou por minha ação? É possível esta inércia e anulação em que um apenas sofre a ação do outro?

O movimento dessa inquietação provoca-me para interpretar outros significados, lançando-me ao questionamento sobre o surgimento desse fenômeno e o desaparecimento perceptivo na escola. O aluno *Inexistente* havia desaparecido frente ao meu olhar... E quantos outros desapareceram e/ou desaparecem? Para esta interpretação revolvi memórias constituídas nos anos de vivência em educação, para movimentar esta reflexão sobre o ser aluno, ser professor e suas formas de ser-estar na escola como condição para produção de sentido sobre a(s) (in) visibilidade(s) como possibilidade interpretativa do desaparecimento como fenômeno.

As memórias que marcam minha vivência e docência trazem o retorno ao “eu” como produtor de sentidos no tempo; as manifestações delineiam sentidos e permeiam a esfera interpretativa deste ser que na escola foi-é-será. Minha interpretação parte desta compreensão e, qualquer diálogo tecido tem a marca deste processo formativo.

A manifestação<sup>4</sup> do “eu-aluno”, fez-me recordar que no chão da escola em que vivenciei o ser estudante, sofri a timidez assumindo o silêncio como proteção temendo o olhar, a palavra e o julgamento alheio, porém em meio à repressão de um *sentir/ser* inferiorizado, reagia muitas vezes para encontrar espaço e reconhecimento entre os colegas: frustrações, aceitação... Muitas vezes fui identificado como o *bolota, gordo* e tantos outros adjetivos que me faziam surgir pela forma do meu corpo, uma caracterização constituída no olhar imediato e um desaparecimento individual frente aos grupos em que os alunos e alunas da escola se juntavam no intervalo para socializar-se entre eleitos e não-eleitos, os aceitos e os não-aceitos.

Olhando para o passado acredito que em muitos momentos também desapareci, não fui visto; bem como em outros tantos momentos surgia um “eu” adjetivado pela percepção delimitada e imediata daqueles que às vezes destinavam-me um olhar. Caberiam em um mesmo indivíduo essas duas possibilidades às quais denomino de visibilidade(s) e de invisibilidade(s)? Este questionamento mobilizou outras tantas reflexões sobre este eu fui, eu sou, sem a pretensão de estabelecer relações ou imbricamentos para constituir qualquer princípio de causa-efeito.

Para compreender as (in)visibilidade(s) na escola como possibilidade interpretativa desvelando os surgimentos e os ocultamentos em que o ser aluno se mostra, é necessário mergulhar em uma investigação densa, interpretando o ambiente da pesquisa e as formas pelas quais os alunos são na escola, com o outro: o seu ser-sendo. O mergulho existencial e fenomenológico em que o pesquisador assume seu pertencimento como condição de *ser-com*, fazer parte, refazer, ser da competência, ser cabido, um retorno ao meu eu como caminho interpretativo para produção de sentidos da/na pesquisa: é no pertencimento que constituo minha autoria e mergulho na interpretação do que se desvela. Assim é o descobrimento do “eu” que esclarece o movimento das inquietações sobre *ser-na-escola, ser-aluno*, desvelamento-verdade, desocultamento-verdade:

Verdade é, para Heidegger, 'descobrimento [Unverborgenheit]' ou 'desvelamento [Entborgenheit]'. (...) Mas nem tudo está descoberto do mesmo modo; ele usa diversas palavras para diferentes tipos de descobrimento. *Unverborgen (heit)* vem de *verbergen*, 'esconder, velar' especialmente coisas sobre a personalidade ou a vida interior de alguém. *Verbegen* vem de *bergen*, 'pôr a salvo', e guarda um tom de proteção a algo. Aplica-se também a coisas

---

<sup>4</sup> O conceito de manifestação no pensamento heideggeriano é apresentado como pressuposto para o fenômeno: *Apesar de 'manifestar-se' não ser nunca um mostrar-se no sentido do fenômeno, manifestar-se só é possível com base no mostrar-se de algo* (HEDEGGER, 2009a, p.68).

escondidas naturalmente, p.ex.: O sol pelas nuvens. *Unverborgenheit* é um termo genérico: entes de qualquer tipo, e o próprio ser, podem ser *unverborgen* ou inversamente sofre *Verbergung*, 'velamento' ou *Verborgenheit*, 'desvelamento, descobrimento'. Se o que está *unverborgen* é ser, Heidegger fala então de seu *Enthülltheit*, 'desocultamento, revelação', de *entiillen*, 'retirar o véu, revelar o que está oculto', e *hüllen*, 'ocultar'. O desocultamento ser é a verdade 'ontológica' (INWOOD, 2002, p.37-38).

É o mergulho ontológico, como possibilidade de desocultamento que orienta a interpretação em que o ser (ente) manifesta-se no mundo-escola; assim o “eu” desvelado apresenta o meu ser, reconhecido nos caminhos que trilhei, que constituem esta pesquisa e o meu pertencimento. A docência, neste espaço e tempo de formação e auto formação foi cenário de histórias e memórias formativas que se manifestam nas formas de meu ser-estar no mundo.

Nas memórias do eu-adolescente, desde a 5ª até a 8ª série (atualmente Ensino Fundamental - Anos Finais), vejo as marcas de uma busca por reconhecimento como forma de surgir para o outro. Para tornar-me visível e vencer a angústia do desaparecimento frente aos colegas de classes, dediquei-me aos estudos para alcançar as melhores notas no momento das provas e testes para que, por este surgimento, recebesse convites para participar de grupos de estudos que se constituíam em aulas expositivas para os meus colegas do Centro Educacional de Seabra<sup>5</sup>: eram conteúdos estudados para provas, direcionando apoio aos que não alcançavam os resultados necessários para a aprovação; eram momentos de estudo, integração, diversão e prazer.

Paradoxalmente vivenciei a visibilidade e a invisibilidade que marcaram o meu ser-no-mundo. Nesta interpretação, em que elaboro um retorno ao eu compreendido, recordo que iniciei os primeiros passos em direção à docência, e que estas lembranças, hoje, motivam-me a questionar esse educar e esse ser na escola; esta interpretação desvelada em significados que somente se fazem possíveis ao considerar minha existência e inquietações.

*As (In)visibilidades na Escola e seus Surgimentos/Ocultamentos do ser-aluno no Colégio Odete Nunes Dourado* constitui a minha jornada interpretativa como possibilidade de compreensão fenomenológica. Compreendendo o fenômeno não apenas na relação e diretividade, desnudaram-se possibilidades interpretativas que não caberiam ao intento de iluminar pela verdade, talvez única, por um visível e um outro invisível; mas de ampliação de

---

<sup>5</sup> Seabra é a cidade onde cresci e comecei a ser-sendo professor; fica localizada a 450 km de Salvador-BA e localiza-se na Chapada Diamantina, na microrregião Centro Sul Baiano.

sentidos e sujeitos que na escola surgem, que na escola são como outra compreensão de verdade.

Ao propor a investigação sobre (In)visibilidade(s) na Escola, trago o traço do educador que sou. Como pesquisador estou inserido inseparavelmente no processo: sou sujeito, sendo sujeito. Investigar nesse contexto é desvelar o meu auto-retrato como possibilidade de compreensão e o meu pertencimento como forma de reconhecimento neste contexto. Ao apresentar as inquietações e descrever a itinerância da pesquisa como possibilidade de compreender as invisibilidades na escola, assumo uma perspectiva multirreferencial e etnográfica para contemplar a indissociabilidade do meu lugar de pesquisador que também é membro deste campo de pesquisa.

O pertencimento na pesquisa se concretiza na cidade de Irecê<sup>6</sup>, localizada a 478 km da capital Salvador, na Chapada Diamantina Setentrional, tendo como limites as cidades de João Dourado, Lapão, Presidente Dutra e São Gabriel. Possui clima semi-árido e longo período de estiagem, tem a população de 66.181 habitantes<sup>7</sup> e uma economia centrada no comércio e serviços, na agricultura de sequeiro<sup>8</sup>, irrigação de cenoura, cebola e outras hortaliças. Também possui um comércio forte que abastece todas as 19 cidades que compõem a Microrregião de Irecê. O município já ocupou posição de destaque no cenário nacional na produção de feijão, milho e mamona. Hoje, a economia sofre os impactos provocados pelo clima, longa estiagem, quebra de safra, êxodo, redução da renda per capita, ausência de políticas públicas, agricultura comercial e exploratória, dentre outros fatores socioeconômicos que influenciam o município, as famílias e a escola.

O declínio econômico da cidade, após a efervescência da monocultura do feijão em 1980, motivada pela política nacional de desenvolvimento agrícola, exauriu o solo e a possibilidade de desenvolvimento da agricultura familiar que prioriza o pequeno produtor. Hoje, a cidade tem sua economia centrada na irrigação de cenoura, beterraba, cebola e outras hortaliças. Além disso, vem chamando a atenção para a criação de animais de pequeno e grande porte, a prestação de serviços, sobretudo nas áreas de saúde, educação e tecnologia e o comércio de confecções, calçados, dentre outros. (IRECÊ-BA, 2011, p. 11)

---

<sup>6</sup> Informações extraídas do site oficial da prefeitura: [www.irece.ba.gov.br](http://www.irece.ba.gov.br), acessado em 20 de novembro de 2010.

<sup>7</sup> Informação disponível em [www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=29146](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=29146), acessado em 20 de novembro de 2011.

<sup>8</sup> Manejo agrícola que obedece ao período das chuvas para plantio, é uma agricultura sem irrigação.

As dificuldades impostas pelos longos períodos de estiagem têm como consequência o aumento da pobreza e da migração do campo para a zona urbana ou para os grandes centros econômicos deste ou de outros estados, entretanto o comércio local que abastece os 19 municípios da microrregião e, o crescimento do setor de serviços equilibra a balança econômica e social. Esta análise é pertinente para compreender o cenário econômico e a relação com os índices que são indicadores de desenvolvimento na cidade. Outro aspecto importante será considerar, conforme consta no Plano Municipal de Educação – PME (IRECÊ, 2012, p. 12), que “embora a cidade tenha uma economia voltada para a agricultura, agronegócios e comércio, sua população é eminentemente urbana com 61.248 (92,55%) e apenas 4.933 (7,45%) residem na zona rural”: o êxodo rural, a concentração de renda, o desemprego são informações importantes para se pensar a educação desta cidade e interpretar qualquer problema que se proponha a compreender a escola e seus sujeitos.

A descrição das características desta cidade tem por objetivo ampliar o universo perceptivo para compreender a educação municipal neste contexto, segundo o Censo Escolar de 2011<sup>9</sup>, dos 9649 alunos da Rede Pública Municipal, atendidos em 37 escolas municipais, 1268 alunos frequentam a Educação Infantil distribuídos em 17 escolas. Os outros 8381 pertencem ao Ensino Fundamental, dos quais 2833 estudam no Ensino Fundamental Anos Finais<sup>10</sup>, distribuídos em 05 escolas na zona urbana e 02 escolas no campo. Do total de alunos matriculados, conforme dados do PME (2012), 4506 alunos são beneficiados pelo programa bolsa família, por serem de famílias de baixa renda; são crianças e adolescentes em risco social.

Contextualizando meu pertencimento à Secretaria de Educação e ao segmento do Ensino Fundamental nos Anos Finais no qual fui professor, coordenador escolar e vice-diretor no Colégio Odete Nunes Dourado, toda a minha história profissional nessa rede de ensino foi construída nesta escola e, foi justamente esta vivência que me conduziu, por toda esta história e presente, à abordagem do tipo etnográfica.

Esta proposição de investigação para a ampliação de sentidos é uma forma de rigor qualitativo na pesquisa em educação que se potencializa na etnopesquisa como possibilidade de respaldar

---

<sup>9</sup> Disponível em [www.educacenso.inep.gov.br](http://www.educacenso.inep.gov.br), acesso realizado em 20 de novembro de 2011.

<sup>10</sup> O Ensino Fundamental anos Finais corresponde ao período compreendido do 6º (5ª série) ao 9º (8ª série) ano.

esta pesquisa, princípio atuante e atualizador, método e técnica. Nessa compreensão a pesquisa do tipo etnográfico provoca este retorno, este olhar outro para si, o outro, o mundo, o tempo e este ser:

A pesquisa do tipo etnográfico é movimento. Evoca encontros e desencontros. Provoca atrasos e ultrapassagens. Contorna o velho e o novo. Implica aproximações e distanciamentos entre aquilo que os outros dizem e fazem em campo e aquilo que as teorias já disseram a respeito do que os outros já disseram e fizeram enquanto compartilhavam suas comunidades de destino com comunidades de pesquisadores (PIMENTEL, 2009, p. 163)

Os caminhos que trilhei me conduziram para este pensar, para esta composição de pesquisa, para a docência e para experiências com alunas e alunos dos diversos segmentos nas muitas escolas em que atuei. Estas lembranças trazem um sentido outro sobre este ser que sou, de conhecimento sobre este eu e esta implicação na pesquisa; sobre esse retorno ao eu e essa atenção ao outro, como produtores de sentido. Ao buscar produzir sentido, lembro-me do poema *Identidade* de Mia Couto que bem expressa este sentimento ao refletir sobre/na reviravolta de meus pensamentos:

Preciso ser um outro  
para ser eu mesmo  
Sou grão de rocha  
Sou o vento que a desgasta  
Sou pólen sem inseto  
Sou areia sustentando  
o sexo das árvores  
Existo onde me desconheço  
aguardando pelo meu passado  
ansiando a esperança do futuro  
No mundo que combato morro  
no mundo por que luto nasço (COUTO, 2001).

Na itinerância como educador, existiu um momento em que a dúvida sobre o meu passado e o meu futuro conflitaram para a morte do professor pela crença no reencontro em outra profissão. Cursei o magistério por falta de opção e, já no estágio vivenciava o conflito entre ser e não ser professor. Lembro-me que após a conclusão do curso Técnico em Magistério em 1993 na cidade de Seabra-Ba, recebi com surpresa a proposta para lecionar matemática e ciências da 5ª a 8ª séries. Inicialmente, por falta de alternativa, a docência foi o caminho; com o passar do tempo, minha opção.

Em 1997, fui aprovado no vestibular para Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia- UNEB- Campus XVI em Irecê. É neste lugar que vivo outras novas histórias ao ponto em que se esclarece a questão: sou professor, eu reconheço! Assim, reconhecendo os caminhos da profissão, entre a docência e formação, em 1998 (mesmo ano em que ingressei na UNEB) assumo aulas como professor contratado no Colégio Odete Nunes Dourado, hoje com o nome oficial de Colégio Municipal de Irecê<sup>11</sup>, que possibilitaram a sobrevivência e outras vivências na nova cidade.

Em 2000, após vivenciar o ser professor contratado, fui aprovado no concurso público para a Rede Municipal de Irecê e, desde então, além da docência, assumi outras funções na escola e na Secretaria Municipal de Educação – SME. Nessa itinerância, entre as experiências na cidade, escola e universidade, em 2001 concluí a graduação, que garantiu outras possibilidades de desenvolvimento profissional através de cursos de especialização e a ampliação da minha atuação no Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Educação de Jovens e Adultos. Essas experiências foram marcadas por diálogos intensos, confrontos comigo e com o outro, entrelaçamentos e aprendizados. Anos de vivência pedagógica, influenciados pelas observações na escola como espaço vivo e de experiências indissociadas da formação acadêmica que mobilizavam reflexões, relações, imbricamentos...

Hoje, a vivência na escola e na Rede Municipal de Irecê produziu e produz inquietações mobilizadoras que emergiram nas vivências, para que neste projeto pudesse *perceber* a escola na escola; compreender as relações na convivência e as intenções e/ou ingenuidades na prática pedagógica. Assim, em atenção à aprendizagem e suas relações, nesta pesquisa, tenho por objetivo cumprir um anseio que nasceu da percepção do aluno *Inexistente*, por mim adjetivado na COPERIL e transitou para outras percepções, inquietando-me na Rede Municipal e no Colégio Odete Nunes Dourado; momento de abertura que extrapolou para a compreensão como possibilidade.

Ao buscar compreender a compreensão como exercício de *um rigor outro*, neste mergulho interpretativo do eu fui, eu sou-serei, eu reconheço (...), assumo a pesquisa qualitativa vislumbrada na etnopesquisa como instrumento interpretativo, pois se apresenta diversas

---

<sup>11</sup>Assumo nesta dissertação o nome Colégio Odete Nunes Dourado em respeito à história da escola da qual também sou parte e às pessoas que por esta denominação a reconhecem. Em algumas passagens, chego a usar a denominação mais coloquial de Colégio Odete, sem desconsiderar que em [www.educacensco.inep.gov.br](http://www.educacensco.inep.gov.br) (acesso realizado em 20 de novembro de 2011) passou a vigorar oficialmente a atual denominação.



possibilidades, denominações e sentidos semelhantes que contribuem para esta imersão na pesquisa. Considerando as possibilidades da etnopesquisa, optei por aproximar-me nesta imersão no campo a partir da referência etnográfica, sem necessariamente realizar uma pesquisa etnográfica. Interessava-me a aproximação e a sensibilidade, o desocultamento e o desvelamento do ente: ser-sendo aluno, como sou-sendo professor-pesquisador.

Ao optar pela aproximação etnográfica, através da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial (MACEDO, 2004), assumi o objetivo de ampliar a dimensão interpretativa considerando diversas referências sobre o objeto de estudo e este pertencimento velado. Fui compreendendo que existem múltiplas verdades que contribuem para produção de sentidos e do conhecimento e, que todas as formas de surgimento e/ou ocultamento não se restringem a uma verdade e história únicas, mas às possibilidades de ser, dos surgimentos/ocultamentos do ente, como condição de compreensão e autocompreensão.

Através da etnopesquisa crítica e multirreferencial, aproximando-me da atitude de um etnopesquisador que exercita a escuta sensível, em uma abertura aos fenômenos que se manifestam, permito-me e mobilizo-me a ouvir a voz dos sujeitos que são atores sociais e autores. Esses sujeitos que não são meros *objetos* na/da pesquisa se constituem autores por participarem das produções, apresentando suas impressões, dialogando, permitindo contornos, desfazendo ou enlaçando outros tantos: produzindo sentidos.

Assim, me propus o desafio de ouvir, desejando obter o uma escuta sensível no espaço de pesquisa no Colégio Odete interpretando do barulho ao silêncio, interpretando os significados possíveis, relatando minhas impressões, assumindo esta postura do tipo etnográfico; pensando sobre tudo o que se faz no grupo, em tudo o que foi e que é feito, assumindo a sensibilidade para perceber relações e questionar intenções sem impor ou impor-me à cultura e formas de compreensão e de vida em sociedade.

No contexto da pesquisa, essa sensibilidade sinaliza caminhos e uma itinerância que poderá auxiliar na reflexão sobre algumas questões. *O que não é e quem não é visível na escola? Quem são os alunos e alunas que desaparecem nessas estatísticas? O que há para além dos números? Opacidades, pertencimentos, distanciamentos, identidades, identificações; visibilidades e/ou invisibilidades? A escola de todos se destina para todos?* São estas inquietações que produziram o movimento interpretativo nesta pesquisa: muitos não são

percebidos, são esquecidos, margeados ou marginalizados; os silenciados e os que se calam, os que são vistos, os que não são vistos e os que se escondem; os visibilizados, os invisibilizados e os que se invisibilizam.

Na tentativa de compreender a(s) (in)visibilidade(s) não apenas pela referência da percepção e do dualismo cartesiano que pautou o cientificismo e que poderia centrar-me na concepção entificada do “ou se é visível ou invisível”, elaborei um projeto de pesquisa para acesso ao Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia – UFBA, embasado em um bem intencionado discurso sobre inclusão que tornava-se necessário (à época) para reorientar o discurso e a ação pedagógica para além dos extremos que marcam as relações na escola; para além dos aspectos sociais e econômicos no abismo entre ricos e pobres; das diferenças étnicas, das marcas culturais e de credo; das relações de gênero entre o ser homem ou mulher; na compreensão de lugar e pertencimento à cidade ou ao campo.

O projeto inicial era intitulado de (In)visibilidade(s) na escola e as Ressonância no Currículo da Rede Municipal de Irecê e trazia como proposição à emergência para encontrar a terceira via, sair dos extremos e dos imediatismos. De um lado alunos que alcançam os melhores resultados e demonstram aprendizagens mais significativas, do outro estavam os alunos que se tornavam visíveis por suas dificuldades tanto no processo de ensino como no de aprendizagem e na terceira via da aprendizagem os alunos que por não pertencerem a um dos extremos não eram o centro da atenção pedagógica e que, naquela proposta, denominei de invisíveis: uma das possibilidades.

Até então a única possibilidade interpretativa alcançada pelo projeto que negava a lógica cartesiana, foi centrar-se na ressonância que traz em sua origem a essência da lógica causa-efeito, início-superação: determinismo presente na época em que este pesquisador empoderou-se da percepção com condição única para classificar alunos e alunas como visíveis ou invisíveis, desconsiderando no tempo suas formas de ser-estar na escola e a compreensão deste ser que é no mundo-escola.

### 1.1 AMPLIANDO A INTERPRETAÇÃO

Ao ser aprovado no Mestrado em Educação na Linha de Currículo e (In)formação, ingressar no grupo de Formação de Professores em Exercício – FEP e aproximar-me dos estudos

propostos pelas disciplinas do programa, foi possível desenvolver compreensões acerca da(s) (in)visibilidade(s) e sobre como esta pesquisa poderia contribuir para pensar o discurso e a ação pedagógica para além de extremos que marcam as relações na escola. Ao compreender que os sujeitos produzem sentidos enquanto são ou existem, percebi que necessitaria de outras referências para descrever o *ser-aluno* e que a(s) invisibilidade(s) manifestam-se em múltiplos centros (ora um ser, ora um outro), marcada por ausências e/ou opções; percebi a impossibilidade de indicá-la como esta ou aquela, pois a condição não restringe apenas ao ver ou não ver, mas à forma pela qual cada ser se manifesta e produz sentido com o outro. Esta é a abertura para o que se mostra para a interpretação e compreensão do fenômeno que se desvela em possibilidades.

Os caminhos trilhados no mestrado através das disciplinas conduziram-me para o contato com os estudos da fenomenologia de Husserl (1986; 2006), Heidegger (2009a; 2009b) e Merleau-Ponty (1999; 2009); a multirreferencialidade por Jaques Ardoíno (1988), os conceitos de etnopesquisa crítica e multirreferencial por Macedo (2004; 2007) e, por diversos autores outros que contribuiram para a ampliação interpretativa como princípio para a interpretação *polifônica* do mundo no mundo, da vida enquanto se vive, do ser-sendo e, neste contexto, da visibilidade e da invisibilidade como possibilidade dos surgimentos/ocultamentos do ser, nas formas em que o eu e outro se manifestam no espaço-escola. As manifestações do *ser-aluno*, *sendo-com* nas escolas como produtores de sentidos e interpretações são o fenômeno objeto deste estudo; são as suas implicações, velamentos e desvelamentos que compõem o objetivo desta dissertação que se propôs a trazer uma descrição densa dos surgimentos/ocultamentos na escola em relação à(s) (in)visibilidades.

Nesse contexto, esta pesquisa se propôs analisar as manifestações que se caracterizam como as verdades que emanaram do campo para a percepção e compreensão do pesquisador e mobilização da interpretação do leitor que também será provocado a partilhar sentido junto ao autor que, sendo sujeito, interpreta o mundo a partir de seu mundo.

Assim, após as *inquietações* iniciais deste pesquisador que se propôs a reconhecer seu pertencimento como condição para a pesquisa, nas demais seções da dissertação serão discutidas as *possibilidades interpretativas do fenômeno* a partir das referências que fundamentam a fenomenologia, a percepção, interpretação, compreensão e o conceito de visibilidade e invisibilidade.

No terceiro capítulo dialogo sobre os *Surgimentos e ocultamentos no pátio* em que alunos manifestam suas formas de ser na escola, nas relações com o outro. Surgiram no pátio silêncios, apatias, agitação, agrupamentos e isolamentos, diferentes formas de ser-estar na escola e, a partir dessas observações alunos surgiram, se aproximaram e comigo produziram sentidos sobre esse ser na escola.

Em *discursos e conselhos*, no quarto capítulo, dialogo sobre os surgimentos no pré-conselho de classe que acontece como avaliação inicial do aluno na escola e do conselho de classe realizado ao final de cada unidade do ano letivo. Assim, com a interpretação e os discursos nos conselhos, a aproximação sobre a forma pela qual o professor percebe o aluno produziu a necessidade de observar as salas de aula.

O quinto capítulo culmina na observação das salas de aula da turma de Progressão (turma de aceleração equivalente ao 6º ano), do 6º C, 7º ano D e 9º D. Nestas turmas, estudam os alunos que surgiram na observação do pátio e nos discursos do conselho de classe: muitos surgiram para a pesquisa pelo seu ocultamento frente aos colegas no pátio ou pelo aparecimento nas relações com os outros; assim com esse olhar para a sala de aula, assumi a farda como condição de pertencimento e a presença como possibilidade de aproximação para ao sendo compreender a sala de aula *e o ser-aluno*.

Por fim, no sexto capítulo, em *Mosaico*, apresento as considerações da pesquisa que não pretendem finalizar conceitos e compreensões sobre o fenômeno das invisibilidades na escola, mas provocar a interpretação para a produção de uma imagem semelhante ao mosaico, em que as partes são possibilidades interpretativas do fenômeno nesta dissertação, capazes de fomentar a reflexão sobre o que não se mostra na escola, sobre visibilidades e invisibilidades.

## 2.0 POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS DO FENÔMENO

Ninguém = ninguém  
 Há tantos quadros na parede  
 Há tantas formas de se ver o mesmo quadro  
 Há tanta gente pelas ruas  
 Há tantas ruas e nenhuma é igual a outra  
 Ninguém é igual a ninguém  
 Me encanta que tanta gente sinta  
 (se é que sente) a mesma indiferença  
 Há tantos quadros na parede  
 Há tantas formas de se ver o mesmo quadro  
 Engenheiros do Havaí

O mergulho interpretativo sobre visibilidade e invisibilidade, o que é esta escrita descritiva e as possibilidades interpretativas do fenômeno compõem a abertura de significados e a produção de sentidos sobre tantas formas de ver, perceber e compreender o que se mostra, desvelando os fenômenos em seus surgimentos e/ou ocultamentos. Para compreender a(s) diferença(s), a(s) forma(s) de ver e as possibilidades interpretativas do fenômeno da(s) (in)visibilidade(s), cabe questionar o quanto e como a indiferença anula o ser na escola tornando-o um outro, um ele entificado e, nessa possibilidade, de forma semelhante ao que diz a letra da música *Ninguém = ninguém*, também me encanto ao tentar desvelar essa mesma indiferença por um constante questionamento: Como a indiferença normaliza invisibilidades nas formas de ver e interpretar o mundo?

A fenomenologia como método traz o retorno às coisas mesmas, ao que antecede a compreensão de um dado acontecimento (surgimento ou ocultamento) que na esfera interpretativa já está presente; um antever, uma prévia, um mundo antes do conhecimento que se manifesta enquanto é. Husserl (1986) traz a redução fenomenológica como condição para uma fenomenologia pura, que ontologicamente não se permite a mera descrição do surgimento/ocultamento de um fenômeno, muito menos a uma intuição imediata, a redução proposta por Husserl tem por objetivo trazer à consciência, a pura essência do fenômeno que se manifesta, assim, somente através do constante questionamento sobre o que se apresenta aos sentidos é que possibilita a aproximação interpretativa. Merleau-Ponty (1999), sobre esta apreensão do fenômeno manifesto, esclarece em sua *Fenomenologia da Percepção* que:

O real deve ser descrito, não construído ou constituído. Isso quer dizer que não posso assimilar a percepção às sínteses que são da ordem do juízo, dos atos ou da predicação. A cada momento, meu campo perceptivo é preenchido de reflexos, de estalidos, de impressões táteis fugazes que não posso ligar de maneira precisa ao contexto percebido e que, todavia, eu situo imediatamente no mundo, sem confundi-los nunca com minhas divagações. A cada instante também eu fantasio acerca de coisas, imagino objetos ou pessoas cuja presença aqui não é incompatível com o contexto, e todavia eles não se misturam ao mundo, eles estão adiante do mundo, no teatro do imaginário. Se a realidade de minha percepção só estivesse fundada na coerência intrínseca das 'representações', ela deveria ser sempre hesitante e, abandonado às minhas conjecturas prováveis, eu deveria a cada momento desfazer sínteses ilusórias e reintegrar ao real, fenômenos aberrantes que primeiramente eu teria excluído dele. Não é nada disso. O real é um tecido sólido, ele não espera nossos juízos para anexar a si os fenômenos mais aberrantes, nem para rejeitar nossas imaginações mais verossímeis. A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não 'habita' apenas o 'homem interior', ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. V-VI)

Enquanto Husserl (1986) traz a redução fenomenológica com o retorno à essência mesma, Merleau-Ponty (1999) traz a ação de perceber o mundo e do percebido, em que não há apenas um sujeito que percebe e um objeto percebido; é uma fenomenologia que antecede ao conflito sujeito-objeto.

A interpretação fenomenológica para a construção de sentido sobre as (in)visibilidade(s) como manifestação na escola, nesta dissertação, traz o diálogo entre as formulações de Husserl, Merleau-Ponty e Heidegger; neste sentido, é preciso considerar que existirão aproximações e distanciamentos entre estes pensadores e que estes diálogos contribuirão para a ampliação da esfera interpretativa, conforme disserta o Professor Benedito Nunes sobre a investigação em Heidegger e Merleau-Ponty:

Se pretendermos iniciar uma ampla investigação sobre o que une e o que separa esses dois pensadores, e, portanto, sobre as suas afinidades e incompatibilidades filosóficas, teremos que levar em conta, ao discutirmos hoje a relação do pensamento de Merleau-Ponty com a concepção do Heidegger da segunda fase, posterior à Ontologia Fundamental de *Sein und Zeit* (Ser e tempo), expressa na decidida convergência do filósofo francês, principalmente no seu livro póstumo, *Le visible et l'invisible* (O visível e o invisível), com o filósofo alemão, temos que levar em conta, dizíamos, além da ontologia heideggeriana, implícita em A fenomenologia da percepção,

independentemente do mútuo influxo entre eles, o trânsito de ambos pelas mesmas disciplinas ou domínios de investigação [grifos do autor]. (NUNES, 2004, p. 273)

Assim, ao discernir a própria compreensão e as invisibilidades na escola como possibilidade interpretativa, é necessário questionar a “fôrma” que dá forma a tudo, que padroniza o olhar e o ver, dimensionando a pesquisa em análises que condicionam e manipulam tudo o que se mostra para produção de conceito. É a possibilidade e dificuldade de delinear o “quanto” e de designar sentido único que nesta pesquisa pretendo questionar, pois tudo o que se manifesta produz sentidos tão diferentes e diversos quantas são as condições em que o ser se desvela, em que é com o outro e partilha sua compreensão, assim cabe considerar o sentido mesmo de *possibilidades* que para Husserl (2006) são diferenciadas em *possibilidade motivada* e *possibilidade vazia*.

Que todas as 'circunstâncias' perceptivas possam se alterar de certa maneira, que “em consequência” a percepção possa, de maneira correspondente, passar a séries perceptivas, de espécie determinada, que são prescritas pelo sentido de minha percepção, séries que a preenchem, que confirmam sua posição, tudo isto motivado para cada percepção em geral. De resto, deve-se ainda diferenciar dois casos no que diz respeito à “mera” possibilidade ou possibilidade “vazia” de atestação: ou a possibilidade coincide com a realidade, ou seja, de tal modo que ver a possibilidade com clareza implica e o ipso da consciência do dado originário e a consciência racional; ou então não é este o caso (HUSSERL, 2006, p. 313).

Neste sentido, a possibilidade motivada é uma possibilidade interpretativa que se manifesta não apenas com o que é percepção por via dos sentidos, mas constituído pela intuição, entretanto não é uma manifestação qualquer que não contenha a essência do fenômeno. No campo desta pesquisa a *possibilidade motivada* não será apenas uma constatação do ver ou não ver, do que é e foi visto, consiste em um constante questionamento sobre o que é este ver ou não ver, o que motiva, como isto se manifesta na forma de visibilidade e de invisibilidade constituindo possibilidades interpretativas.

De forma adversa, se considerasse nesta pesquisa a *possibilidade vazia* partiria da intuição desprovida de compreensão do dado para representar o mundo, seria uma manifestação que não traria o desvelamento deste fenômeno como premissa da essência e verdade: não poderia, desta forma, considerar a pesquisa como pautada na redução fenomenológica, pois haveria na interpretação da manifestação uma cegueira na forma de *ver* e compreender.

Muitas são as possibilidades interpretativas, as formas de se ver a mesma realidade e a descrição do fenômeno que se mostra por várias referências. Por essa compreensão, para buscar interpretações sobre a(s) (in)visibilidade(s), principiei por analisar em algumas produções acadêmicas do país localizadas e destacadas em banco de dados, de teses e dissertações, bem como o estudo de obras bibliográficas, musicais e fílmicas que fizessem referência ao termo visível ou invisível para iniciar a produção de significado a partir da palavra interpretada pelo outro e dos sentidos construídos por cada compreensão.

Na busca pelas formas de análise e/ou interpretação na produção acadêmica do país sobre o tema deste estudo, tomei para análise alguns bancos de dados de teses e dissertações como possibilidade de desvelar alguns olhares como possibilidades interpretativas. O termo invisibilidade, no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDBTD<sup>12</sup> é mencionado nos resumos e/ou figura como palavra-chave 71 dissertações e 31 teses, porém quando postado no buscador o termo “invisibilidade na escola”, foram identificadas 08 teses e 20 dissertações. Ao consultar essa biblioteca em 2012, já constavam 117 dissertações e 46 teses e, com o termo “invisibilidade na escola”, foram identificadas 11 teses e 20 dissertações.

Ainda na construção de sentido com base em produções acadêmicas, analisei a frequência de pesquisas sobre (in)visibilidade(s) no site de Periódicos da CAPES<sup>13</sup> que em 2011 havia registrado 72 periódicos que trazem a expressão invisibilidade e nenhum periódico, para minha surpresa, trazia em conjunto as expressões invisibilidade na escola. Hoje, totalizam 169 artigos que constam o termo invisibilidade e 38 que sinalizam o termo invisibilidade na escola, dos quais o artigo publicado na Revista Espaço do Currículo (2012): *Invisibilidade na escola: desvelando cenários, cenas e atos de currículo no Colégio Municipal de Irecê* que apresentou, à época de sua elaboração, as primeiras impressões dessa pesquisa:

(...) pesquisa em desenvolvimento que tem por objetivo descrever e desvelar vozes e presenças para compreender como o fenômeno da(s) (in)visibilidade(s) surge(m)/oculta(m)-se nos cenários, cenas e atos de currículo no Colégio Municipal de Irecê, situado a 478 Km da cidade de Salvador-Ba. Surgiu a partir das inquietações deste autor no campo de sua atuação profissional como professor e coordenador pedagógico no Ensino Fundamental deste município e, fomentado pelo Mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia-UFBA com base nos estudos da

---

<sup>12</sup> Consultas realizadas em 16/03/2011 e 04/06/2012 no sítio da BDBTD em [www.bdttd.ibict.br](http://www.bdttd.ibict.br)

<sup>13</sup> Consultas realizadas em 16/03/2011 e 04/06/2012 no sítio da CAPES em [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)



fenomenologia e da hermenêutica, fundamentado na abordagem da etnopesquisa crítica e multirreferencial. Ao observar os surgimentos na escola em seus cenários: o pátio e as salas de aulas e, partilhar sentido e sentidos, intentou-se construir um conceito de visibilidade e de invisibilidade que não estivesse restrito ao ver e não ver; uma possibilidade de compreender o ser(ente) enquanto é: ser. Assim, para interpretar esse pertencimento e compreender as possibilidades de ser e estar-no-mundo-escola, propõem-se a possibilidade da(s) (in)visibilidade(s) através dos surgimentos/ocultamentos na relações que se constroem na escola (SANTOS JUNIOR, 2012, p. 310) .

Quando o artigo foi produzido refletia a minha implicação com o município e o colégio, bem como a influência dos estudos sobre currículo, minha participação como professor formador na Pós-Graduação em Currículo pela UFBA, também em Irecê, e a preocupação com as possibilidades interpretativas que orientariam esta pesquisa. Assim, ao ampliar a interpretação sobre o fenômeno e a compreensão de minha implicação no município de Irecê e a escola, optei por dissertar sobre as invisibilidades na escola e os surgimentos e ocultamos do *ser-aluno* na escola.

Na jornada interpretativa sobre as invisibilidades na escola e a frequência dessas expressões, bem como a abordagem do tema nas teses e dissertações destacadas pelos buscadores dos sites especializados, pude constatar que esses estudos apresentam um crescente interesse sobre o tema e contribui para identificar caminhos investigativos como condição inicial para levantar possibilidades interpretativas, entretanto as dissertações são apresentadas pelos resumos que não garantem o surgimento desvelado da compreensão da invisibilidade por cada autor, pois um resumo se propõe a ser apenas parte e síntese de uma interpretação ampla e não garante a abertura de sentido que é objetivo desta pesquisa.

Ao partir da compreensão da (in)visibilidade para (in)visibilidades, como múltiplas possibilidades de surgir/ocultar na escola, busco interpretar seu significado na tentativa de ampliar-lhe o conceito, para além do conceitual. As invisibilidades necessitam ser interpretadas: visibilizá-las é estabelecer apenas a constatação como forma de percepção; é preciso ampliar a esfera de significados e interpretar as invisibilidades na escola, as opacidades, as *in-percepções* compreendendo seu sentido para os entes da escola e suas formas de ser-estar-na-escola; na imersão nas condições em que surgem e que marcam sua existência e a possibilidade de interpretação.

É este esforço interpretativo que conduziu minha atenção para tudo o quanto contribuisse para a interpretação do fenômeno, desde a música que passa no rádio, às citações de autores que fizessem menção ao termo, ou contos, ou histórias, ou mitos, ou crônicas, tudo o quanto representasse produção humana e sua expressão e representação que sempre é produção de sentido no mundo. Recordo-me que nesta busca, ao concluir mais uma orientação para esta pesquisa, observei que um vendedor ambulante vendia mídias de DVD com filmes diversos na área externa da FAGED; entre eles encontrei o filme Crianças Invisíveis, de 2005, que retrata a visão de vários diretores sobre as crianças de seus pais que não visíveis socialmente.

São sete historias de crianças que não são vistas pelos grandes centros, na África do Sul (por Meldy Charef) na Servia-Montenegro (por Emir Kusturica), nos Estados Unidos (por Spike Lee), na Inglaterra (por Ridley Scott), Itália (por Stefano Veranus), China (por Jonh Woo) e também no Brasil (por Kátia Lund) um retrato fiel de crianças do mundo atual, crianças que vivem em meio a drogas, confinadas em guerras civis e uso de armas, atormentadas por pais viciados, malandragem e/ou mergulhadas em consumismo. O filme trata de realidades veladas na indiferença, marcadas por semelhante desigualdade que muitos preferem não ver; o discurso liberal visibiliza crianças nas leis de proteção ao menor e ao adolescente, entretanto as práticas sociais as mantêm invisibilizadas em suas zonas de ausência em que existem e subsistem: a invisibilidade é socioeconômica, e a desigualdade é resultado por este desaparecimento frente a sociedade.

O ver e não ver, o perceber ou não, quer munido de intencionalidade e/ou de uma ingenuidade consentida compõe o cenário da invisibilidade socioeconômica assumida em muitas produções como um dos sentidos possíveis, dentre tantas outras que configuram as relações humanas e as cisões de poder na escola: todas estas como invisibilizações do “ser”, mesmo que sejam pautadas nas dicotomias sociais; possibilidade dualista que não avança para a compreensão e permanece na esfera da percepção e do determinismo das relações.

Na visibilidade cabem invisibilidades que se originam, em causas múltiplas, nas vivências dos sujeitos em suas relações. Essas relações criam a possibilidade de repressão, de opressão ou de permissividade, criam opacidades nas relações instituídas ou instituintes para o desaparecimento social, condicionado a não “ser”, não existir para/com o outro, não relacionar-se em um determinado contexto e, restringindo-se a ele, constitui existência em outros espaços, junto a outros refugiados da exclusão que tentam constituir um existir que se torna limitado e tolhido na opressão de um poder talvez invisível.

Quantas formas de invisibilizar o *ser* tornando-o um número, um ele, um aquele, ou até um aquilo, *coisificando-o* e quais seus significados na escola? Sobre esta anulação do sujeito, Fernando Braga Costa (2004) relata sua experiência em nove anos de pesquisa que culminou em um relato denso e no já referido livro que trata a invisibilidade dos garis nas ruas da cidade universitária da Universidade de São Paulo- USP. Dentre muitos relatos pessoais e dos garis, o autor destaca que ao vestir a farda tornava-se invisível aos olhos dos seus amigos mais íntimos, professores e demais alunos do Campus. Este é o fenômeno que ele denominou de invisibilidade pública ou invisibilidade social, que é um “desaparecimento intersubjetivo de um homem no meio de outros homens” (COSTA, 2004, p. 63).

Outro olhar para a invisibilidade consiste em interpretá-la como possibilidade e consequência das relações de poder que se estabelecem no currículo. As autoras Marisa Faermann Eizirik e Denise Comerlato (2004) no seu livro *A Escola Invisível: Jogos de Poder, Saber, Verdade* discutem estereótipos na escola, o cumprimento de ordens incondicionais, a vigilância e dissociação do corpo, dentre tantas outras estratégias de exclusão na escola apresentadas pelas autoras que poderiam constituir-se como ações que invisibilizam alunos e alunas ou que não lhes dão outra opção além do silêncio, da ausência e do desaparecimento como forma de proteção, autoflagelo, dentre outras infundáveis possibilidades de invisibilidades.

O tema invisibilidade compõe o objeto de estudo de pesquisadores das mais diversas áreas, quer sejam sociólogos, psicólogos, antropólogos, assistentes sociais ou educadores. Cada um lançando seu olhar específico sobre a invisibilidade, percebendo-a como a “humilhação que age como golpe externo, como golpe público, mas que vai para dentro e segue agindo por dentro: um impulso invasor, desenfreado, uma angústia” (COSTA, 2004, p.30), como relação de poder, como anulação do outro, e/ou como uma possibilidade de ser.

Ao observar as produções sobre o tema, há uma centralidade na percepção em que os sentidos atribuem o que é ver ou não ver ou nas relações de poder em que o invisibilizado é pela ação do outro que o anula como sujeito; poucas produções ousam ampliar a discussão da(s) (in)visibilidade(s) na escola para a interpretação ontológica, para a ampliação dos sentidos em que existe o invisibilizado que sofre a ação e o que se invisibiliza por opção.

Há no ente visibilidades e invisibilidades, visto que em um contexto de vida em que não produz relações e sentidos, possa estar para o outro em condição de invisibilidade: em

relação à interpretação do outro o meu ser entificado não produz sentido que provoque sua compreensão; vê, mas não interpreta, tem o outro como um sentido reduzido e secundário para a interpretação do/no mundo. Neste contexto, todas as manifestações compõem a produção de sentido que nesta pesquisa objetiva reconhecer o *ser-aluno* e sua condição de ser-estar no mundo-escola como forma de fomentar discussões multirreferenciais<sup>14</sup>, em que as diversas referências dos campos interpretativos contribuem para a compreensão como possibilidade ampla de interpretar o fenômeno na escola.

## 2.1 PERCEPÇÃO E COMPREENSÃO: OS SENTIDOS, O SENTIDO E A(S) (IN) VISIBILIDADE(S)

Para interpretar ontologicamente o fenômeno da(s) (in)visibilidade(s) na escola mergulho no sentido etimológico para o ontológico das palavras *percepção* e *compreensão*. A relação instigante entre os sentidos (órgãos) e o sentido fenomenológico, a percepção e a percepção fenomenológica e passo da compreensão epistemológica (cognição) para a compreensão heideggeriana (HEIDEGGER, 2009a) que é o fundamento existencial do ser-no-mundo e por meio dela o ser se abre em seu próprio ser, é uma interpretação densa, que demanda uma jornada do ôntico ao ontológico e implica ao pesquisador, além de compreender a percepção fenomenológica, também compreender a compreensão:

(...) muitas as formas de se compreender a *compreensão* e que nossos processos de formação puseram-nos em contato, basicamente, com uma visão mais cognitivista que tem a compreensão como uma capacidade intelectual, um patamar – dos mais elementares – do processo de aprendizagem. Afirmamos ainda que nos estudos sobre epistemologia do educar encontramos referenciais que ampliam os horizontes da *compreensão*, indo além da visão puramente epistemológica que vem caracterizando a produção do conhecimento nas mais diversas áreas e que sugere um sistema mais fechado, para uma visão da *compreensão* como abertura de possibilidades. (SÁ, 2004, p. 117)

Compreender a compreensão e a percepção, como possibilidade de interpretar sentidos para o fenômeno da(s) (in)visibilidade(s) na escola constitui-se um diálogo multirreferencial e complexo, pois as diversas referências são formas de interpretar, de surgir como sentido

<sup>14</sup> Na abordagem multirreferencial, segundo Fagundes e Froes Burnham (2001, p.52) “assume-se que todo conhecimento humano é relativo, parcial e incompleto. É impossível se esgotar o conhecimento sobre o que quer que seja. A Prática pedirá sempre novas articulações imprevisíveis a qualquer esquema de integração a priori, posto que as possibilidades de construção de novas significações são inesgotáveis”.

possível; neste contexto o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 1998, p.753-756), apresenta significados distintos sobre perceber e compreender como possibilidades interpretativas.

O significado mais generalista para a palavra percepção é o que a define como qualquer atividade cognoscitiva em geral. A não distinção da percepção em relação ao pensamento encaminha para a conclusão de que perceber é pensar, é abstrair o ambiente que o cerca e que se realiza a partir de qualquer atividade cognoscitiva. Percepção também pode ser interpretada como conhecimento empírico, certo e exato do objeto pesquisado, em que perceber é apreensão do objeto, caracterizando a verticalidade do processo de pesquisa e de análise do mundo.

Outro significado mais específico e técnico, define a percepção como uma ação determinada do homem em sua relação com o meio ambiente e tem como conceito a interpretação dos sentidos, a construção de significados cognitivos pelo ente; rompe com a cisão sujeito-objeto e, em lugar da diretividade, da relação causa-efeito, há o que acontece, o surgimento de um para o outro como interlocução de sentidos.

Para a construção do sentido de visibilidade(s) e invisibilidade(s), neste texto que se dispõe a discutir o fenômeno e suas formas de ser-no-mundo-escola, destaco a palavra compreender. Para Abbagnano (1998, p. 157-159), compreender é considerado como atividade cognoscitiva, diferenciando-se do conhecimento racional e do uso de técnicas específicas e explicativas; pode segundo o autor, ser considerada em duas fases diferentes, na filosofia medieval e na filosofia contemporânea.

Na filosofia medieval, compreender funda a verdade da escolástica, a fé inquestionada e revelada; existe uma razão pautada no dogma religioso, constituído como verdade única para um conhecimento racional.

Na filosofia contemporânea, a diferenciação entre o compreender e o conhecer racional surgiu como forma de distinguir o procedimento de pesquisa das ciências humanas do crivo da racionalidade das ciências naturais. O conhecer racional tem na percepção como no conhecimento empírico a forma de dominar a natureza e abstrair o mundo.

Desde Dithley em sua Introdução às Ciências do Espírito de 1883 (apud ABBAGNANO, 1998), compreender assume um sentido outro: apreender a realidade histórica na sua individualidade viva e nos seus caracteres específicos; entretanto, na contemporaneidade, destaco o sentido de compreender tecido por Heidegger (2009a) como fenômeno e possibilidade de *ser*, existência possível, do ser-ai que é-está imerso no mundo. A compreensão é interpretação fenomenológica indissociada da forma de estar, viver, sentir, aparecer no mundo: não há distinção, o ser é, o mundo é. Ser em Heidegger (INWOOD, 2004) é representado pela palavra *dasein* que significa ser-aí, ser-no-mundo, existência ontológica do ser, pois considera que:

O *Dasein* não é mera coisa entre outras coisas; ele está no centro do mundo, reunindo os fios deste. Logo ao escolher o *Dasein* como o ponto de partida de sua investigação, Heidegger não se concentra em uma entidade com a exclusão de outras; o *Dasein* traz consigo o mundo inteiro. (...) é o modo de Heidegger referir-se tanto ao ser humano como ao tipo de ser que os seres humanos tem (INWOOD, 2004, p. 33).

Considerando que o *dasein* traz consigo o mundo porque produz sentido sobre esse mundo, atribuindo-lhe existência, os sentidos de perceber e compreender, neste contexto, constituem possibilidades interpretativas para o fenômeno da(s) (In)visibilidade(s) e, assumir este debate com a Fenomenologia de Edmund Husserl, a Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau-Ponty e a Fenomenologia Ontológico Hermenêutica de Martin Heidegger constitui-se um diálogo complexo, com referências ora convergentes ora divergentes:

Daqui por diante experimentaremos inverter o ponto de vista do qual partimos, focalizando uma aproximação contrária, de Heidegger a Merleau-Ponty e não de Merleau-Ponty a Heidegger, pois que terá sido este e não aquele, segundo Pavlos Kontos, o autor de uma alta Fenomenologia da Percepção. Em trabalho publicado em 1996, Pavlos nos diz que essa alta Fenomenologia se resume em determinar o componente ontológico do perceptual, buscando, portanto, o aspecto que aproximou o pensador francês do pensador alemão (NUNES, 2004, p.284).

Enquanto para Heidegger falta corpo para ser, compreendendo sua transcendência, Merleau-Ponty aborda o corpóreo, a percepção como relação primeira do ente e o mundo na produção de sentido, entretanto esta distinção não se faz tão definida na obra *O Visível e o Invisível* de Merleau-Ponty em sua fase tardia.

Assim, para compreender as invisibilidades na escola, não apenas sociologicamente, ou pela análise psicológica, pedagógica, antropológica ou da filosofia fenomenológica como possibilidade de abertura na produção de sentidos, constitui-se no desafio para uma interpretação outra que considera as formas pelas quais o fenômeno se apresenta. E o que se apresenta?

Os alunos e alunas podem ser esquecidos, margeados ou marginalizados; os silenciados e os que se calam, os que são vistos e os que se escondem; os visibilizados, os invisibilizados e os que se invisibilizam. É preciso compreender esses processos, suas relações, suas formas de ser e estar no mundo que caracterizam o *ser-aluno* e minhas formas de ser e estar no mundo com eles. Não há distinção entre sujeito e objeto, entre a interpretação sociológica, psicológica, pedagógica, antropológica, os fenômenos se desocultam, os sujeitos são em um mundo que é; esta interpretação não pode ser fragmentária, determinista ou meramente conceitual. Quem determina o que é? Quem atribui sentido? Quem classifica? Quem é ou não?

Compreender determinismos instituídos eideticamente<sup>15</sup>, não implica em rejeitá-los para compreender as formas do aparecer, neste ser-estar-no-mundo-escola, consiste considerar tudo que emana, tudo o que se manifesta: o elevado número de alunos por sala, as dificuldades de aprendizagem, problemas de ordem emocional ou cognitiva e outra série de dificuldades quer sejam sociais, econômicas, por preconceito étnico, por gênero, lugar ou por credo que podem marcar semelhanças ou diferenças, produzindo ou não indiferenças, pertencimentos ou distanciamentos, velamentos e desvelamentos na identidade e identificações dos sujeitos nos seus espaços, nas relações com o ensino e a aprendizagem e na possibilidade de visibilidade(s) ou invisibilidade(s).

## 2.2 (IN)VISIBILIDADE(S) NA ESCOLA

Sou Eu

Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,  
Espécie de acessório ou sobressalente próprio,  
Arredores irregulares da minha emoção sincera,

---

<sup>15</sup> Segundo Abbagnano (1998, p. 317), o termo eidético vem de *eidos*, palavra grega que significa ideia. Assim eidético refere-se à idéia do que é imutável, que não sofre alterações com o tempo.

Sou eu aqui em mim, sou eu.  
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.  
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.

Álvaro de Campos

O visível e o invisível estão imbricados no eu e o outro, nas relações que são tecidas como processo de identificar e identificar-se; formando, formando-se, de-formando; um fazer-fazendo, em pertencimentos, desejos, acontecimentos num estar-no-mundo.

(In)visibilidade(s)? Esta é a questão norteadora que não tenho a pretensão de determinar juízo impondo-lhe um sentido único. Partilho um sentido interpretado pelas referências que orientam esta dissertação e pelas experiências do “eu educador-pesquisador” na relação com o outro e o mundo. Assim, considero as reflexões que partem da percepção mesma da palavra como possibilidade inicial; do visível e do invisível como interpretação dos sentidos e de apreensão de significados para a possibilidade de compreensão do fenômeno na escola.

Na relação de visibilidade pelo que é perceptível, cabe conceituar a palavra percepção que etimologicamente vem do latim *percepere* que significa adquirir conhecimentos; por meio dos sentidos; entender; compreender. No sentido filosófico percepção significa ato de perceber, de formar mentalmente representações. Para Borba (2002), a palavra percepção assume o significado de análise, diagnóstico, apreensão dos sentidos, entendimento, compreensão; distinção, dentre outros.

O *invisibilis*, o *videre* e *percipere*, (o invisível, o visível e a percepção) quando apenas situados no campo da percepção imediata, tem os sentidos como referência única e a aparência como resultado. Assim, não perceber quem é visível, é uma forma de invisibilizar o que existe, é um “eu” que desaparece no outro e/ou pelo outro.

Sobre a percepção do que é visível e invisível, é preciso interpretar o tema como uma interrogação aberta, “não há intenção de garantir o exercício de uma dúvida deliberada para garantir um pensamento seguro, mas exploração contínua de nossa vida perceptiva e cognoscitiva” (LEFORT apud MERLEAU-PONTY, 2009, p. 266), revelando que elas são incerteza.



A percepção é ato solitário e não contempla a diversidade, uma vez que se restringe ao “eu vejo, eu sinto”. É necessário interpretar este mundo como uma totalidade que está além deste ver, desta certeza de que o que percebo é exatamente da forma que vejo. O mundo é independente de minha percepção e da percepção de sujeitos que vivem.

Assim, por uma outra relação, busca-se na autocompreensão a superação da percepção e da lógica visível ou invisível para além do que se percebe sensorialmente. É a interpretação deste processo como possibilidade de compreensão do que não é nítido e muito menos exato; uma interpretação das opacidades do processo e da(s) possibilidade(s) da(s) (in)visibilidade(s) de alunos e alunas em suas relações na escola, vivendo a escola, fazendo e fazendo-se na escola; a interpretação é plural porque ser é indissociável do mundo que existe. A escola é também este mundo em que suas emanções surgem. Perceber este surgimento é o primeiro passo para buscar sentido, na forma como a(s) (in)visibilidade(s) se mostram em cada contexto; é nesta busca por sentido que se transcende o ato perceptivo através da reflexão que possibilitará a compreensão do fenômeno que na escola é.

A interpretação do estar-no-mundo, remete-nos a compreender o ser e *ser*, rompendo o sentido eminentemente ôntico. Entre os diversos sentidos e significados para *ser* assume-se aqui o sentido ontológico: ser-no-mundo, ser-aí, *dasein* em Heidegger (2009a) que parte do sentido da compreensão como princípio, de projetar consciência e existência no mundo, constituindo a possibilidade de interpretação; a autocompreensão da hermenêutica.

A compreensão e autocompreensão fomentam para a pesquisa a interpretação de como os sujeitos-alunos se reconhecem nesse espaço-escola, como estabelecem suas relações; desvelar suas opções em ser-estar-na-escola, e como a minha forma de ser-estar-na-escola provoca emanções neste estar-no-mundo. A compreensão é um poder gerador de sentidos e a pesquisa embasada na fenomenologia hermenêutica pressupõe a possibilidade de partilhar sentido e construir significados e significações.

A procura pela compreensão da(s) invisibilidade(s) na escola, nesta pesquisa, em um tempo, lugar, sujeitos, atos, percepções e interpretações, lança-me ao desafio de caminhar por outros lugares, com outro olhar e por outros olhares, como possibilidade de ampliar-me a visão para além do ato de ‘ver’ enquanto sentido. Um ver com o meu *olhar* e com o *olhar* do outro, que não é apenas visão, é interpretação e também relação com o outro, com o meio, comigo mesmo, como possibilidade ampla de compreender as *invisibilidades na escola*.

A motivação está na imersão da pesquisa nessa relação complexa para a compreensão do visível, do invisível, suas relações, opacidades, entrelaçamentos... Essa imersão extrapola a percepção para além do ponto cego e de uma relação teleológica e diretiva, como o visível ou invisível; as invisibilidades ou a invisibilidade. Assim, nessa elaboração, Merleau-Ponty esclarece:

Quando digo que todo visível é invisível, que a percepção é impercepção, que a consciência tem um *'punctum caecum'*, que ver é sempre ver mais do que se vê. É preciso não compreender isso no sentido da contradição: é preciso não imaginar que ajunto ao visível perfeitamente definido como em-Si um não visível (que seria apenas ausência objetiva, isto é, presença objetiva alhures, num alhures em si) [grifos do autor]. É preciso compreender que é a visibilidade mesma quem comporta uma não visibilidade (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 224).

A origem etimológica do termo invisibilidade vem do latim *invisibilis* (CUNHA, 2007), o oposto do termo *visibilis* que se traduz por conhecer ou perceber (*percipere*) pela visão; olhar (*videre*) para contemplar. No Dicionário de Usos do Português do Brasil (BORBA, 2002) significa qualidade do que é invisível; inacessibilidade aos sentidos, imperceptibilidade; é invisível aquilo ou aquele que não pode ser visto; não percebido pela visão ou perceptível sem ser visto.

Na relação de visibilidade pelo que é perceptível, a percepção assume o significado de análise, diagnóstico, apreensão dos sentidos, entendimento, compreensão; distinção, dentre outros. Um outro sentido é o tratado por Merleau-Ponty tardio, que em seus últimos textos reconhece a percepção para além da apreensão dos sentidos, aproximando-se do sentido em Heidegger:

Certa relação entre o visível e o invisível, onde o invisível não é apenas não-visível (o que foi ou será visto e não o é, ou aquilo que é visto por outro diferente de mim, não por mim), mas onde sua ausência conta para o mundo (ele está por “detrás” do visível, visibilidade iminente ou eminente, é *Urpräsentiert*<sup>16</sup> justamente como *Nichturpräsentierbar*<sup>17</sup>, como uma dimensão) onde a lacuna que marca o seu lugar é um dos pontos de passagem do mundo. (...) - e o ‘afastamento’, e a totalidade por cima dos afastamentos, - e a relação pensado-impensado (Heidegger)-[grifos do autor]. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 210)

<sup>16</sup> Segundo notas do autor: apresentação ordinária em Heidegger (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 271).

<sup>17</sup> Segundo notas do autor: que não pode apresentar-se originariamente (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 270).

Compreender as *(In)visibilidades na Escola* é uma tentativa de interpretação que descrevo neste texto, que está posta em um tempo, contexto, relações e pertencimentos. Muitos autores adotaram a percepção como forma determinante do que é visível, na sua relação com os sentidos e, em especial a visão; outros abordam o que é mais sensível e está além da percepção como forma de interpretar o estar-no-mundo.

O aluno *Inexistente* da COPERIL motivou a atenção, despertou os sentidos para a(s) visibilidade(s) e a invisibilidade(s) como fenômeno(s) na escola; desde então, em outros muitos espaços de *con-vivência*, outros muitos alunos e alunas Inexistentes que também estão ocultos para a percepção de professores e/ou colegas provocaram as inquietações que motivaram esta pesquisa. Assim, partindo dos sentidos que me orientaram para questionar sobre a(s) (in)visibilidade(s) na escola, assumi pelo meu atual pertencimento à Rede Municipal de Irecê a busca pela compreensão e produção de sentido no âmbito das práticas que acontecem no Colégio Odete Nunes Dourado através da compreensão e dessa relação com as memórias construídas que são cenário para a interpretação fenomenológica desvelada nesta pesquisa.

### 2.3 AS VISIBILIDADES DO/NO COLÉGIO ODETE NUNES DOURADO

Ao considerar a(s) *(In)visibilidade(s)* como fenômeno e analisar os números da rede Municipal de Irecê, percebi que o Colégio Municipal, conhecido por todos como Colégio Odete Nunes Dourado, constitui-se como a escola mais visível do município, considerando a percepção como referência inicial. A escola foi criada na 1ª gestão do então prefeito Joacy Nunes Dourado em homenagem a sua avó, para atender a população de baixa renda:

A Escola Municipal Odete Nunes Dourado foi fundada em 1979 e encontra-se localizada no bairro Fundação Bradesco, considerada a de maior porte e, ao mesmo tempo servindo de referência para as demais Unidades de Ensino do município de Irecê. Oferece ensino fundamental de 5ª e 8ª e EJA Atualmente a proposta de ensino é em ciclos (3º e 4º ciclos). Atende, a 1500 alunos, aproximadamente, pertencentes às classes populares, nos turnos matutino, vespertino e noturno. A estrutura física da escola é composta por quadra esportiva, pátio coberto, parcialmente, biblioteca, área livre descoberta, com necessidades de recursos tecnológico (IRECÊ, 2011, p. 04)

O que visibiliza a escola não está apenas no campo perceptivo que vê suas dimensões, o número de alunos e os investimentos através das políticas públicas municipais, mas também em seu desempenho no processo de ensino e aprendizagem que surge no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB ao comparar o desempenho estadual e municipal em que a escola mantém-se bem avaliada.

A avaliação do Colégio Odete no IDEB através desse índice necessita ser analisada a partir da referência do estado e das demais escolas municipais, como parâmetro para que se visualize os avanços que caracterizam uma das visibilidades dessa escola. Segundo o INEP<sup>18</sup>, em 2005, ano inicial em que o índice foi divulgado, a Bahia alcançou a média 2.6 ficando na 25ª posição em relação aos demais estados brasileiros; em comparação com o estado, o Colégio Odete apresentou a média 2.5, inferior à alcançada pelas escolas avaliadas da Rede Municipal. Nos anos seguintes, considerando a média inicial, havia metas de crescimento do IDEB na escola para 2.7 em 2007, 3.1 para 2011 e 3.6 para 2013. Hoje a escola apresenta, tendo como referência o IDEB, melhoria no índice que se propõe a avaliar a qualidade da educação: em 2007 foi registrada a média de 3.3 pontos e em 2009 a média foi 3.8 (o índice de 2011 será divulgado no final de 2012). Neste período a escola apresentou o maior desenvolvimento quantitativo nesse índice, destacou-se por estar entre as escolas com a melhor avaliação na Rede Municipal de Educação e acima da média da Rede Estadual no período.

O IDEB nesta interpretação é analisado como uma das manifestações que possibilitam compreender a escola, pois ao considerar que este índice é resultado quantitativo da redução da evasão escolar e das notas obtidas na Prova Brasil pelo desempenho individual de cada aluno do 9º Ano, tem a representação numérica do fenômeno econômico que pode motivar a evasão de alunos, do fazer pedagógico que pode contribuir para a permanência na escola, bem como outras possibilidades que se escondem na frieza de um número e na cegueira desta percepção como verdade única. A visibilidade desta escola também manifesta-se na representação exata da percepção que se mostra; os índices também são nesta escola que é, por mais que existam opacidades nesta pontual e transitória interpretação.

---

<sup>18</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira disponibiliza os índices do IDEB em [www.ideb.inep.gov.br/resultado](http://www.ideb.inep.gov.br/resultado) (último acesso realizado em 07/05/2012)

A visibilidade do Colégio Odete Nunes Dourado, também é notada no censo Escolar 2011. São 1516 alunos matriculados que correspondem a 21,64% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental nas 24 escolas do segmento na rede municipal e, 53,51% de todos os alunos do Ensino Fundamental Anos Finais desta Rede de Ensino. O Colégio Odete recebe alunos das comunidades do campo e da cidade, por ser a maior escola e apresentar bons resultados no IDEB, índices de aprovação, de ensino e a consequente ampliação de demanda por matrículas pelo reconhecimento da comunidade.

Para compreender esta realidade vale destacar o depoimento de Agnaldo Freitas que, desde 2004 atua como gestor desta instituição e descreve em seu memorial<sup>19</sup> a itinerância e pertencimento construído no tempo e vivência na escola:

Gerir uma escola com quase mil e quinhentos alunos não tem sido fácil, assim como lidar com um grupo de 96 funcionários, o que torna-se um desafio a cada dia. (...) Para iniciar a transformação desta escola consegui com o prefeito Joacy Dourado carta branca para poder mudar o funcionamento bem como na estrutura física da escola e hoje é notória a aceitação e felicidade do alunado com tudo o que melhoramos como a construção de jardins internos, reforma geral nos banheiros, construção da sala da direção e professores, reforma geral na secretaria da escola, construção da sala para coordenação, aquisição de materiais para a sala de recursos áudio visuais, instalação do serviço de som que denominamos 'rádio da escola', instalação de alarme nas dependências da escola, implementação e ampliação da biblioteca, aquisição de uma sala de informática com onze computadores, e principalmente acabar com as aulas vagas, fato que era constante na escola nos anos anteriores. Toda essa gama de inovações e construções só foi possível porque ao longo do ano fomos, gradativamente, conseguindo a adesão, confiança e respeito por parte dos professores e funcionários, bem como a presença maciça dos pais apoiando e participando quando necessário. (FREITAS, 2007, p. 33-34)

Por todas estas referências, esta escola desvelou-se como o espaço mais representativo da educação pública municipal em Irecê, da efervescência de seus educadores e do envolvimento da comunidade; fenômenos que se manifestam indissociavelmente na escola e inevitavelmente na pesquisa. Nesta pesquisa todos os sujeitos são autores na escola, enquanto são e estão neste mundo-escola: o ser é, a escola é, o mundo é e, esta possibilidade de ser e estar partilham sentidos para a construção de significados que tenho a pretensão de encontrar; ao pertencer ao campo também sou, também partilho sentido, vou ao encontro, construído no cotidiano em que manifesto-me e manifesta-se a cotidianidade do *ser-aluno*.

---

<sup>19</sup> O memorial formação foi uma modalidade de escrita apresentada no curso de Licenciatura em Pedagogia no Ensino Fundamental/ Séries Iniciais, da Universidade Federal da Bahia/FACED através do Projeto de Formação de Professores em Exercício, conhecido como Projeto Irecê, como condição para a reflexão formativa e conclusão do curso.

## 2.4 ENCONTROS NO COTIDIANO DO *SER* - ALUNO

Como um dos sentidos pertinentes para a compreensão do *ser-aluno* na cotidianidade da escola, destaco os significados produtores de sentido das palavras *encontrar* e *cotidiano*. Segundo Borba (2002, p. 560) sobre os usos e costumes da palavra, *encontrar* é descobrir, ir ao encontro, achar, achar ocasionalmente, ter como fundamento. A proposição de (re)encontros a partir desses significados tem como possibilidade descobrir o outro que é, enquanto se vive no mundo-escola; traçando um caminho hermenêutico-fenomenológico em que se vai ao encontro do *ser* para fundamentar a interpretação sobre tudo que se manifesta na escola.

Para produzir sentidos sobre o que se manifesta na escola, a dimensão a ser compreendida é a de cotidianidade. Por *cotidiano*, no Dicionário de Usos e Costumes do Português Brasileiro (BORBA, 2002, p. 417) entende-se “o que se faz todos os dias, diário, que sucede todos os dias”, dentre outros significados semelhantes; já a palavra *cotidianidade* diz da condição do que é cotidiano. Ampliando-lhe o sentido, é a condição do que é diário, do que se faz todos os dias, é manifestação do que no dia surge.

Sobre a cotidianidade e a manifestação do que surge, cabe questionar: Seria a observação da cotidianidade na sala de aula a mera constatação da condição do que se repete? Para esta reflexão recordo-me da música *Cotidiano* de Chico Buarque de Holanda, de 1971, em que a passividade do homem frente à sua mulher, condiciona-os a uma rotina que, para Chico à época, era o cotidiano da Ditadura Militar, eram eles manipulados pelo ciclo cotidiano. Cotidianidade como forma de reprodução determinada:

Todo dia ela faz tudo sempre igual:  
Me sacode as seis horas da manhã,  
Me sorri um sorriso pontual  
E me beija com a boca de hortelã.

Todo dia ela diz que é pr'eu me cuidar  
E essas coisas que diz toda mulher.  
Diz que está me esperando pr'o jantar  
E me beija com a boca de café.

Todo dia eu só penso em poder parar;  
Meio-dia eu só penso em dizer não,  
Depois penso na vida pra levar

E me calo com a boca de feijão.

Seis da tarde, como era de se esperar,  
Ela pega e me espera no portão  
Diz que está muito louca pra beijar  
E me beija com a boca de paixão.

Toda noite ela diz pr'eu não me afastar;  
Meia-noite ela jura eterno amor  
E me aperta pr'eu quase sufocar  
E me morde com a boca de pavor.

Chico Buarque

Ao mesmo tempo em que o cotidiano pode ser a representação da reprodução diária de uma rotina, pode compor sobre outra premissa uma ideia de cotidiano que, em sua cotidianidade é marcado por rotinas diferenciadas pela forma de ser do ente. Na música, Chico Buarque promove a repetição de ritmo e de versos que representam a rotina e o controle, entretanto ao mudar os beijos cria possibilidades na mesma rotina, que para o autor representa o cotidiano.

Para a composição do sentido de cotidiano e de cotidianidade, também interessa-me a contribuição de Michel de Certeau (1998) no seu diálogo sobre a *Invenção do Cotidiano* em que discute a partir do que é diário, prática comum e o amplia para a interpretação em que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada (p. 38)”<sup>20</sup>; existe uma relação de consumo e produção e conseqüentemente consumidores de cultura que na sua forma de ser no mundo não são passivos ou dóceis, mas que no cotidiano constroem formas de existir. Assim Certeau afirma que:

Os relatos que compõem esta obra<sup>20</sup> pretendem narrar práticas comuns. Introduzi-las com as experiências particulares, as frequentações, as solidariedades, e as lutas que organizam o espaço onde essas narrações vão abrindo caminho, significará delimitar um campo. Com isto, se precisará igualmente uma 'maneira de caminhar' que pertence aliás às 'maneiras de fazer' de que aqui se trata (CERTEAU, 1998, p.35)

A invenção do cotidiano está na simplicidade das práticas dos sujeitos que são na sociedade e, na escola, essa manifestação permanece: alunos estão na escola produzindo sentidos diariamente; enquanto *são-sendo* as suas formas de estar na escola e na sociedade, tem implicação com as *maneiras de fazer, ser-aluno* na escola. Assim, a cotidianidade é um

---

<sup>20</sup> Fazendo menção ao trabalho de pesquisa que foi realizada no período de 1974 a 1978, que originou a obra *A Invenção do Cotidiano* em 1980 (CERTEAU, 1998).

mostrar-se na maioria das vezes que produz sentidos sobre este ser-na-escola. Esta cotidianidade como manifestação que é na relação um-com-outro; o fazer da vida não é o habitual mas está nas possibilidades dos surgimentos, do que emana. No Dicionário Heidegger (INWOOD, 2002, p. 25) há a interpretação heideggeriana sobre o sentido da palavra cotidianidade que é contextualizada na vida em que o *dasein* é:

Ao contrário de 'um modo de existir distintivo, definido', a cotidianidade é o indiferente 'antes de tudo e na maioria das vezes [*zunächst und zumeist*]<sup>21</sup>, inerente ao *dasein*'. Por ser tão próxima de nós, ela é normalmente ignorada. (...) Mas a cotidianidade não é um conceito quantitativo: 'todo dia não significa a soma dos dias' que cabem ao *dasein* na duração de sua vida. (...) A cotidianidade se contenta com o habitual, mesmo quando ele é opressivo. É uniforme, mas encontra variedade em tudo o que possa advir no dia (INWOOD, 2009, p. 25).

O sentido de cotidiano nessa imersão no campo é o pátio, os conselhos de classe, a sala de aula, como lugares em que se é, com significados construídos para esta pesquisa na relação diária em que o ser-com-outros é a essência de (re)encontros; a filosofia que é o fundante nesta reflexão necessita do *dasein cotidiano* na construção de sentido, em que o ser-sendo, diariamente, também é o que se faz habitual na escola como condição de sua *presença*. Assim, o que sinto, o que provoca e exalta a percepção, o que o aluno sente, o que exalta-lhe a percepção, as minhas e as suas relações na escola, as minhas e suas interpretações na escola, as minhas e suas formas de ser-estar na escola como condição existencial que expressa *ser-aluno*; um ser que é na escola, que é nessa cotidianidade é a condição em que assumo o cotidiano como possibilidade interpretativa. Sobre a compreensão do cotidiano e o ser Abbagnano explicita que:

Heidegger reconheceu a importância fundamental do Ser, que ele considera arraigado na substância humana, vale dizer, na estrutura ontológica de sua existência. Heidegger chama de situação afetiva (*Befindlichkeit*) o tom emocional da ocupação *cotidiana* do homem, e vê nesse tom uma manifestação essencial do ser do homem no mundo: 'O estado da situação afetiva constitui, essencialmente, a abertura do ser-aí no mundo' (*Sein und Zeit*, § 29). Segundo Heidegger, a situação fundamental de um ente que, como o homem, vive num ambiente que lhe fornece as coisas a serem utilizadas e que, por isso, pode ameaçá-lo com a não-instrumentalidade, com a resistência das coisas, é a possibilidade de ser ameaçado pelas coisas e pelos acontecimentos do mundo e de reagir a essa ameaça com medo ou com coragem (ABBAGNANO, 1998, p. 878).

<sup>21</sup> Significa: numa primeira aproximação e na maioria das vezes (HEIDEGGER, 2009a, p. 590).



É na cotidianidade que o sujeito (um ente), ao ver nas coisas possibilidades para enfrentamento, produz sentidos de existência que são condição para ser. Nessa interpretação, para Heidegger (1998, p. 95), é preciso compreender que “cotidianidade é, antes, um modo de ser da presença, justamente e sobretudo quando a presença se move numa cultura altamente desenvolvida e diferenciada”. Na escola, o aluno ao deparar-se com estas possibilidades de existir, de ser-aí na escola enquanto abertura, produz sentido manifestando a essência do *ser-aluno*. É no cotidiano que se é, que manifesta e manifesta-se, desvelando *ser* na escola, nos corredores, no pátio, na sala de aula, nos diálogos, nos silêncios, nas atividades, nos jogos, nas brigas, nas amizades, em tudo que acontece a cada dia em que o aluno na escola existe: *ser-sendo-aluno*.

Para compreender o *ser-sendo*, o *ser-aluno* no Colégio Odete, na condição de abertura para o que viria a surgir e ocultar-se no campo, estabeleci os espaços da escola que comporiam esse pertencimento e vivência. O encontro com o outro ocorreu inicialmente no pátio no momento em que observei as relações, o ir e vir, o entra e sai das salas de aulas, os recolhimentos em silêncios velados que no pátio se manifestaram, bem como outras formas de surgimentos e ocultamentos desse ser aluno.

O pátio foi o cenário inicial que comporia os demais cenários de pertencimento e aproximação; a partir do pátio surgiu a necessidade do encontro com as salas de aula para a ampliação da observação, aproximação e relação com o outro enquanto se é aluno na escola e nas atividades por ela propostas.

Os sons, as imagens e os silêncios no cotidiano da escola, no pátio e na sala de aula, provocaram visitas nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e nos momentos em que os diálogos visibilizados, as presenças observadas e os silêncios velados surgiam e ocultavam na cotidianidade. Sobre esse sentido na pesquisa, cabe ressaltar que:

Neste veio, a escola e seus diversos contextos de relações são os cenários privilegiados das pesquisas educacionais, onde as categorias cotidiano e cotidianidade têm um status epistemológico significativo. O mais importante no conjunto das abordagens das pesquisas que inserem-se na cotidianidade é o movimento recente 'das mentalidades' que faz reaparecer o sujeito face as estruturas e aos sistemas, a qualidade face a quantidade, o vivido face ao instituído. (...) É no cotidiano e na cotidianidade que as contradições, os paradoxos, as ambiguidades, as insuficiências, os inacabamentos, as necessidades, as rotinas e os conflitos apresentam-se como faces inerentes à especificidade humana (MACEDO, 2004, p.64)

Ao lançar-me na escola, vivenciando o *ser-aluno*, busquei interpretar essa especificidade de ser na escola. Para essa compreensão, o pátio produziu sentidos sobre as salas de aulas e alunos que mais surgiram para aquela observação inicial: o 6º ano C, o 7º D, o 9º ano D e as turmas de Progressão<sup>22</sup> que pela sua própria composição já apresentavam como um surgimento visibilizado em relação às demais salas que compõem o Colégio Odete Nunes Dourado.

Nas salas de aula, eu-aluno-fardado<sup>23</sup> percebi e compreendi alunos que surgiam, com formas de ser e estar-na-escola, bem como as inquietações que provocariam diálogos com profissionais, o registro de depoimentos nos conselhos de classe e a descrição de reuniões entre a família e a escola. No cotidiano da escola os surgimentos e ocultamentos do ser-aluno, sendo-aluno, possibilitaram descrever as invisibilidades na escola, em seus cenários e nas formas pelas quais se é na cotidianidade.

---

<sup>22</sup> A turma de progressão foi formada por alunos reprovados e/ou repetentes que foram visibilizados nos conselhos de classe do ano anterior com o objetivo de garantir-lhes, nesta turma, condições especiais para a intervenção em suas dificuldades de aprendizagem.

<sup>23</sup> Usar a farda da escola foi uma opção para aproximar-me como pesquisador e sujeito da pesquisa, como condição para iniciar aproximações com o ser-aluno na escola.

### 3.0 SURGIMENTOS E OCULTAMENTOS NO PÁTIO

Penso, logo existo!  
Descartes

O cotidiano da escola nesta pesquisa surge e por ele a interpretação desoculta possibilidades interpretativas a partir das rotinas da escola e dos alunos que desvelam cenários (o pátio, a sala de aula, os muros da escola), cenas e atos (reuniões, as relações, os sujeitos, o dito, o não dito) como condição de desvelar surgimentos e ocultamentos na escola.

Esta proposta interpretativa constitui-se na maior dificuldade deste pesquisador que em sua história formativa, tinha como premissa maior uma concepção de ciência como verdade inquestionada e o método científico como determinante da pesquisa e delimitador dos sujeitos que por esta interpretação, tornam-se objetos. Lembro-me que durante uma sessão de orientação para esta dissertação, a minha orientadora Roseli de Sá afirmou: “*Vá ao campo, observe e perceba o que aparece...*”. Tomado pela angústia, incerteza e resistência, parti para o Colégio Odete e iniciei os primeiros olhares sobre o pátio da escola como condição inicial de ver e perceber o que se mostra para a produção de sentidos nesta pesquisa e que orientaria os próximos espaços de observação e envolvimento na escola.

O primeiro encontro na escola para ampliar o meu envolvimento como pesquisador ocorreu no dia 07 de fevereiro de 2011, com o objetivo de socializar a proposta da pesquisa e apresentar o projeto intitulado à época de *Invisibilidades na Escola e as Ressonâncias do Currículo no Colégio Municipal de Irecê* para a equipe gestora. Neste encontro agendei para o dia dez do mesmo mês a apresentação aos professores e profissionais de apoio da escola para o conhecimento sobre a proposta de pesquisa e possíveis indagações.

Para produzir sentidos e significados partilhados com os sujeitos da escola, através da observação e as aproximações com os alunos e professores do Colégio Odete Nunes Dourado, solicitei junto à equipe gestora da escola um momento para a socialização do projeto de pesquisa. Conforme data agendada, no dia 10 de fevereiro às 19h30min, cheguei à escola e encontrei um grupo de profissionais de educação ansiosos e duvidosos sobre a pesquisa que se desenvolveria naquele espaço educativo e, como poderia interferir em suas rotinas de trabalho. Acompanhado de meu notebook, apresentei slides que explicavam a proposta e,

enquanto percebia os olhares atentos, questionava-me sobre o quanto aquela apresentação poderia intervir nas formas como eles se relacionariam comigo no campo de pesquisa e o quanto aquela descrição iria interferir na compreensão de cada sujeito na escola sobre o fenômeno. Perguntas que não teriam resposta, apenas fomentavam uma salutar preocupação.

Após o apoio da equipe gestora e de professores, quatro dias depois da primeira aproximação, às 6h30min, fui para a Praça da Bíblia para observar os alunos e alunas que chegavam à escola: alguns desconfiados, outros com muita euforia e outros tantos apenas esperando sem externar mais explicitamente sentimento algum sobre o estar na escola naquele momento inicial. As impressões poderiam me trair a interpretação, visto que o ver enquanto referência não possibilita a compreensão do que é *ser-aluno*: apenas abre uma das possibilidades para a reflexão sobre este ser. Mesmo fazendo parte da secretaria de educação chamava-me a atenção a quantidade de alunos que já naquele horário se aglomeravam na praça aguardando a abertura dos portões às 7h15min para entrar na escola. Eu adentrei na escola munido de um caderno<sup>24</sup>, dúvidas e muita ansiedade, observava cada detalhe sem saber ao certo o que poderia encontrar e como este *perceber o que aparece* contribuiria para a pesquisa.



Figura 01: Praça da Bíblia – frente da escola. Fonte: Arquivo pessoal em 14/02/2011

Os olhares apreensivos, dos alunos, já sinalizavam que chegava a hora para conhecer e/ou reconhecer a escola. Para os alunos do 6º ano, tratava-se do primeiro encontro, do reconhecimento inicial, nova escola, novos amigos e outra organização na estrutura de ensino;

---

<sup>24</sup> Este caderno foi utilizado como diário de campo para o registro de tudo que surgia à minha percepção.

para outros era o reencontro ou o encontro com novos colegas, a nova sala, as listas, as conversas, a paquera e tudo o mais que compõe o cenário do Colégio Odete Nunes Dourado no seu primeiro dia de aula.

Assim, desde a entrada dos alunos, à presença de muitos familiares que acompanhavam seus filhos, aos olhares que atentamente fixavam as mudanças estruturais na escola, tudo o quanto emanava daquele espaço como possibilidade interpretativa, reforçava a ideia da visibilidade do Colégio Odete para os alunos, para as famílias, para a comunidade e profissionais da educação. Esse “aparecer/surgir” paradoxalmente fomenta a questão sobre as (in)visibilidade(s) nesta escola.



Figura 02: Portão de acesso do Colégio Municipal de Irecê. Fonte: Arquivo pessoal em 14/02/2011

Ao concluir o primeiro dia e observar as formas de ser-estar na escola naquele primeiro contato, refleti sobre os fenômenos que se desvelaram não apenas para e pelo olhar. Na multidão de alunos e familiares havia sorrisos e por entre eles a alegria de estar-com, fazer parte, produzir sentidos com o outro sobre *ser-aluno* na escola; havia outros que silenciavam na discrição e espreitavam pelos cantos um espaço para alcançar as listas de presença, sem tristeza ou alegria, apenas um silêncio inquietante em meio à efervescência da maioria; muitos outros observavam a movimentação para se reconhecer no espaço.



Figura 03: Alunos e familiares no interior da escola. Fonte: Arquivo pessoal em 14/02/2011

As formas de ser na escola, as relações com o outro, constituem pertencimentos e não-pertencimentos que compõem os surgimentos e/ou ocultamentos na escola-mundo: um mundo que abriga as diversas compreensões sobre ser, sem contê-lo. O ser-aluno na escola vai sendo construído também pelo ser-com, na relação com o outro, na produção de sentidos partilhados.

Assim, partilhando sentidos, entre indagações e muitas incertezas, aos quinze dias do mês de fevereiro, segundo dia de atividades letivas, iniciei a observação no pátio para o registro e descrição de tudo o que viesse a surgir. Cheguei à escola munido de curiosidade sobre o que apareceria, o que surgiria ao “olhar”, e como esta percepção poderia tornar-se uma compreensão do fenômeno compartilhado pelos sujeitos que na escola são. A observação no pátio da escola como cenário da pesquisa seguiu-se até o fim do mês de março para que, depois deste período, a sala de aula pudesse ser um espaço privilegiado de observação para compor a redução fenomenológica como atitude de pesquisa que possibilitaria a compreensão do fenômeno das (in)visibilidade(s).

Ao ser e estar com o outro, com alunos e professores, pelo pátio da escola, mergulhava nesse mundo produzindo também sentidos: muitas vezes fui considerado inspetor, faxineiro, professor; eram muitos os olhares de desconfiança para aquele que se introduzia discretamente na escola. Esse aproximar-se para vivenciar o pertencimento aos alunos, não desconsiderando o meu pertencimento à escola como Coordenador do segmento na Secretaria

Municipal de Educação, foi lento, porém sinalizou caminhos para uma observação mais específica.

Os sentidos partilhados surgiram de diálogos construídos por palavras ditas, como também por diálogos mudos, constituídos pelo olhar e troca de olhares; lembro-me, por essa interpretação, de uma menininha que me chamou a atenção, no seu silêncio, pela sua sutil introspecção. Fiquei circulando e sorrateiramente roubava-lhe a imagem enquanto produzia uma interpretação minha sobre sua forma de ser e estar na escola, naquele momento. Ao observar, vi que aquela menina abriu a bolsa lentamente, olhou para seus pertences, observando ainda em silêncio para o horizonte imediato, onde certamente via os outros alunos no pátio da escola que corriam, brincavam, conversavam, ou seja, surgiam de uma forma mais visibilizada. Ela continuava calada, cabeça baixa e ombros caídos; retirou de sua bolsa um pequeno caderno como se pretendesse registrar não apenas o que perceberia, mas a sua sensação de estar só consigo mesma, talvez invisibilizada pelo olhar de alguns alunos e ao mesmo tempo visível para mim e, certamente para alguns outros. Quando tocou a sirene, rompendo o nosso silêncio recíproco, foi demarcado o fim do intervalo, e a aluna, ainda cabisbaixa, entreolhou-me, continuou registrando silenciosamente, até que partiu para a sua sala de aula para constituir outra forma de surgir/ocultar-se na escola.

O surgir e ocultar-se são formas de manifestação do ser. Ao ocultar-se na discrição, descreve-se no seu silêncio uma notoriedade que visibiliza, porque havia no ocultamento a intenção e, em meu olhar a intencionalidade própria do método fenomenológico para desvelar ser e o ser como fenômenos de visibilidade e invisibilidade naquele pátio. Ao ocultar-se há a intenção premeditada ou inconsciente para não ser percebido e, em qualquer situação, quer seja de ocultação quer de exposição (surgimento intencional), sempre haverá de certa forma um tipo de surgimento que poderá ou não constituir-se em ocultamento para um outro; o ser velando-se ou desvelando-se, pois ser é velamento e desvelamento, surgimento e ocultamento que manifestam-se como fenômenos, partilhando sentidos. Nesta interpretação, é necessário compreender o sentido *do ser* e *ser* a partir de uma, dentre as várias elaborações do pensamento heideggeriano na obra *Ser e Tempo*.

O *questionado* da questão a ser elaborada é o ser, o que determina o ente como ente, o em vista de que o ente já está sempre sendo compreendido, em qualquer discussão. O ser dos entes não “é” em si mesmo um outro ente. (...) Enquanto questionado, ser exige, portanto, um modo próprio de

demonstração que se distingue essencialmente da descoberta de um ente. Em consonância, o *perguntado*, o sentido de ser, requer também uma conceituação própria que, por sua vez, também se diferencia dos conceitos em que o ente (o ser) alcança a determinação do seu significado. (...) Chamamos de “ente” muitas coisas e em sentidos diversos. Ente é tudo de que falamos dessa ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos. Ser está naquilo que é e como é, na realidade, no ser simplesmente dado (Vorhandenheit<sup>25</sup>), no teor e recurso, no valor e validade, no existir, no “dá-se”[grifos do autor]. (HEIDEGGER, 2009a, p. 41-42)

Ao compreender ser e, este ser, este estar-no-mundo e a construção de sentidos partilhados, pretendo retornar ao *cogito ergo sun*, ao *penso, logo existo* de Descartes, que fundamenta a lógica e fragmentação entre o pensar como abstração e apropriação do mundo e do ser e existir como condição secundária em relação ao pensar: o “eu penso” condicionando o “eu sou”; a consequente separação entre sujeito e objeto. A fenomenologia traz o *retorno às coisas mesmas*; não há separação, as coisas são enquanto existem e produzem existência e significado, o mundo não é existência, é apenas fenômeno (HUSSERL, 1986). Nesta compreensão, sobre o sentido de existir e o fenômeno, vale dialogar com a reflexão de André Dartigues:

Esta posição do mundo como fenômeno, isto é, como só tendo sentido em sua manifestação na vivência, está na linha reta da atitude de Descartes, que era também, à sua maneira, uma redução. Para Husserl, assim como para Descartes, o *eu penso* é a primeira certeza a partir da qual devem ser obtidas as outras certezas. Mas o erro de Descartes é ter concebido o eu do *cogito* como substância uma alma-substância, por conseguinte como uma coisa (res) independente (...). Graças à intencionalidade, o resultado da redução fenomenológica difere totalmente da dúvida cartesiana: o que resta ao termo da redução, seu 'resíduo' não é só o *eu penso*, mas a conexão ou correlação entre o eu penso e seu objeto de pensamento, não o *ergo cogito*, mas o *ergo cogito cogitatum* (eu penso, eu penso-pensando o pensado)-[grifos do autor]. Assim, após a redução fenomenológica, o mundo não se tornou como para Descartes, duvidoso; ele permanece tal como era, conservando seus valores e suas significações antigas. (DARTIGUES, 2008, p. 25)

A fenomenologia não se limita ao que é fato, imediatamente observável, busca a compreensão dos fenômenos pelos relatos descritivos da vida social, propondo-se a uma abertura para a essência mesma das coisas, livre de conceitos e definições pré-concebidas; não se constitui em um discurso que somente valoriza o que surge, o que aparece como fenômeno para o ente, mas que privilegia a essência do que se manifesta como verdade primeira: o mundo como ele é. Esta interpretação é um caminho em que se pretende fazer ver a si mesmo, a partir do que

---

<sup>25</sup> Segundo glossário Alemão-Português da obra *Ser e Tempo*, significa “ser simplesmente dado” (HEIDEGGER, 2009a, p. 589)



se mostra e ver a partir de si, com sua maneira de estar no mundo, na escola, nas relações, o como se compreende nesses processos o eu, o eu com o outro, como o outro o compreende; são emanções da existência que partilham sentidos e significados.

Com o objetivo de partilhar sentidos e significados, lancei-me ao campo de pesquisa para que, com o outro, pudesse tecer uma interpretação, compreendendo que o outro, mesmo em silêncio, assume co-autoria ao provocar/produzir sentido por existir e, existindo, há impossibilidade de ausência de sentido. Assim, continuo o diálogo questionando-me sobre qual espécie de ausência constitui a visibilidade e a invisibilidade como fenômenos. Para esta intenção, lembro-me que na primeira semana de observação, na sala da direção, quando me apresentava para iniciar a observação no pátio, deparei-me com o aluno Isaac<sup>26</sup>, 14 anos, do 7º Ano D, que no dia anterior, após ter sido retirado da sala várias vezes, teve sua entrada na escola condicionada à presença de sua mãe, que acabara de chegar para saber o que havia acontecido.

Após dialogar com o Diretor do Colégio Odete Nunes Dourado, o professor Agnaldo Freitas, a mãe de aluno foi dispensada e o aluno aguardou no pátio até o soar a sirene para a segunda aula. Não resisti à oportunidade e questionei: \_ Por que sua mãe foi convocada para vir à escola? O que aconteceu? Isaac prontamente respondeu: *“Não tava a fim de assistir aula, tava muito calor... Quando eu quero eu passo, quando não quero, não passo. Trabalho eu já tenho, não preciso fazer trabalho na escola”*. Então questionei qual o seu trabalho e ele respondeu: *“Qualquer lugar, meu trabalho é por aí”*. A partir de sua última fala estabeleceu-se um silêncio gritante e percebi que naquele momento não caberiam mais questionamentos. Ele saiu do lugar em que estávamos e eu continuei observando. Então Isaac aproximou-se de um garoto que não estava fardado e perguntou: *“\_ E aí, a galera tá toda aí? E o garoto respondeu: “\_ Claro que sim, estão lá no portão”*. Após esse diálogo saíram conversando pelo pátio, e não consegui ouvir o que continuaram conversando passos adiante.

Nesse mesmo dia outro cenário se desvela para a minha interpretação, quando o professor Jairo de Educação Física aproximou-se e disse conhecer bem os alunos na escola e na comunidade e que aqueles alunos sem farda pertenceriam às gangues que roubam e

---

<sup>26</sup> Utilizei pseudônimos para representar os sujeitos desta pesquisa, com exceção da equipe gestora e da única professora da sala de recursos multifuncionais para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais que, pela condição em que se manifestam, autorizaram a publicação de seus nomes.

consomem drogas. Neste mesmo sentido, lembro-me que no final do mês, no dia vinte e seis de fevereiro, a vice-diretora do turno Vespertino, como nos muitos dias em que havia observado, retirava o mesmo grupo de adolescentes que pulavam o muro e adentravam na escola.

*Os alunos que desistiram, brincaram, não fizeram matrícula na escola, muitos são usuários de drogas. Hoje um grupo de seis a dez alunos (em sua maioria ex-alunos) ficam no portão, nos horários do intervalo, na chegada e na saída dos alunos. Aqui na escola, quando chega as quatro horas da tarde, os alunos usuários de drogas ficam loucos para sair. Hoje o perigo são os alunos que ficam barrados no portão e pulam o muro. (Depoimento da vice-diretora Maria Nélia Matheus registrado no Diário de Campo em 16 de fevereiro de 2011)*

Naquele momento no cenário do pátio, percebi que os garotos do portão traziam em si as marcas da visibilidade e da invisibilidade: diariamente eles apareciam, pulavam o muro, rompendo a barreira que os separava para manterem relações com os alunos e alunas da escola, mesmo que contrariando as normas, invadindo o espaço; eles se visibilizavam todos os dias e os inspetores da escola mesclados pela ação de executar a regra e pelo medo de abordá-los seguiam cumprindo seu dever que é o de mantê-los muro a fora.

Ao mantê-los fora talvez sua presença fosse ocultada pelo grande muro, porém sua existência continuava como produtora de sentido atrelado ao “lá fora” com o “aqui dentro”; eles se fazem visíveis como opção de resistência à invisibilidade sofrida na escola. Esses alunos desapareceram no processo de ensino e aprendizagem nas múltiplas reprovações, invisibilizados na farda como objeto de representação do *ser-aluno* nas opacidades do ser-com; tornavam-se mais um, um nome ou um “ele” em que suas formas de ser-estar na escola e no mundo, para alunos e professores, não surgiam como produtora de sentido, de significado para o outro como possibilidades interpretativas para compreender este jogo em que surgem como condição de *ser* visível e/ou invisível.

Ao buscar compor sentido ao que, pela percepção, surgia, durante a primeira e segunda semanas do mês de fevereiro em que realizava a observação no campo de pesquisa, muitos outros alunos e alunas surgiam para meu olhar que buscava ver a invisibilidade a partir da visibilidade que mostra e/ou oculta. Percebi o quão visível ao olhar se tornava o aluno que denominei de “Amigo de Todos”; ele chamou a minha atenção porque sempre circulava sorrindo pelo pátio, com um gingado típico e um jeito malandro e divertido de aproximar-se,

retirando a atenção de todos, conversando com seus muitos amigos e amigas. Faziam vinte e cinco dias do mês de fevereiro, quando, ao observar o pátio, percebi que um dos alunos saiu de sua sala de aula, o 9º Ano D, por três vezes, utilizando o tempo destinado para ir ao banheiro ou beber água muito mais para conversar com quem encontrava pela frente. Posteriormente, pela sua característica marcante e presença visibilizada pelo olhar deste pesquisador, passei a reconhecê-lo por sua presença, ser-com por toda escola e, adjetivamente o denominei como o “Amigo de Todos”.

O Amigo de Todos surge com tanta força no pátio que poderia afirmar que rouba-nos a atenção, há neste aluno uma força manifestada que o faz aparecer, tão visibilizado no pátio que faz com que todos os alunos das turmas que estudam na escola o reconheçam e desejem de uma forma ou de outra aproximar-se, envolver-se em sua presença.

Ao descrever detalhadamente alunos que aparecem ou que se ocultam nos espaços da escola, não pretendo realizar uma descrição qualquer, mas apresentar as manifestações na tentativa de interpretar este mundo-escola, de compreender o “ser simplesmente dado” que é no Colégio Municipal, como uma totalidade que se desoculta e manifesta como fenômeno.

Essa totalidade a que se propõe a fenomenologia como método não se restringe a uma observação qualquer, muito menos a uma mera descrição dos fatos que se velam ou desvelam. Os velamentos são os surgimentos que se constituem verdades, pois representam a essência primeira do ser-aí (*dasein*) uma vez que segundo Heidegger (2009a) a verdade é o desocultamento ou desvelamento. O *dasein*, o *ser-aí*, é a origem inicial da verdade, pois “só há verdade enquanto o *dasein* é enquanto é” (HEIDEGGER, 2009a, p. 222).

Considerar o desvelamento como o surgimento da essência do ser tem-se o fundante para a compreensão de um método fenomenológico na perspectiva heideggeriana. Assim, nessa perspectiva, surge à minha percepção o ser do aluno Amigo de Todos e da aluna Tímida, entificados neste texto por estas adjetivações. Considerando o desocultamento como premissa da verdade, devo considerar que o ser do ente e destes entes foi percebido em parte. Ser do ente é tudo o que manifesta como fenômeno, a interpretação realizada por minha observação não corresponde a *ser*; apenas indica uma possibilidade do ser do ente; mesmo na mais intencional redução existirão opacidades as quais denomino, nesta produção, como (in)visibilidade(s). Há desvelamento, mas aí não está toda a possibilidade de ser, todo o seu

desocultamento. Assim, para compor esta reflexão sobre ser e o ser do ente, a interpretação de Hervé Pasqua (1993) sobre o pensamento heideggeriano traz a seguinte contribuição:

Na questão a elaborar, <<o questionado é o ser, o que determina o ente como ente, aquilo em direção ao qual o ente, qualquer que seja a explicação, é já, a cada instante, compreendido. O ser do ente não é ele próprio um ente>>. Esta distinção evitará que se faça história, em lugar de fazer ontologia. Com efeito é preciso evitar explicar o ente recorrendo a outro ente, como se o ser tivesse o caráter de um ente. (...) Uma pesquisa sobre o ente é diferente de uma pesquisa sobre o ser do ente. Esta última deve ter prioridade. Salientamos o seguinte: Heidegger fala do <<ser do ente>> e não apenas do ser: <<Na medida em que o ser significa o ser do ente é o próprio ente que surge como o interrogado da questão do ser>>. Chamamos <<ente>> a uma multiplicidade de coisas e de modos: aquilo que falamos, aquilo em que pensamos, aquilo com respeito ao qual nos comportamos, o que nós próprios somos e modo como somos. Quanto ao ser, reside no <<quê>>, no <<quem>>, naquilo que subsiste, no que existe, neste ente particular que é o <<Dasein>> [sic.Grifos autor] (PASQUA, 1993, p. 18).

A jornada fenomenológica proposta nesta pesquisa que pretende desvelar o fenômeno da(s) (in)visibilidade(s) na escola, considerando em seu desvelamento e velamento as opacidades, traz em si algumas dificuldades que se pautam na ideia inicial, reticente e dualista do ver ou não ver, de uma visibilidade ou invisibilidade como representação social; um verdade constatada em que para o aluno ou aluna existe apenas uma das duas possibilidades. Quem invisibiliza? Existe mesmo esta conformidade instituída socialmente na escola moldada por uma tal passividade em que o ser do ente é anulado e/ou anula-se, abstraindo-se de qualquer manifestação?

O grande equívoco consiste em considerar que o ser não se manifesta. Se o ser é e está no mundo há manifestação, há uma verdade que se apresenta desvelando-se, e existe muito mais do que duas possibilidades: existem possibilidades interpretativas que se constituem nas interpretações e compreensões do ser enquanto é no mundo-escola.

Quão diferente é na fenomenologia! Não apenas porque ela precisa de um método antes mesmo de todo o método de determinação das coisas, isto é, de um método para trazer a apreensão do olhar o campo das coisas da consciência transcendental pura; não apenas porque nela é preciso desviar laboriosamente o olhar dos dados naturais de que não se cessa de ter consciência, e que, portanto, estão por assim dizer entrelaçados àqueles novos dados que se intenta alcançar (...). Ela não tem apenas que desenvolver o método de obter novas espécies de coisas para novas espécies de conhecimento, ela tem de proporcionar a mais perfeita validade sobre este método para que possa rechaçar todas as objeções sérias. Acrescente-se que

- e isso é muito mais importante porque se refere a princípios – a fenomenologia tem por essência de reivindicar o direito de ser filosofia 'primeira' e de oferecer os meios para toda crítica da razão que se possa almejar; e que, por isso, ela requer a mais completa ausência de pressupostos e absoluta evidência reflexiva sobre si mesma. Sua essência própria é a realização da mais perfeita clareza sobre sua própria essência e, com isso também sobre os princípios de seu método. (HUSSERL, 2006, p. 144)

Hoje, como exemplo deste intuir e perceber, está a forma pela qual, mesmo entificando o ser, interpreto este desvelar pela própria interpretação, necessitando também do outro e de sua também interpretação para constituir a compreensão do que se desvela, mesmo com opacidades no fenômeno. Lembro-me que, aos dezessete dias de fevereiro, posicionei-me no pátio como nos outros dias, sentado em uma cadeira próxima às mesas utilizadas para o lanche. Neste dia, até o intervalo nada provocara minha atenção não motivando reflexões mais calorosas que poderiam sinalizar a proposição de uma redução fenomenológica. Após o intervalo, toda a angústia deu lugar ao entusiasmo quando um fenômeno surgiu para minha percepção que, com a escuta sensível intencional, permitiu-me contemplar a professora Eleonora quando, ao chegar ao pátio, propôs uma atividade para a confecção de painéis e, ao ver-me observando tudo o que surgia em meu entorno, como premissa perceptiva, abordou-me para dialogar sobre esta pesquisa a partir do aluno Ricardo, que havia passado por nós realizando uma breve saudação enquanto se dirigia ao banheiro:

*Seu nome é Ricardo, ele foi abandonado pela mãe e adotado por um casal da terceira idade. Pouco tempo depois, após a adoção, os seus pais adotivos faleceram; ele foi adotado por outra família que até o ano passado (em 2010) possuía sua guarda e não dedicava atenção àquela criança. Ele sempre chega sujo, com pouca higiene pessoal. Hoje ele tem outros pais adotivos que lhe dedicam atenção. Tem algumas dificuldades na escola, é uma aluno alegre e muito educado (Depoimento da Professora Eleonora registrado no Diário de Campo em 17/02/2011).*

A professora não foi questionada sobre o aluno, não lhe foi solicitado falar ou descrever sua interpretação; simplesmente por uma motivação interna e pessoal resolveu manifestar aquela descrição. Para pensar neste fenômeno manifestado pela professora através do método, tornou-se necessário diferenciar a descrição aqui proposta de uma descrição meramente instrumental para reproduzir o que fora percebido sensorialmente.

O depoimento da professora Eleonora e a provocação deste registro para este pesquisador não se constituiu uma mera ação/registro instrumental, foi uma possibilidade de manifestação de

tudo o que se desvela, quer sejam alunos, professores, o eu pesquisador com o meu pertencimento... A professora sentiu-se motivada para manifestar sua compreensão sobre Ricardo e, desta forma visibilizá-lo como possibilidade interpretativa. A sua condição sócio-afetiva o fez visibilizado para a professora, entretanto como será que Ricardo é reconhecido em sua classe e nos demais espaços de sua vida? Mais uma vez existem possibilidades interpretativas em que o ver e o não ver dependem da referência em que uma condição de presença se manifesta mais para o outro, produzindo diferentes sentidos.

Nos dias de observação, pautado na compreensão como abertura para os diferentes sentidos para o *ser-aluno* na escola, além do portão, no pátio, nos corredores, na chegada e na saída dos alunos e alunas, muitos saltaram ao meu olhar e fomentaram reflexões sobre este ser aluno e aluna no Colégio Odete Nunes Dourado e suas formas de ser e estar neste contexto; surgiram ao meu olhar e, ao passar dos dias ia conseguindo identificar seus locais de pertencimento e suas formas de agrupar-se ou não na escola. Surgiram o “Grandão” do 7º Ano que usa maquiagem e uma aparente feminilidade, o “cadeirante e seu amigo” sempre sorridente, a “aluna solitária” que sempre ficava parada e imóvel em frente ao 7º Ano D, o “amigo de todos” do 9º Ano D que abraçava, conversava e mantinha relações de amizade com muitos grupos diferentes na escola.

A partir da observação dos alunos e alunas, os grupos por eles constituídos também se tornaram visíveis: os meninos que paqueram as meninas muito evidentes por, mesmo com a farda, extravasarem sensualidade no turno matutino onde estudam os alunos adolescentes do 8º e 9º ano; os que procuram ou provocam brigas frequentes no turno vespertino entre os pré-adolescentes do 6º e 7º anos e, no turno matutino os alunos da turma de Progressão. Por não conhecê-los e, na tentativa de conhecê-los, a única forma de representá-los foi por adjetivações indevidas ao estudo, mas que se constituíram uma forma necessária à referência da percepção imediata. Assim, a percepção imediata representou o olhar inicial deste pesquisador que optou por compreender a realidade por uma descrição densa que não se resume a uma descrição qualquer, mas a uma constante interrogação do fenômeno.

É aqui que a fenomenologia deve mudar de orientação, não mais se contentar em ser descrição do que se dá ao olhar, mas *interrogação* do dado que aparece, não mais como um espetáculo a ver, mas como um texto a compreender. (...) A 'fenomenologia hermenêutica' deverá, pois decifrar o sentido da existência, esse sentido que precisamente se dissimula na manifestação do dado. (DARTIGUES, 2008, p. 115)

As manifestações vão surgindo e o processo descritivo demanda uma imersão no mundo em que o outro se reconhece; sua percepção e as formas pelas quais compreende sua realidade. Os cenários vão se desvelando, os atores autores surgindo, e a pesquisa necessita saber ouvi-los, percebê-los, descrevê-los. Como pesquisador não posso permitir o meu empoderamento das vozes, das percepções, das formas de ser; a descrição densa implica compreender o desvelar do ser que é. Neste processo fico questionando onde ocorrem os velamentos e o ocultamentos nas formas de ser e estar-no-mundo-escola? A minha percepção é suficiente para esta interpretação?

Este questionamento permanente durante a pesquisa conduz para um outro olhar que não apenas o do pesquisador, posto que a compreensão a que se destina este pesquisar constitui-se nos sentidos partilhados nos cenários, entre seus atores em seus atos, conforme descreve Husserl:

Na percepção a coisa percebida deve imediatamente ser dada. Aí está a coisa diante dos meus olhos que percebem; vejo-a e agarro-a. Mas a percepção é simplesmente vivência do meu sujeito, do sujeito que percebe. Iguamente são vivências subjetivas a recordação e a expectativa, todos os actos intelectuais sobre elas edificados em virtude dos quais se chega à posição mediata de um ser real e ao estabelecimento de quaisquer *verdades* sobre o ser. (HUSSERL, 1986, p. 42-43),

O cenário do pátio não foi descrito apenas pela minha forma de perceber a escola, pois há a impossibilidade de constituir sentido sem o mundo, sem o outro, sem este ser; o sentido surge nas emanções da escola, o surgimento acontece no momento em que vivencio. Foi nesta compreensão que surgiu o depoimento da professora Eleonora, o diálogo com o professor Jair, o relato da vice-diretora Maria Nélia, o bate-papo com o aluno Isaac... A escuta sensível possibilitou-me perceber e interpretar os surgimentos e ocultamentos; ao estar no campo e ver o que se mostra, compreendi o sentido da observação.

Enquanto vivenciava, o fenômeno se desvelava. Num certo dia de observação, chamou-me a atenção um aluno que tem deficiência visual e percorria o pátio e as salas com muita destreza. Romildo, um dos inspetores da escola, ao perceber meu olhar de espanto (não consegui disfarçar) aproximou-se e teceu o seguinte comentário: “*Ele anda a escola inteira com sua bengala, eu já o vi orientando um moto táxi para chegar à casa de um aluno que ele conhece*”... e continuou relatando como ele participa na escola, seus amigos, suas relações . O

meu espanto aumentou e fiquei refletindo o quanto aquele aluno, contrariando qualquer pre-concepção, está inserido nas relações, o quanto está visibilizada sua presença. Resta-me refletir sobre os ocultamentos que atingem os aparentemente visibilizados e os aparecimentos que podem conter os invisibilizados nesta interpretação.

Após quinze dias de observação e de uma superação cotidiana sobre a dúvida quanto ao caminho metodológico escolhido, ao estar sentado no pátio, surge um aluno de estatura baixa, com sorriso aberto e um gingado malandro; ele aproximou-se e, ao observar que eu registrava no caderno o que via a-con-tecer<sup>27</sup>, disse-me: “*Pode colocar aí: Gilvan, aluno comportado.*” Referiu-se a si mesmo na terceira pessoa. O aluno Gilvan sorriu, sentou-se ao meu lado olhando desconfiado para um dos inspetores que tem por responsabilidade não permitir que alunos fiquem fora da sala de aula sem autorização do professor, quando esta era a sua constante situação.

Noutro dia, na itinerância da pesquisa, descobri que o “cadeirante” chama-se Marcelo e que estuda o 7º ano C, o “amigo-de todos” chama-se Ronaldo e estuda no 9º ano D e que Maria Rita é o nome da aluna tímida e solitária que fica sempre parada, no período do recreio, em frente ao 7º Ano D. Dia após dia, a adjetivação dava lugar à existência dessas pessoas para mim com um significado cada vez mais amplo, pois as percebia, as observava cotidianamente, suas relações, seus ciclos de amigos, a sala a que se dirigiam após o recreio e, para que não fossem apenas um dado da pesquisa caberia em um outro cenário constituir um pertencimento outro para que pudesse interpretar do lugar dos alunos e alunas este ser-estar-na-escola.

Eram vinte e oito dias do mês de fevereiro e, entre reflexões, dúvidas e descrições diversas, sentia-me provocado cada vez mais a mergulhar nas emanções deste campo de pesquisa. Nesse dia, no turno vespertino, sempre agitado pela efervescência dos alunos e alunas do 6º e 7º ano que tem uma faixa etária entre 10-11 anos e 12-13 anos (considerando também alguns estudantes com defasagem idade/série), percebi um silêncio repentino quando uma chuva passageira caiu sobre a escola. Ao cair a chuva, a tranquilidade se instala nos olhares daqueles

---

<sup>27</sup> O termo a-con-tecer faz referência à *Pedagogia do A-con-tecer*. Esta denominação foi apresentada por Maria Inez Carvalho a partir dos estudos prigogitianos da Teoria das Possibilidades/atualizações “o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades postas. Na pedagogia do A-con-tecer, abandona-se, ao se abraçar o conceito de emergência (JOHNSON, 2003), a ideia de aplicação/execução de algo pré-pensado e passa-se a trabalhar com o conceito de imanência, entendida como central nos processos contemporâneos” (CARVALHO, 2008, p.163).



filhos do sertão que entendem sua importância como essência da própria vida, um sentimento tão comum a todos que vivem longos períodos de seca e tem a chuva como exceção.

Com a tranquilidade do pátio e a redução das demandas de trabalho, Dona Edna, uma das inspetoras perguntou-me: \_ *Você está trabalhando na escola?* Prontamente sorri e informei que tratava-se de uma pesquisa. Então ela questionou: \_ *Qual o tema?* Informei prontamente que investigava as (in)visibilidades na escola, com o objetivo de descobrir os alunos que não são vistos, que não são percebidos no pátio e na sala de aula. De imediato ela interpelou minha fala e informou:

*Muitos alunos não querem nada. Muitos não assistem aula, faltam muito, não querem estudar. O meu irmão estudou no Colégio Comercial, hoje é o atual Claudio Abílio Aragão. Na época ia pra roça trabalhar e comia rapadura seca para poder garantir o estudo. Os alunos hoje tem oportunidade e não querem nada. Um aluno da escola me disse que meu irmão conseguiu porque o pai era rico. Disse para ele que estava errado e que não importa se é pública ou particular, basta querer. (Depoimento de Dona Edna, auxiliar de serviços gerais, registrado no Diário de Campo em 28/02/2011)*

O depoimento de Dona Edna mobilizou um questionamento sobre a compreensão que poderá ser construída a respeito da(s) (in)visibilidade(s) na escola. Enquanto vão surgindo interpretações sobre o visível/invisível como forma de aparecimento/desaparecimento, velamento/desvelamento, ocultamento/desocultamento, nas formas de surgir o fenômeno na escola, aquela senhora trouxe um sentido outro para a esfera interpretativa. Em seu depoimento tem-se a impressão que a visibilidade é social e está associada ao poder econômico e às condições de acesso do aluno, entretanto ao complementar seu depoimento, traz uma compreensão que difere da socialmente construída sobre incluídos e excluídos; sobre o fenômeno, ela considera o empoderamento do ser sobre sua existência, que ao assumir sua condição decide sobre sua vivência e os caminhos para sua vida enquanto vive: para ela não há determinismo social.

Eram vinte e um dias do março, retornava à escola pela manhã para dialogar com a equipe gestora sobre os próximos passos da pesquisa. Enquanto aguardava, circulava pelo pátio movimentando minhas inquietações; vagando pelo pátio sou tomado por reflexões, considerações e questionamentos outros sobre a(s) (in)visibilidades como fenômeno e possibilidade interpretativa na constituição das relações na escola. O que motiva as relações dos estudantes? Lembrei-me que havia visto vários grupos: os galanteadores do 9º ano

sempre em busca de paqueras; os alunos do 6º ano que correm de um lado para outro no recreio; os que silenciam-se ou são silenciados no recreio; os que se reúnem para ouvir Rap ou Pagodão Baiano; as mais *arrumadinhas*<sup>28</sup>; os mais valentes; muitas formas de agrupamentos que surgem na escola e se reorganizam a cada instante. Nenhum aluno é eminentemente uma só presença entificada e estão em diversos grupos com várias formas de ser em cada relação.

No pátio a minha presença já produzia novos significados: para muitos alunos eu já fazia parte do cenário do pátio, para alguns era mais um dos inspetores, para outros um estranho do juizado de menores. É justamente esta dúvida incontida que produzirá novas aproximações e outras produções de sentido deste estar no pátio e de pertencer à sala de aula.

Ao retornar ao pátio a mesma rotina inicial surgia logo ao adentrar na escola ouvindo uma mensagem veiculada na rádio escola: uma mensagem bíblica de fé e esperança narrada na voz do diretor Agnaldo Freitas, Hino Nacional, avisos importantes e orientações para os alunos. Ao estar sentado e observando os surgimentos, um aluno aproximou-se com curiosidade, observando o que eu fazia sentado ali, com um caderno e uma caneta em mãos realizando registros. Ele silenciosamente sentou ao meu lado sem emitir uma sequer palavra, apenas uma expressão atenta e questionadora.

O aluno em silêncio, ao meu lado, produzia uma outra inquietação que motivou-me a perguntar qual o seu nome, ao que imediatamente respondeu: \_Wellington, do 7º Ano D. Perguntei-lhe porque estava fora da sala de aula e se haveria saído para beber água. Wellington respondeu que a professora o retirou da sala aula por estar mascando chiclete, o que é proibido na escola. Logo em seguida a vice-diretora, ao percebê-lo ausente da sala, o reconduziu para seus estudos. A sua saída não me permitiu a investida em novas indagações que motivam o pensamento nesta pesquisa; no pátio poderia ao observar e permitir aproximação, estimular diálogos sobre o fenômeno que se manifesta.

A inquietação provocada no encontro com Wellington aguçou minha percepção e interpretação para que, ao produzir diálogos e constituir outros sentidos sobre este ser e estar na escola como manifestação, possa nesta redução, compreender essas possibilidades interpretativas.

---

<sup>28</sup> Como forma de expressar através das vestes uma condição social mais privilegiada.

Manifestar-se é anunciar-se mediante algo que se mostra. Assim quando se diz que com a palavra 'manifestação' indicamos em que direção alguma coisa se manifesta sem que seja em si mesma uma manifestação, o conceito de fenômeno não é delimitado mas pressuposto. Essa pressuposição de 'manifestação', o uso da palavra manifestar-se é ambíguo. Pois, 'aquilo em que alguma coisa se manifesta' diz somente aquilo em que alguma coisa se anuncia, isto é, não se mostra; e na locução 'sem que seja em si mesma uma manifestação', manifestação significa mostrar-se em si mesma (...). A palavra manifestação ainda pode significar por si mesma duas coisas: uma, o manifestar-se no sentido de anunciar-se, como um não mostra-se em si mesmo, aquilo que, em seu mostrar-se, aponta e indica algo que não se mostra. E, por fim, pode-se ainda usar manifestação para dizer o fenômeno em seu sentido autêntico, como um mostrar-se (HEIDEGGER, 2009a, p. 69).

Considerando as possibilidades de interpretar manifestação e aceitando-a como um pressuposto para o fenômeno, assumo que ao compreendê-lo por *mostrar-se em si mesmo*, desvelando-se o ser de cada ente, em que há a abertura do ser que é.

Com esta intenção, no dia 23 de março de 2011, sentado no pátio aguardando surgimentos, deparei-me com o aluno Luan do 9º Ano D que havia sido retirado da sala de aula. Ao perceber minha presença, aproximou-se e sentou ao meu lado, por alguns instantes ficou em silêncio entreolhando-me, mostrando-se em si mesmo já desde o início.

Assumindo o objetivo de dialogar mais especificamente, de estimular o desocultamento do ser dos alunos que manifestassem presença forte frente a minha percepção imediata, iniciei um grupo de perguntas que foram sendo elaboradas a partir da aproximação e do aprofundamento do diálogo que entre nós surgia. Questionei-lhe o nome, professores preferidos e como eles reconhecem os alunos, suas impressões sobre os colegas de classe ... Quanto mais mergulhava neste ser na escola, mais surgimentos manifestavam-se como representação do fenômeno:

*Gosto mais de Dene, o professor de Educação Física, pois explica mais fácil de aprender. A professora Socorro sabe o nome dos alunos de cor. O aluno mais conhecido da turma é Jeferson porque ele é brincalhão. Jéssica é bem popular porque é a mais bonita. Matheus é bem visto porque ele tem muitos anos que estuda aqui- ele é repetente. (Depoimento do aluno Luan Freire, registrado no Diário de Campo em 23/03/2011)*

Ao ampliar o diálogo tornando-o mais intimista e intencional, questionei-lhe sobre se existem alunos e alunas que por vezes não se lembra das presenças na sala de aula. Existem alunos e alunas que são esquecidos pelos demais colegas? De imediato Luan respondeu:

*Tem Deise que é só 'quieta', não conversa, só escreve. Ela não tem amizade com ninguém, fica só 'quieta', não conversa nem com quem tá do lado. No recreio senta lá e fica sentada, fechada. Não tem mais aluno que fica esquecido, só tem ela.(...)ela não pergunta nada aos professores, mas presta atenção; acho que tira notas boas- ela é inteligente (Depoimento do aluno Luan Freire, registrado no Diário de Campo em 23/03/2011).*

Deise é esquecida pelos colegas, segundo afirmação de Luan. O desaparecimento de um ente, não é um desaparecimento físico, é perceptivo. É uma invisibilidade que surge no silêncio da aluna em sala de aula, no velamento das formas pelas quais o ser do ente surge. O silêncio de Deise, por uma provável timidez, não é questionado. Ela apenas é entificadamente quieta; nenhuma outra percepção sobre ela emana? A resposta a esta questão propõe de imediato o desocultamento do ser do ente, o surgimento de Deise: ser. Paradoxalmente é visibilizada por suas boas notas ou quando se solicita uma manifestação no sentido de apenas anunciar-se, ela é a que está quieta, não pergunta, mas presta atenção. É esta condição em que o ser que é na escola tem sua presença obstruída por um sentido produzido que distorce o seu ser aluno-na-escola.

Com o mesmo aprofundamento no diálogo, enquanto estávamos no pátio e os inspetores permitiam o bate papo com Luan, questionei-lhe sobre a escola, seus gostos naquele espaço e o que é uma boa aula para ele: *“Não gosto de nada na escola, eu venho porque é melhor para mim, mas eu venho sem vontade e depois a aula tá boa. A aula é boa quando a professora explica mais e escreve menos, que tem menos atividade”*. Por fim perguntei a Luan sobre suas relações na escola, ao qual prontamente afirmou que: *Tem muitos amigos por aqui. Ronaldo que estuda na sala ao lado do banheiro (9º ano D) é o mais conhecido e Thiago, a sala que ele estuda não sei se é a primeira sala. Eles são conhecidos porque são 'ousados' (Registros no Diário de Campo em 23/03/2011)*. A manifestação da presença visibilizada dos “ousados” marca o ser entificando-o como “o ousado” como forma de surgimento desocultado, entretanto nesse ver, nessa interpretação, poderão existir opacidades no fenômeno: no ser há visibilidades e invisibilidades.

Para esta interpretação, outros diálogos aconteceram nos encontros no pátio com Claudilson da turma de Progressão e Cássio do 9º ano que surgiram e desocultaram outras percepções sobre a sala de aula. Desta forma ver pelo olhar do outro, possibilitou-me ampliar a interpretação sobre o fenômeno na sala de aula e a condição para lançar-me no mundo-escola

como forma de ser e estar. Assim, quando os alunos participantes dessa pesquisa foram questionados sobre as formas pelas quais muitos colegas são vistos na sala e outros são esquecidos, os motivos deste reconhecimento ou esquecimento por esta ou aquela denominação, apresentaram os seguintes relatos:

*Os mais conhecidos na minha turma são Marisa, os quatro Mathias, Graziela e Sara, Marisa sei lá... Os quatro Mathias moram perto da minha casa, todos são bagunceiros. Marisa e Gabriela bagunçam, mas são comportadas. Jacionete é quietona, não fala nada, a gente quase não lembra dela. (Depoimento do aluno Claudilson, registrado no Diário de Campo em 28/03/2011).*

*Quem eu quase não vejo na sala, que as vezes esqueço é de Iris. Tem Lenise e Raissa; as outras que eu não sei não... Iris quase não vejo nem falano, ela não fala nada. Não vejo nem na hora do intervalo. Eu rodo tudo e não veja ela. Eu acho que ela fica tão calada porque ela é repetente também, por isto ela perdeu de ano. Os professores eu acho que sim: que eles vê ela, tem que levar o caderno para dar o visto, mas tem os brincalhão que os professor vê e ela (referindo-se a Iris) vai ficano no cantinho[grifo nosso]. (Depoimento do aluno Cássio, registrado no Diário de Campo em 30/03/2011).*

A forma como foi descrito o silêncio de Jacionete e Iris provocou minha curiosidade para outra referência além do registro no diário de campo sobre as conversações com os alunos. Assim, pensei em observar a *pasta do aluno(a)* onde constam o histórico escolar, notas, observações sobre aspectos socioeconômicos, saúde, necessidades especiais, dentre outros.

Ao analisar a pasta da aluna Jacionete do 9º ano, mesmo sem conhecê-la pessoalmente para construir uma imagem perceptiva e emotiva, foi possível a partir de sua fotografia traçar um perfil meramente perceptual e ampliá-lo a partir da leitura de poucos registros que constavam no documento. Segundo a pasta individual, a aluna Jacionete tem cor negra; pertence a família de baixa renda pois é beneficiária do bolsa família; no seu histórico escolar a média de notas varia de 2,5 a 5,0 sendo que a aluna foi conservada<sup>29</sup> nos anos de 2009 e 2010 com médias finais entre 1,5 e 6,0.

A aluna Iris, ainda com base na pasta individual, tem a cor negra; é beneficiária do bolsa família, pois pertence a família de baixa renda; no seu histórico há registro de notas medianas e de aprovações no limiar da média mínima na escola que garante aprovação: 5,0; suas médias variam entre 5,0 e 6,0 com registro de constantes aprovações após a recuperação nos

---

<sup>29</sup> Termo utilizado no relatório do Conselho de Classe.

anos de 2007 e 2008. Em 2009, Iris mantém a mesma média dos anos anteriores, conseguindo aprovação apenas no conselho de classe.

A consulta aos dois registros foi motivada pelos relatos enfáticos dos seus colegas sobre o extremo silêncio, a quase insistente tentativa de isolar-se por um obscurecimento de sua presença pela ausência verbal: manifesta sua presença pelo silêncio. Por um lado Jacionete invisibilizava-se e tinha como condição os baixos resultados quantitativos na escola, enquanto Iris mantinha-se na condição mediana em relação aos seus resultados quantitativos. A invisibilidade também se esboça no silêncio intencional e/ou velado da não aprendizagem ou por outra interpretação que se constitua no silêncio e nos resultados medianos que desapercivelmente não são o foco de alcance da escola que mantém dualismos: ou aprovado ou reprovado, ou certo ou errado.

Era o dia vinte e cinco dias do mês de março, momento este em que a observação no pátio chegava ao fim para o início da observação na sala de aula; já acreditava que nada mais aconteceria e que no pátio como espaço vivo não mais observaria surgimentos e/ou ocultamentos dos alunos.

Na angústia deste dia em que refletia sobre a próxima etapa da pesquisa, mais um aluno é retirado da sala, por um surgimento marcado pela ausência de respeito às regras da escola e/ou pelas normas instituídas nos contratos entre professor e aluno. Para minha grata surpresa, novamente surge Gilvan que chega ao pátio sorridente na certeza de que não seria incomodado pelos inspetores. Com esta certeza ele se aproxima e, diferentemente dos outros encontros, a proximidade constituída entre nós, garantiria uma maior reciprocidade no diálogo para a verdade; que “é ser autêntico, é ser fiel ao próprio eu, ser sua própria pessoa, isto é, ser quem se é, agir por conta própria (INWOOD, 2000, p.38)”, assim poderia desvelar-se o *ser-aluno* de Gilvan.

Ao sentar-se ao meu lado, insistiu na mesma pergunta que sempre fazia: “*o que cê tá fazendo aí? Anotando os baguncero?! (sic)*”. Disse-lhe que não, porém que gostaria de fazer-lhe algumas perguntas sobre a escola, os professores, os seus colegas de classe e as suas relações na escola e na sala de aula: afirmei que as anotações fariam parte de uma pesquisa que estava realizando na escola. Ao perceber sua aceitação e interesse em compreender minha presença com mais clareza e, associado à simpatia construída nos encontros anteriores, Gilvan pôs-se a

falar sobre tudo.

*A aula de Educação Física é boa, o professor joga bola, brinca de baleado, também já vai preparando para a copa Odete. O lanche tem hora que é muito ruim, é pouco (sic), quando é lanche bom não dá para a pessoa lanchar. Quando toca para a merenda, a pessoa tem que arrumar o material para vim e, a 6ª série vem primeiro e aí não sobra nada, só suco. Acho também o banheiro ruim porque não tem privacidade não, a porta não tem nada não, não tem trancadura, as salas tá sem a fechadura e no recreio a pessoa tem que levar as coisa nas costa (Depoimento do aluno Gilvan, registrado no Diário de Campo em 25/03/2011).*

Gilvan mal havia concluído seu relato quando uma das merendeiras aproximou-se e disse: “Este aí é um dos bagunceiros. Você é repetente?” De imediato Gilvan afirmou que não, então questionei-lhe sobre a afirmação da merendeira e ele respondeu: “É porque eu gosto de brincadeira”. Sua presença não apenas surgiu para a minha percepção pelo seu desprendimento e/ou bagunça; ao instituir aproximação seu ser transcendeu para uma produção outra de sentido. Ser assim visibilizado, pois surgiu não apenas para o olhar direcionado deste pesquisador, surgiu também nos registros do pré-conselho bem como para a observação da merendeira: Gilvan surgiu como o bagunceiro, *visível* por um surgimento assim entificado na forma pela qual seu ser surge determinado e condicionado a uma única possibilidade de ser para a percepção de outrem.

Ao refletir sobre a condição do surgimento do ser Gilvan e no aprofundamento do nosso diálogo, perguntei sobre os seus colegas de classe, quem são os que mais aparecem frente aos outros colegas e quem são os que desaparecem; os que não são lembrados, os que se calam ou não. Desejei que Gilvan desvelasse elementos de sua classe, o 7º ano D, pois orientaria a minha observação posterior nas salas de aula. Gilvan ouviu meu questionamento, sorriu e logo começou a falar, com a mesma tranquilidade e desenvoltura de sempre:

*A minha turma é mais ou menos. Tem uns menino que é atentado, mas teve um dia que eu peguei e dei um murro. Meu pai me deu uma borracha do Ben 10<sup>30</sup> e um menino foi e pegou na minha cadeira e jogou pela sala. Mas eu tenho amigos, Jadiel e Uelton com Chininha (Jose), porque eles tem muita intimidade, a gente só faz piada mesmo. Na sala o professor mais amigo mesmo é Matheus e Naiane porque é brincalhona. Tem aluna que não gosta muito de bagunças, Greice (sento perto dela) e Elma não gostam de bagunçar não, ela é quieta; Morgana é agitada, conversa muito com todo*

---

<sup>30</sup> Personagem de um desenho infantil no qual uma criança ao encontrar um misterioso relógio, tem a capacidade de transformar-se em 10 diferentes e poderosos alienígenas para combater o mal.

*mundo. Maria Rita<sup>31</sup> só levanta o dedo na chamada. Um dia o professor tirou 02 pontos de todo mundo e Uelton perguntou o nome daquela quietinha na sala e, a turma toda disse que ela não faz nada (Depoimento do aluno Gilvan, registrado no Diário de Campo em 25/03/2011).*

Naquele momento, outros dois alunos se juntaram ao nosso bate-papo: Jadiel e Uelton. Ao continuar nossa conversa, demonstrei interesse pela aluna que já surgiu nas minhas observações por diversos relatos. Era a aluna Maria Rita, a quietinha, que segundo Jadiel não fala nada na sala e só participa das atividades se algum colega pegar-lhe na mão para arrastá-la para o grupo. Jadiel, dando continuidade ao dialogo afirmou:

*Já eu não sou de falar não e n a sala não é todos que fica queto não. Que nem hoje, um menino chegou caçando conversa. Na sala de vez em quando tem trabalho pra fazer. Só Maria mesmo não participa quando tem trabalho. Só Maria mesmo porque ela é quieta. Na sala todo mundo participa, tem uma menina na sala que chama ela 'vambora Maria' e ela vai e faz. (Depoimento do aluno Jadiel, registrado no Diário de Campo em 25/03/2011).*

Gilvan havia saído por uns instantes e depois retornou para o grupo que comigo conversava no pátio, neste momento insisti na pergunta sobre Maria Rita na tentativa de mergulhar nas interpretações construídas por Jadiel e Gilvan. Assim na continuidade, Gilvan afirmou: “*Tem professor que não percebe Maria não, pois na chamada ela só levanta a mão e o professor não viu e bota falta*”. Um outro aluno já havia se juntado à nossa roda improvisada de conversa e, com a mesma espontaneidade dos outros colegas, Uelton foi se aproximando e participou:

*O pessoal deixa Maria quieta, nem fala com ela, só Jacineide fica conversando. Leo também fica conversando com ela. Jaqueline da sala perguntou um dia pra Jadiel se Maria ia pra passeata e ele disse 'sei não', aí Jacineide disse que ia puxar ela para a passeata, que ia conversar com ela (Depoimento do aluno Uelton, registrado no Diário de Campo em 25/03/2011).*

Na efervescência do diálogo, quando as palavras fluíam com mais leveza e os olhares externavam mais verdades, surge a sirene que violenta o momento em que Uelton, Jadiel e Gilvan saem correndo para a fila da merenda e, lá no mesmo pátio, bem diante dos meus olhos, era mais um dia em que Maria Rita escorava-se na parede externa da sala e, com a cabeça baixa, o olhar distante, os ombros caídos e a postura reprimida repete um estar-na-

---

<sup>31</sup> Posteriormente será discutido o *ser-aluno* através da presença de Maria Rita no pátio e a condição em que ela esta-no-mundo-escola



escola que surge visibilizado para a intencionalidade deste pesquisador e que desaparece frente a tantas outras formas de ser-estar no mundo-escola.

Ao reconhecer nas falas dos colegas que no pátio desvelaram o *ser-aluno* na sala de aula e o ser Maria, questiono-me sobre o sentido mesmo de visibilidade e invisibilidade que orienta esta reflexão. O ser do ente, *o dasein*, este ser ontológico que existe, que se apresenta para a percepção quer no silêncio de Maria quer na exposição de Gilvan ou Uelton. Maria desapercibida no pátio, esquecida na sala muitas vezes, é lembrada por tantas outras pela *eloquência* de seu silêncio. Sobre este pensar, Heidegger (2009a) contribui para a construção de sentido:

O pensamento de ser, no tempo das realizações, é inseparável das falas e das línguas da linguagem com o respectivo silêncio. E se dão muitas falas. A fala da técnica, a fala da ciência, a fala da convivência, a fala da fé, a fala da arte. Pois a fala do pensamento é escutar. Escutando, o pensamento fala. A escuta é a dimensão mais profunda e o modo mais simples de falar. O barulho do silêncio constitui a forma originária de dizer. No silêncio, o sentido do ser chega a um dizer sem discurso e nem fala, sem origem nem termo, sem espessura e nem gravidade, mas que sempre se faz sentir, tanto na presença como na ausência de qualquer realização ou coisa. Aqui o discurso simplesmente se cala por não ter o que falar e, neste calar-se, tudo chega a vibrar e viver na originalidade de sua primeira vez. É o tempo originário do sentido. No pensamento a fala nunca é primeiro. O pensamento nunca fala de modo próprio. Sempre responde por já ter escutado. Toda pergunta ou questão torna-se radical por já ser sempre resposta. Só se consegue dizer a palavra essencial na escuta do sentido, a essencial da palavra. (HEIDEGGER, 2009a, p.553)

Este *tempo originário do sentido* provoca-me a indagação sobre a possibilidade das (in)visibilidade(s) estarem condicionadas às opacidades e ocultamentos na produção de sentido. Como é possível a ausência de sentido? Seria então impossível a invisibilidade ou estaria mesmo este ver e não ver restrito apenas à percepção inicial? O diálogo sobre Maria Rita não encerra esta reflexão e remete a elucidar o conceito capaz de representar o que na escola se apresenta nos surgimentos e ocultamentos na produção de sentido.

Logo após o intervalo, ainda no dia 25 de março, percebo a mesma efervescência nos corredores e por eles, nas salas nas quais ao caminhar vejo portas abertas e movimentação dos alunos para produção de folhetos, cartazes, máscaras, dentre outros que irão compor o cenário da Passeata pela Sustentabilidade que iria acontecer no dia 26 de março, um sábado.

De uma forma bem mais intensa, percebo a euforia dos alunos do 6º ano, em que toda esta movimentação que rompe a rotina da escola demarca um momento outro de fazer escola para aqueles alunos. Aqui do meu lugar, da observação detalhada de cada olhar de alegria, de cada movimento ordenado ou não, em cada palavra ou grito, percebo como são neste tempo-espaço: outra imagem da escola. Naquele dia não havia solidão no pátio, muito menos silêncio reprimido, havia consentimento, barulho, movimento, sorrisos... Havia uma despreocupação com o silêncio paralisante e com a rigidez de regras da escola. Muitos entravam e saíam da sala e alguns, na estranheza do dia paravam em frente ao lugar em que estava observando, sem nada dizer ou sussurravam: *É professor? Trabalha aqui? Tá fazendo o quê? Tá anotando os nomes...?*

Muitos alunos ainda observavam minha presença com desconfiança. Percebi que a Passeata poderia ser um momento ideal para ampliar minha presença na escola e, ao engajar-me nesta e em outras atividades, pertenceria cada vez mais à escola e ao grupo de alunos e poderia muito mais aproximar-me do ser-sendo da/na escola. Com este objetivo, ao ser convidado para participar do pelotão dos meios de transportes sustentáveis com bicicleta, aceitei de imediato para garantir aproximação e presença. O estar mais próximo possibilita compreender melhor o *ser-aluno*, sua forma de surgir e/ou ocultar-se nos diversos tempos e espaços da escola.

A minha participação como membro na passeata, dialogando com alunos e alunas, ouvindo, percebendo, interpretando, foi importante para aproximar-me deste ser aluno, deste estar na escola, desta compreensão diferenciada do eu e do outro, deste estar junto ao outro, descobrindo e descobrindo-se na atitude de encontro como método e possibilidade interpretativa. Assim, ao aprofundar minha presença neste mundo-escola, torno-me um outro aberto ao que se desvela.



Figura 04: Passeata - Pelotão dos Transportes e Sustentabilidade. Fonte: arquivo pessoal em 26/03/2012

Estar junto ao aluno sendo aluno, vivenciando suas experiências e sua condição de estar na escola, além de um reencontro comigo, às recordações do meu ser aluno, visibilizado-invisibilizado, de constituir este pertencimento nas memórias do ser professor é abrir e abrir-me em meu ser para o que se mostra: desocultamento. E o que se mostra/mostrará? Até então surgiram olhares de incerteza, desconfiança, mudez, eloquência, presença, ausência como tons desta aproximação e que nas relações das salas de aula surgirão outras formas deste ver, perceber, interpretar, compreender; abertura, desvelamento, desocultamento: *verdade*.

### 3.1 O SILÊNCIO VISIBILISADO

Em uma das observações no pátio, a aluna Maria Rita havia chamado a minha atenção pelo seu surgimento tão visibilizado pelo seu silêncio e forma de ser na escola; isso me provocou tanto que, ao não resistir ao seu silêncio, chamei a vice diretora Kelly Cristina e perguntei o seu nome. Ao perceber que não sabia o seu nome e sua turma, Kelly chamou a professora de matemática que, naquele momento, passava em frente à sala da direção, descreveu a situação em que se encontra cotidianamente a aluna e, logo após, encaminhou-lhe a mesma pergunta: “\_ *Quem é aquela aluna que todos os dias fica ali parada em frente ao 7º Ano D?*” Ela também já compartilhava comigo a mesma estranheza ao perceber o distanciamento de Maria.

A professora respondeu: “\_ *É Maria, ela é aluna do 6º ano, mas sempre fica ali, no intervalo, em frente ao 7º ano D*”. Nesse momento a professora Maria Cristina, da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM<sup>32</sup>, ao perceber que observávamos Maria se aproximou e disse: “\_ *Estou preocupada com Maria, ela foi aprovada no conselho de classe e tem muita dificuldade...*” Imediatamente a professora de matemática provocou: “\_ *Quando ela foi aprovada pelo conselho? Ela estuda o 6º ano C!*” Fomos tomados pela dúvida e perplexidade...

Naquele momento a vice-diretora, a professora de matemática e eu nos demos conta de que após um mês de aulas, uma aluna havia desaparecido para a percepção de todos ao seu redor, de tal forma que estudava em uma classe como se estivesse reprovada e, no entanto havia sido aprovada pelo conselho de classe e ninguém havia dado conta disso até aquele momento. A secretária havia comentado que ninguém a informou e que isso talvez tivesse acontecido porque a matrícula dela foi renovada sem a presença da mãe que não compareceu à escola. Este foi um dos mais marcantes surgimentos: o surgimento de Maria paradoxalmente representa a invisibilidade de seu *ser-aluno* na escola.

Muito antes já observava Maria e constava nos registros do Diário de Campo a expressão de amargura em seu rosto que emanava o sentimento de alguém que sofre. Todos os dias observava que ela ficava ali parada, fisicamente inerte para a realidade externa onde ocorria um recreio com alunos e alunas conversando, andando e correndo por todos os lados, tudo acontecendo ao mesmo tempo. Tinha a impressão que seu corpo expressava uma dor silenciosa cujo motivo senti necessidade de conhecer.

Ao dialogar mais detalhadamente com a professora Maria Cristina do SRM e apresentar-lhe o relato que havia registrado no Diário, ela informou que a aluna possui deficiência mental, segundo relatórios anteriores e avaliação preliminar dos professores e que a família está realizando os exames que poderão comprovar sua deficiência. Será que esta resposta, este quase diagnóstico representa todo o estar-na-escola de Maria Rita? Haveria também (in)visibilidade(s) no determinismo desta forma de ver? Como mergulhava na observação dos

---

<sup>32</sup>Segundo entrevista da professora Maria Cristina, concedida em 13 de março de 2012, a SRM é um espaço físico mobiliado, com materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que faço, tem como função complementar e/ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias de ensino que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e no desenvolvimento de sua aprendizagem (tempo posterior ao da observação, por sentir necessidade de formalizar nossas tantas conversas informais).

fenômenos no campo, ampliava minha esfera interpretativa e o questionamento de cada manifestação que se desvelava.

Enquanto os meses se passavam Maria Rita marcou presença em minhas reflexões sobre este ver e não ver, sobre esta sua forma de manifestar-se na escola, sobre seu surgimento para esta pesquisa e o seu ocultamento em relação ao outro na sala de aula por constituir outras formas de ser-estar com o mundo-escola.

Para os professores sua condição de isolamento, seus silenciamentos produziam um barulho visibilizador: ela é uma aluna visível! Paradoxalmente, para os alunos no pátio e nos corredores da escola ela desaparecia por completo, enquanto na escola os alunos corriam, dialogavam, agrupavam-se, manifestavam-se na condição de alunos que são, nas atividades de classe, nas relações na sala de aula... Neste sentido, o trecho da entrevista com a professora da SRM contribui para a compreensão sobre o *ser-aluno* de Maria:

*Maria estava matriculada e frequentando regularmente, deste o quinto ano mas não conseguia avanços significativos. A aluna parecia se encolher na carteira e nem a chamada respondia de maneira audível, os colegas sempre respondiam por ela. Quando os professores se aproximavam ela se fechava mais ainda. Quando trabalhando em grupos os colegas tentavam conversar e ela só respondia com monossílabos ou calava-se. Nenhuma participação efetiva. No recreio como os alunos não podiam ficar nas salas, pois as portas eram fechadas, ela ficava em pé junto a porta alheia ao burburinho das brincadeiras dos colegas. Jamais interagiu com o grupo e nunca tomou o lanche oferecido pela escola. (Entrevista concedida pela professora Maria Cristina em 13 março de 2012).*

Maria Rita, por sua condição provocadora, pelos relatos na escola, convidou-me em seu silêncio para o 7º ano D e durante todo o ano de 2011, entre idas e vindas ao Colégio Odete Nunes Dourado, no pré-conselho de classe, nos conselhos de classe bimestrais, nos eventos da escola, lá estava ela invisibilizada para os alunos, pois para ela *ser-aluna* é estar para si, com o outro apenas fisicamente, sem lançar-se ao outro e ao mundo, sem assumi-lo como produtora de sentidos e compreensões neste mundo-escola; invisibilizada porque oculta em si mesma, condiciona-se uma presença envolta em opacidades que surgem mais intensamente como velamento do ser-aluna na escola do que para desvelamento do ser, neste mundo como condição de existir com. Há também o outro que não percebe o ser de Maria pelas opacidades em sua interpretação. Nestas possibilidades interpretativas sobre o ser-aluna de Maria, cabe refletir que:

Embora experienciado e reconhecido pré-fenomenologicamente, o ser-no-mundo se torna *invisível* por via de uma interpretação ontologicamente inadequada. Agora só se conhece a constituição da presença e, na verdade, como algo evidente por si mesmo, na pregnância de uma interpretação inadequada. Desse modo, esta interpretação torna-se o ponto de partida 'evidente' para os problemas da epistemologia ou 'metafísica do conhecimento'. Pois, o que é mais evidente do que um 'sujeito' referir-se a um 'objeto' e vice-versa? Esta correlação sujeito-objeto é um pressuposto necessário. Mas tudo isso, embora inatacável em sua facticidade, ou melhor, justamente por isso, permanece um pressuposto fatal, quando se deixa obscura a sua necessidade e, sobretudo, o seu sentido ontológico (HEIDEGGER, 2009a, p. 105-106). [grifos do autor]

Uma interpretação *ontologicamente incorreta* pode produzir opacidades na forma de ver o que se mostra, produzindo um sentido velado em uma interpretação que anula o ser do outro na ausência de sentido. Com Maria, talvez esta condição de estar-no-mundo, objetivada por “um ela”, “a deficiente”, “a que não aprende”, “a que não fala”, entifique seu ser numa condição de normalização do silêncio: não há questionamento, considera-se que este é o ser de Maria, sem com ela dialogar para compreender sua condição.

Esta inquietação que me acompanhou durante todo o ano de 2011, enquanto observava nas salas de aula, conduziu-me para partilhar sentidos com a professora Maria Cristina que é a profissional da escola que tem maior proximidade com a aluna por atendê-la semanalmente na SRM, conhecer sua família de perto e as histórias que compõem a vida de Maria. Assim, em entrevista, dialoguei com a professora Maria Cristina, em 13 de março de 2012, no ano seguinte após as observações para compreender possíveis significados do *ser-aluno*, por Maria, na escola. A professora apresentou um relato sobre os encaminhamentos na SRM e na Associação de Pais e Amigos do Excepcional- APAE e que após todo o ano de encaminhamentos, após os sete anos em que Maria Rita estuda na escola, a verdade sobre Rita desvelou-se na simplicidade de sua condição: Maria Rita invisibilizava-se na escola por não conseguir ver. Ela tem catarata!

*A aluna foi encaminhada a APAE onde foi submetida a uma triagem com a Neuropsicóloga Educacional Poliana Alves, que observou os seguintes aspectos: 'Apesar de Maria apresentar inibição e introversão, características facilmente notadas no seu comportamento a mesma não apresenta nenhuma deficiência aparente, tal como dificuldades de aprendizagem acentuadas. Percebe-se que as lacunas de aprendizagens referentes a leitura e escrita e de seu comportamento em sala de aula, são por conta da timidez que a impede de questionar, tirar dúvidas e pedir*

*explicações aos professores. A aluna relatou para a neuropsicóloga que esse seu comportamento de fuga se dá por conta da vergonha que tem dos colegas, pois em séries anteriores os outros colegas davam risadas quando ela falava. Maria mostrou-se tranquila, interessada, e conseguiu realizar todas as atividades solicitadas pela profissional. Assim, a aluna está apta a frequentar a rede regular de ensino, não sendo necessária sua inserção na sala de recursos multifuncionais [trecho do relatório da Neuropsicóloga Poliana Alves cedido pela autora da entrevista]'. Quando o relatório foi apresentado aos professores, estes ficaram inconformados e pediram que Maria ficasse em observação na SRM (Sala de Recursos Multifuncionais). A professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado), começou a interagir com a aluna atraindo-a para jogos interativos. Ela ficou animada, mas para surpresa da professora, ela em frente a um monitor de 46 polegadas o seu olhar era parado e não seguia o movimento dos elementos. Fez várias tentativas e percebeu que ela não estava enxergando o cursor. Desconfiada, comunicou à direção, que por sua vez chamou a família orientando que a levasse ao oftalmologista. Todos os professores de Maria se surpreenderam quando foi dado o diagnóstico, catarata. Ela simplesmente não estava enxergando. Foi encaminhada para fazer a cirurgia com urgência. Estes fatos ocorreram em 2011. Já operou o olho direito e está marcada a intervenção no olho esquerdo, agora no início de 2012. Após estes procedimentos, usará óculos e será atendida na Sala de Recursos onde será dado o suporte necessário para que ela consiga superar as limitações impostas pela deficiência visual. Já começamos o atendimento, e esperamos conseguir avanços significativos em sua aprendizagem (Entrevista concedida pela professora Maria Cristina em 13 de março de 2012).*

A surpresa do diagnóstico de Maria me fez refletir sobre como os surgimentos e ocultamentos do ser podem determinar sua condição de invisibilidade. Maria paradoxalmente desapareceu na escola por não ver, a sua catarata não foi percebida e/ou diagnosticada por nenhum profissional que já atuou na escola. Quanto tempo Maria esteve só, silenciada em sua condição, envolta por dificuldades que não lhe possibilitavam aprendizagens, pois sua dificuldade foi naturalizada na escola. Na escola não se propuseram a questionar o que estava dado para interpretar o que se mostra; uma certeza única expressa pela cegueira do ato perceptivo, imediato, condicionado ao ver que produziu esta zona de invisibilidade. É nesta condição que desvelar a(s) (in)visibilidade(s) na escola implica em abrir-se para o que se manifesta, ao que surge no mundo-escola como produtores do *ser-aluno*.

Neste contexto, esta pesquisa continua com a questão aberta para o que surgiu no campo e o que se manifesta como interpretação deste pesquisador: Quais as opacidades nesta minha interpretação? Até onde é possível interpretar os surgimentos/ocultamentos na vivência da escola? Será que minha percepção não se voltou demasiadamente para os alunos? Quais as opacidades do fenômeno na escola e deste meu ver e interpretar?

Esses questionamentos emergem como possibilidade fenomenológica de compreensão. Ao dissertar sobre a(s) (in)visibilidade(s) como fenômeno, vários surgimentos se desvelaram e outros tantos talvez estejam ocultos em opacidades. Para garantir um rigor nesta pesquisa outras aproximações tornaram-se necessárias para que, ao dialogar com o outro e ao observar sua vivência, na própria vida na escola, possa apresentar com maior clareza o desocultamento do fenômeno das (in)visibilidade(s) através das formas de ser e estar.



#### 4.0 DISCURSOS E CONSELHOS

##### Rios sem discurso

Quando um rio corta, corta-se de vez  
o discurso-rio de água que ele fazia;  
a água se quebra em pedaços,  
poços de água, em água paralítica.  
Em situação de poço, a água equivale  
a uma palavra em situação dicionária:  
isolada, estanque no poço dela mesma,  
e porque assim estanque, estancada;  
e mais: porque assim estancada, muda,  
e muda porque com nenhuma comunica,  
porque cortou-se a sintaxe desse rio  
o fio de água por que ele discorria.

João Cabral de Melo Neto

A construção do sentido da(s) (in)visibilidade(s) na escola, nesta pesquisa, se fez em um caminho que objetivou enlaçar interpretações a partir da observação no pátio do Colégio Odete Nunes Dourado. Nesta interpretação, a reflexão proposta no poema *Rio sem Discurso* de João Cabral de Melo Neto contribui para a ampliação da esfera interpretativa quando, ao comparar o discurso ao rio que, ao cortar representa a seca, a ausência, o comprometimento do que garante a vida; o discurso semelhante ao rio, ao romper-se na palavra paralisada silenciando o ser, rompe uma das formas de seu surgimento. Assim, semelhante ao rio que não mais comunica e se separa em pequenos poços d'água, está a palavra em *situação dicionária*, que perde o sentido que só é quando presente em uma frase que se manifesta em discurso; semelhante ao ser que não é ausente do mundo: o ser é no mundo, o aluno é no mundo-escola.

A fenomenologia, semelhante à reflexão de João Cabral, busca constituir esse sentido entrelaçando a tantos outros sentidos que se desvelam como possibilidades de uma verdade que está no próprio surgimento que necessita atenção aos detalhes, às vozes, aos discursos, às formas de ser na escola quer seja no pátio ou na sala de aula, às formas de estar na escola, e a maneira própria de reconhecer e reconhecer-se nesse espaço. O caminho em que assumo a redução fenomenológica enquanto atitude está na imersão no campo de pesquisa por esta compreensão, que se constrói ao pesquisar, buscando outras possibilidades de diálogo e interpretação para enlaçar sentidos, constituindo sentido na/com os entes que na escola são. Na ampliação da construção de sentido, convido outro trecho do poema *Rio sem Discurso* de

João Cabral de Melo Neto, para provocar reflexão:

(...) O curso de um rio, seu discurso-rio,  
chega raramente a se reatar de vez;  
um rio precisa de muito fio de água  
para refazer o fio antigo que o fez.  
Salvo a grandiloquência de uma cheia  
lhe impondo interina outra linguagem,  
um rio precisa de muita água em fios  
para que todos os poços se enfrasem:  
se reatando, de um para outro poço,  
em frases curtas, então frase e frase,  
até a sentença-rio do discurso único  
em que se tem voz a seca ele combate.

O percurso interpretativo conduziu-me ao encontro de vários discursos que representaram as formas de ser na escola e um mergulho na pesquisa por muitos outros olhares para a manifestação do fenômeno da(s) (in)visibilidade(s). No pátio da escola surgiram cenários, cenas e atos, questionamentos, considerações sobre as formas de ser e estar na escola. Em alguns momentos, semelhante à cheia em um rio, surgiram algumas *grandiloquências* que ao arrematar o olhar como percepção, motivaram o questionamento, a reflexão e demandaram para a pesquisa o aprofundamento em outros diálogos.

Esses diálogos foram surgindo na observação no pátio e, a partir daquelas inquietações e provocações, necessitei encontrar outros discursos nos demais cenários que compõem a escola: os conselhos de classe e as reuniões na escola, a ampliação pela observação nas salas de aula e nos diálogos com alunos e alunas que surgiram para este pesquisador no seu caminho de constituir e partilhar sentidos com exercício filosófico de buscar, interpretar e compreender o fenômeno enquanto se desvela:

O grande problema da filosofia é buscar o sentido das coisas, tanto de ordem física quanto de caráter cultural, religioso etc., que se mostra a nós. Então, para compreender o sentido, nós devemos fazer uma série de operações, pois nem sempre compreendemos tudo imediatamente, que consiste em identificar o sentido, os fenômenos, de tudo aquilo que se manifesta a nós. (BELLO, 2006, p. 19)

Para perceber e interpretar tudo o que se manifesta, lanço mão da redução fenomenológica para considerar como parte da construção de sentido, o espaço dos Conselhos de Classe que se estabelecem como fórum de debates entre professores sobre os alunos e os processos de ensino e aprendizagem, relações interpessoais etc.; são momentos de muitos surgimentos, visto que emanam outras formas de compreender a escola pela interpretação do professor.

#### 4.1 O PRÉ-CONSELHO DE CLASSE

Ao buscar os surgimentos nos conselhos de classe para a ampliação do sentido mesmo do fenômeno das (in)visibilidade(s) na escola, parti da ideia da palavra, para ao trazer seu significado poder ampliar a interpretação em direção à forma como essa modalidade de organização da avaliação escolar possa se constituir como espaço de diálogo entre professores sobre sua prática pedagógica e os processos de aprendizagem dos alunos.

O Dicionário de Usos e Costumes da Língua Portuguesa traz como significados para o termo *conselho* como palavra dicionária: “advertência, aviso, opinião, parecer, corpo consultivo ou deliberativo” (BORBA, 2002, p.385). O significado é parte da compreensão da palavra enquanto unidade, visto que no texto a palavra ganha força e uma conotação outra que por vezes subverte-lhe o significado, constituindo um diferente sentido. Assim, fenomenologicamente constituir sentido extrapola o significado, posto que o primeiro busca ampliar a percepção não se resumindo a ela; reflete sobre o que é esse ver, ouvir, tocar, perceber e se as formas de interpretação do fenômeno realmente retratam o sentido que é e está.

O primeiro Conselho de Classe no Colégio Odete acontece no início do ano letivo sob a denominação de Pré-Conselho e ao final de cada bimestre com o objetivo de deliberar, emitir parecer/avaliar e até advertir. O quanto de cada significado é assumido como forma de pensar e agir no conselho e, o que se desvela no conselho como possibilidade de contribuir para a construção de sentido sobre o fenômeno da(s) (in)visibilidade(s)?

Para responder a esta pergunta, a imersão no Pré-Conselho aconteceu no dia seis de março, passado um mês do início da observação. A aproximação e participação no conselho foi consentida pelos professores e equipe de gestão, após ter sinalizado que estava ali indissociavelmente como membro da Secretaria de Educação e como Pesquisador, entretanto estaria muito mais como observador para contribuir com a elaboração deste pensar acadêmico.

Ao iniciar o conselho de classe foram distribuídas as cadernetas para a chamada dos nomes dos alunos com o objetivo de discutir a aprendizagem e os aspectos comportamentais e de relacionamento na escola. Eu, semelhante à postura observadora assumida no pátio,

mantinha-me atento com o Diário de Campo em mãos para auxiliar este registrar e questionar sobre o que surge como fenômeno proposto nesta pesquisa. Ao chamar os nomes dos alunos do 9º Ano percebi que muitos professores não reconheciam seus alunos pelos nomes, salvo os mais indisciplinados, ou os que, por suas dificuldades, solicitavam mais a atenção do professor. Para resolver a dificuldade de diagnóstico pelo desaparecimento perceptivo dos alunos, foram distribuídas as pastas individuais que tem as fotos de cada estudante.

Sobre essa não identificação de alunos pela apresentação do nome, é importante considerar que naquele período decorriam apenas vinte dias de aula e que professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que possuem a maior *carga horária*<sup>33</sup>, também apresentavam dificuldades em identificar alunos, embora possuíssem maiores informações por estarem mais tempo com a classe.

Nesta interpretação vale destacar que há diferença entre saber o nome e conhecer o aluno. Ao apenas saber o nome se tem um reconhecimento perceptivo, ausente de sentidos sobre o *ser-aluno* ou com parcial compreensão sobre este ser, entretanto quando não se sabe o nome, não se tem uma visão perceptiva inicial, limitando a produção de sentido nas relações com o outro na escola.

O Pré-Conselho de Classe, nas demais turmas, seguiu com a mesma organização: cada professor que se manifestava, identificava mais ainda uma atenção quanto aos relacionamentos do aluno na escola, as conversas e brincadeiras como inconvenientes visíveis na sala de aula. A todo momento o conceito de visibilidade e invisibilidade mantinha-se como uma pergunta intermitente que, para a minha surpresa, também estava na ideias de professores que ao estarem cientes de minha presença e da pesquisa em andamento (à época), consideravam aqueles objetivos na forma como avaliavam no pré-conselho.

Lembro-me que, durante o conselho do 9º ano, todos os professores destacaram/visibilizaram o aluno Micael pela sua timidez extrema, enquanto a professora de Língua Portuguesa insistia e lembrava a todos sobre as suas dificuldades de aprendizagem que deveriam ser analisadas no pré-conselho. Entre as discussões, sobre o mesmo aluno a professora de Arte destacou: “Eu estou de olho nos alunos invisíveis, pois a pesquisa despertou minha atenção (Depoimentos da Professora Auxiliadora registrado no Diário de Campo em 06/03/2011)”.

---

<sup>33</sup> Essas disciplinas ministraram 16 aulas por mês, em média, enquanto que as demais disciplinas entre 8 e 12 aulas.

Este último relato fez-me questionar sobre o como a minha presença interfere na interpretação de cada professor sobre o *ser-aluno* e como este pertencer contribui para desvelar ou trazer opacidades para compreensão do fenômeno.

Husserl afirma que é muito importante compreender o sentido das coisas, mas nem todas as coisas são imediatamente compreensíveis. De qualquer modo, compreender o sentido das coisas é uma possibilidade humana. Como o que nos interessa é o sentido das coisas, deixamos de lado tudo aquilo que não é o sentido do que queremos compreender e buscamos, principalmente, o sentido. (...) Este é um ponto muito importante: existem os fatos? Certamente, existem. Mas não nos interessa os fatos enquanto fatos, interessamo-nos pelo sentido deles. Por isso posso também 'colocar entre parêntese' a existência dos fatos para compreender sua essência. (BELLO, 2006, p. 23)

Imerso no pré-conselho entre opacidades, velamentos e desvelamentos, nos registros sobre o 9º ano D, os professores destacaram como fato os problemas de relacionamento entre os colegas, descrevendo alguns alunos e alunas que mais prejudicam a organização das aulas. Registraram também a existência de alunos que se matricularam e não compareceram até aquele momento. Em meio à discussão e aos relatos muitas vezes acalorados, em outras tantas caricaturado, todos os professores destacaram a inquietude de Rômulo, o mesmo aluno que já havia surgido no pátio para esta pesquisa; o aluno Valter questionaram se ele era repetente, pois havia percebido que o modelo de sua farda é do ano anterior, dentre outras observações.

Naquele momento fiquei refletindo sobre o como uma farda pode ser indicativa da reprovação, como uma roupa estabelece uma forma de percepção e intuição que interpreta o outro entificando-o como o repetente. O aluno Valter foi visibilizado pela farda que o classifica como “o repetente”, entretanto fico a perguntar se na sala de aula, ao ser considerado o repetente não carregue consigo um estigma que o mantenha à margem dos colegas aprovados, os não-repetentes e, por assim dizer, invisibilizado para o outro pela reprovação. Sobre este assunto uma das professoras contra-argumentou:

*Alguns alunos não deveriam ser jogados para o próximo ano sem conhecimento. Existe dependência da disciplina, o que não é aplicado. (...) Deveríamos fazer o encontro com as pastas dos alunos para identificar as fotos (Depoimento da Professora Ilária registrado no Diário de Campo em 04/03/2011).*

Este relato provoca um pensar sobre como a produção de sentido está, neste cenário, atrelada à imagem, ao que é perceptivo como ver ou não ver, aprovado ou reprovado. Para perceber

não é necessário que a visão se manifeste, basta qualquer estímulo sensorial que provoque a intuição para a manifestação do ser produzindo sentido para o outro. Assim, na ausência de sentido pela intuição ou dependência ao que é este ver produz opacidades e ocultamentos que implicam em invisibilidades no ser.

Na escola, quando para o professor o aluno é apenas o repetente, o indisciplinado, o que não aprende, dentre outras adjetivações, não há o *dar-se conta* que o *ser-aluno* é mais amplo e se desvela nas possibilidades de ser na escola, comprometendo o ser-sendo do aluno, pois ao ver-se esquecido, invisibilizado, sempre reage à situação por uma reação de aceitação ou de divergência, pois o ser é no mundo pela sua consciência.

(...) A percepção vai ser resultado do dar-nos conta. Esse 'dar-nos conta' é a consciência de algo, por exemplo, a consciência de tocar alguma coisa. Nós conseguimos registrar os atos de ver e tocar, mas onde nós registramos estes atos e como os registramos? Aqui está a novidade, pois Husserl diz que o ser humano tem a capacidade de ter consciência de ter realizado esses atos, enquanto ele está vivendo esses atos, sabe que os está realizando. Sabe que está realizando esses atos na relação com algo que está vendo ou tocando. (BELLO, 2006, p. 31)

Nesta tentativa de interpretar o que é a (in)visibilidade na escola pelos diálogos tecidos na própria escola tem como primordial a análise da percepção como primeira esfera interpretativa *os atos perceptivos* e, em segundo nível, *os atos reflexivos*. São os atos reflexivos que caracterizam o *dar-se conta* do que se está fazendo, é a consciência como característica humana que permite que percebemos o vivido enquanto vivemos.

Consciência significa que, enquanto nos olhamos, nos damos conta de que estamos vendo, ou que, enquanto tocamos nos damos conta de tocar. Depois, podemos fazer uma reflexão sobre essa consciência, como a que estamos fazendo agora. Devemos perguntar também que tipo de vivência é refletir. Estamos refletindo sobre ver e tocar que são registrados por nós, esse refletir é um novo ato, é uma nova vivência, e dessa vivência nós também temos consciência. Porém, o ato reflexivo é uma consciência de segundo grau, é uma ulterior consciência de algo que, nos consente dizer, estamos vendo e tocando. (BELLO, 2006, p. 33)

A jornada interpretativa no pré-conselho permeou tantas observações quanto registros e reflexões sobre o colégio Odete Nunes Dourado e as (in)visibilidade(s). Ao observar o debate entre os professores e as formas pelas quais manifestaram suas compreensões sobre cada aluno, fui provocando a minha consciência reflexiva para também produzir sentido sobre este desvelamento.

Com o término da reunião do Pré-conselho das turmas de 9º Ano, já esboçando as futuras visitas para observação na sala de aula e outros momentos de observação para reencontros no pátio, adentrei na sala em que aconteciam os pré-conselhos do 6º ano. A escolha das turmas de 6º ano se deve aos surgimentos de alunos deste ano/série enquanto observava no pátio. Também justifico a opção pela compreensão de que enquanto o 6ºano é a série/ano de entrada na escola, o 9º Ano é a série de saída e, nesta condição pode trazer contribuições pertinentes para este olhar na escola sobre as (in)visibilidade(s), por isso considero as relações de pertencimento a construir ou já firmadas através dos quatro anos ou mais que estes alunos permanecem no mesmo espaço educativo.

Na impossibilidade de estar presente em dois conselhos ao mesmo tempo, solicitei que me avisassem sobre o início do 6º ano e, em especial o 6º ano C. Ao adentrar na sala em que os professores discutiam sobre os alunos deste ano/série, percebi que davam início ao 6º Ano C, que se destacou nesta pesquisa pelas aproximações de seus alunos no pátio nos momentos de observação deste pesquisador e, por observar as várias brigas que são comuns para alunos e alunas na pré-adolescência, entre 11 e 13 anos. A professora Carine, de Língua Portuguesa, apresentou vários alunos que tem dificuldades extremas de aprendizagem e outros que apresentam problemas emocionais e, por este motivo merecem atenção:

*Guilherme descobriu a minha casa e Jackson Braz vive chorando com saudade da mãe. Outro aluno que me preocupo é com Juliano, este menino tem problema. (...) Nadiele e Kenedi também tem problema de aprendizagem. A questão de Kenedi não é a indisciplina, é que ele não faz nada na escola. (Depoimento da Professora Carine, registrado no Diário de Campo em 06/03/2011)*

Assim como a Professora Carine, vários outros professores apresentaram alunos indisciplinados ou com dificuldades de aprendizagem, entretanto não solicitaram nenhuma mudança de turma. Ao perceber o posicionamento dos professores, a coordenadora Giseuda questionou qual seria o encaminhamento para os alunos e, especialmente para os que tem necessidades educativas especiais. Toda a discussão centralizou-se a partir deste questionamento na atenção às regras e que o diretor deveria visitar as salas de aula para reafirmá-las.

Este momento inicial no 6º ano provocou minha atenção quanto ao fato das semelhanças e diferenças entre a abordagem sobre os alunos nas turmas do 6º e 9º anos. Até aqui a

indisciplina é o que torna mais visíveis determinados alunos na esfera perceptiva do professor, bem como as dificuldades de aprendizagem e os alunos portadores de necessidades especiais e/ou com deficiência. A diferença se estabeleceu na notória compreensão da relação entre o desenvolvimento cognitivo e a maturação do aluno que se refletiram na atenção, cuidado e preocupação com o reforço das regras em cada depoimento docente. Sobre este aspecto não é objetivo desta produção avaliar as formas pelas quais a escola, professores e alunos se relacionam, mas o de interpretar a condição em que o ser na escola se apresenta em surgimentos e/ou ocultamentos. Assim, a cada série/ano e classe, nesse conselho, retorno à questão desta reflexão: *Qual o sentido de visibilidade(s)/invisibilidade(s) na escola? Como o fenômeno se desvela? Quais são as opacidades?*

Entre diferenças e semelhanças das turmas descritas nos discursos dos pré-conselhos de classe, percebi em comum a preocupação com uma já percebida evasão de alunos, os problemas de aprendizagem e indisciplina que surgiam nos discursos dos professores: “Muitos alunos atrapalham e se atrapalham... (Depoimento da Professora Raquel no pré-conselho do 6º ano C). Em muitos diálogos dos conselhos de classe alunos foram visibilizados como já observado no 6º ano C, porém na maioria dos relatos não existiu uma ideia exata do *ser-aluno* na sala de aula através do surgimento de seu nome; um nome sem significado e que só reconhece sentido para/pela percepção quando se estabelece o ver ou se provoca a adjetivação/entificação deste ser.

Também havia muita opacidade na forma pela qual as dificuldades de aprendizagens eram relatadas como problema comum nas turmas, um olhar padronizado em que apenas se afirma a dificuldade de aprender e que se mantêm invisibilizado o que e o como dessas dificuldades: a aprendizagem desaparece no discurso das dificuldades de aprendizagem.

Esta condição pode ser considerada em muitos depoimentos em que há a tentativa dos docentes em atribuir sentido e tornar visíveis certos alunos. O *visibilizar* pode aqui assumir a ideia de tornar-se significativo e/ou representativo para a consciência do outro. Neste sentido, ao compreender o espaço da pesquisa e o tempo em que se constituiu esse conselho, vale ressaltar que aos professores não foi possível uma tal aproximação e reconhecimento para que cada aluno possa ter significado em sua consciência, pois ainda estávamos iniciando o ano letivo.



A interpretação e a compreensão do fenômeno, nesta dissertação, ampliarão o sentido na observação do cenário nas salas de aula, nos reencontros com alunos e alunas no pátio e, da análise dos registros dos conselhos de classe que se sucederam ao pré- conselho. Assim, ampliando a interpretação, vale apresentar os depoimentos que mais provocaram a interrogação sobre o como o *ser-aluno mostra-se na escola* para quem o observa, sobre como se desvelam *ser-aluno* nos depoimentos deste pré-conselho:

*Jailson do 6º ano E, é aquele que é marrentinho? (...) A aluna negra, baixinha, pequenininha e com uma verruga, tem muita dificuldade de aprendizagem, seu nome é Edivaldina do 6º ano F (tentando explicar para os professores).(Depoimento da Coordenadora Giseuda, registrado no Diário de Campo em 07/03/2011)*

*A aluna Joseane do 6º ano E parece que tem problema de visão, sempre vai ao quadro para ver. Gilmara não abre a boca e tem muita dificuldade. Alisson é repetente e comigo gosta de gracinhas. Jeferson chega na sala e fica bem quietinho, porem ameaça os alunos na sala de aula dizendo que a sua turma vai pegá-lo lá fora. (...) Uesley, o gordinho baleia (risos): Veio de matar! (Depoimento da professora Rogéria, registrado no Diário de Campo em 07/03/2011)*

*Iago e Indiane do 6º ano E são irmãos e tem muita dificuldade. Iago do 6º ano F é o 'senhor do destino dele'. Iago tem problema na mão direita e alega dificuldade de escrever porem não escreve. Ele está se aproveitando .(Depoimento da professora Raisa, registrado no Diário de Campo em 07/03/2011)*

*O alunos Reinildo do 6º ano G não abre a boca na sala de aula. Eu o conheço de outras escolas e sempre foi assim. Tenho afeição com Ueslei do 6º H, pois ele é a cara do meu irmão.(Depoimento da professora Nadiane, registrado no Diário de Campo em 07/03/2011)*

*O aluno Dilson do 6º ano H não é normal: Ele é estranho... Os alunos Anderson e Wilton do 6º ano I têm dificuldades com as regras, 'Anderson é o ovelha da sala. (Depoimento da professora Josiane, registrado no Diário de Campo em 07/03/2011)*

Os depoimentos acima surgiram dos professores que mais buscavam caracterizar os alunos para que os outros profissionais que participavam do pré-conselho pudessem apresentar suas considerações a partir de uma determinada referência. Como referências que emanam do campo da percepção imediata foram marcantes as adjetivações pautadas em características físicas para que, ao ver, mesmo que imaginariamente, fosse possível estabelecer um sentido parcial sobre o aluno e a interpretação de sua presença em sala de aula.

Outra referência nos discursos dos professores constitui-se nos relatos sobre dificuldades, problemas de aprendizagem e portadores de necessidades especiais que culminavam sempre na relação dualista aprender ou não aprender. Era ausente nos discursos a compreensão sobre este aprender ou não aprender, sobre o processo e aprendizagem e as condições em que os alunos produzem sentidos, interpretam e compreendem o mundo; havia invisibilidades nessa interpretação.

Para avançar na produção de sentido sobre a(s) (in)visibilidade(s) na escola, considerando as reflexões produzidas até este momento, é preciso considerar a interpretação primeira dos *atos perceptivos* (corpóreos- instintos, psíquicos- reações) e os *atos da consciência* (refletir, avaliar e julgar) e o que provoca aproximação através de reações que motivam o corpóreo, o ver o tocar, como condição primeira para reflexão sobre o fenômeno; avaliação das condições que reafirmam seu significado provisório e julgamentos que produzem um sentido provisório porque temporal.

Interpretando e produzindo um sentido, sempre provisório, sobre os depoimentos, recordo quando a professora Nadiane afirmou ter afeição pelo aluno Uesley por parecer com seu irmão; foi desenvolvida uma empatia que contribuiu para uma outra percepção e produção de sentido sobre aquele aluno; assim visibilizado, além de aluno também é o que se parece com o irmão dessa professora. Na verdade há uma empatia internalizada que Husserl (1998, apud BELLO, 2006) denomina de entropatia.

Quando entramos numa sala, imediatamente distinguimos as pessoas das cadeiras, nem precisamos raciocinar, porque existe um ato que é anterior. Certamente, existem as percepções, precisamos ver cadeiras e pessoas para percebermos a diferença. Podemos afirmar que os atos nunca se dão isoladamente, pois junto com o ato perceptivo está esse ato específico da entropatia que é uma apreender o outro, e essa apreensão é imediata. (BELLO, 2006, p. 63)

Quando os professores que reconhecem os alunos utilizam adjetivações para representá-los e/ou apresentá-los aos demais que não conseguiram estabelecer relação, eles utilizam da entropatia que nem sempre quer dizer simpatia. Nos depoimentos acima, quando foi descrito: “*O gordinho baleia veio de matar!*” Ou, “*ele é estranho!*” Ou ainda, “*é o ovelha da sala!*”, antecipa uma ideia sobre o outro e, a partir dessa ideia internalizada começa o ato perceptivo pela imagem construída. Neste sentido, depoimentos dos professores que mais se manifestaram nos conselhos de classe, mesmo pela empatia ou até por uma possível antipatia,

o fizeram pela apreensão que é a *entropatia*; nesta interpretação a Professora Ângela Agnes Bello faz um esclarecimento.

Eu posso encontrar uma pessoa, e ter um reconhecimento súbito de que é um ser humano, imediatamente o vejo como indivíduo e identificado como alguém semelhante a mim. Assim, enquanto eu o vejo, tenho, ao mesmo tempo, percepção e entropatia, ou seja, percepção e apreensão de que é um ser humano. Porém, o que me acontece no nível psíquico? Existe uma atração ou repulsão, uma simpatia ou antipatia. É verdade que sempre ativamos a antipatia ou a simpatia, porém, o primeiro movimento não vem de antipatia e nem de simpatia, mas é de captar que se trata de uma ser humano. A entropatia é um ato específico, não pode ser confundido com a reação psíquica da simpatia. (BELLO, 2006, p. 65)

A ausência de entropatia, a falta dessa antecipação ao ato perceptivo que traz aproximação, produz dificuldades em atribuir sentido sobre o ente. Esta hibridação do conceito de entropatia, para o de entropatia ausente tem por objetivo explicar a origem do fenômeno das invisibilidades como possibilidade interpretativa. Nesta compreensão, na escola, os professores que não conseguiram estabelecer essa conexão e, por este motivo apresentaram dificuldades em atribuir sentido aos alunos a partir do nome, mesmo sem intencionalidade, pela entropatia ausente, podem iniciar o desaparecimento perceptivo de alunos em opacidade nas formas deste ver e produzir sentido sobre o *ser-aluno*, que nesta pesquisa denomino por *invisibilidades na escola*.

É preciso, nesta pesquisa, considerar outros cenários para que, a partir da pergunta aberta possa ampliar a esfera interpretativa em direção à constituição de outros sentidos que possam surgir e contribuir para outras possibilidades de (in)visibilidade(s) na escola. Deste modo, o pré-conselho ampliou a provocação e as dúvidas, bem como o mergulho interpretativo para desvelar o fenômeno a partir de professores e alunos que são na escola. Neste contexto surgiu a demanda de conhecer os espaços em que esses alunos que surgiram no pátio e que produzem sentidos sobre *ser-aluno* e os professores constroem suas interpretações sobre e a partir deste estar-na-sala como condição para compreender este mundo-escola como totalidade em que o ser é.

Para adentrar em outros cenários para compor sentido nesta pesquisa os alunos e professores que mais surgiram no espaço de observação conduziram-me para a redução interpretativa do fenômeno nas séries/turmas e classes que surgiram em desvelamentos para a observação. Neste aspecto, a turma de Progressão, pela sua forma de existir, foi uma das primeiras opções

para a imersão neste cenário de pesquisa, visto que todos os alunos e alunas “escolhidos” pela escola por baixo índice de aprovação, dificuldades de aprendizagem ou reprovação contínua, foram destinados para este lugar para que oportunizasse outras formas de aprender.

Além de considerar o processo em que foi criada a turma de Progressão, que será interpretado na próxima seção, também foram considerados os relatos sobre essa turma quanto às dificuldades de aprendizagem, problemas cognitivos, emocionais, psicossociais, alunos em risco social e com acompanhamento extra-escolar no Centro de Referência de Assistência Social - CRAS<sup>34</sup>, indisciplina, dificuldades e inadequação a regras, bem como tantos outros problemas descritos nos conselhos e que demandariam intervenção específica e individual através do Apoio Pedagógico na escola para estes alunos.

Outra turma que surgiu para esta pesquisa foi o 6º ano C, a partir dos relatos quase que unânimes no conselho de classe, afirmando que tratava-se da turma mais indisciplinada da escola, bem como a intensidade dos relatos dos professores e pais nos registros da coordenação da escola que se vêem preocupados com os rumos da aprendizagem e das relações que são afetadas por constantes brigas observadas no pátio e nos registros no Livro de Ocorrências da escola. Portanto, cabe questionar sobre o porquê dos alunos do 6º Ano C terem um surgimento tão visibilizado pela indisciplina e, neste sentido quais são as opacidades produzidas por esta forma de *ser-aluno* produzindo a relação visível-invisível: O que há de opacidades produtoras de invisibilidades?

A outra turma escolhida foi o 7º Ano D através de seus alunos e alunas por seus surgimentos/ocultamentos ao olhar interpretativo deste pesquisador. O aluno Gilvan, que surgiu nos diálogos no pátio; a aluna Maria Rita que desaparecia em seu silêncio e introspecção em frente à sala e que de tanta opacidade sobre seu ser-aluna, de um diagnóstico de deficiência mental constatou-se posteriormente que possuía catarata; os relatos dos professores no pré-conselho, a efervescência daquela turma nos momentos do intervalo, dentre tantos outros surgimentos que mobilizaram minha atenção.

Da mesma forma, o 9º ano D também se destacou pelo surgimento de Romário, mobilização dos alunos em suas relações que se destacaram no pátio da escola onde percebi que mantinha

---

<sup>34</sup> O CRAS oferece serviços para a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; o amparo às crianças e adolescentes carentes; a promoção da integração ao mercado de trabalho; a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária.

boa convivência com todas as outras turmas da escola. Assim, nesses espaços lancei-me à abertura para o que se desvela como condição de ampliar a compreensão sobre o visível e o invisível em cada contexto, em cada uma dessas salas.

As formas de surgir são diferentes pelas diferenças que emanam do ser na escola. A observação do pátio ampliou-me a percepção e esta redução para as turmas de Progressão, 6º ano C, 7º ano D e 9º ano D; assim, não tenho o objetivo de julgar esta representação mais importante, apenas delimitar um campo em que possa interpretar e compreender os surgimentos que mais mobilizaram minha percepção e compreensão.

#### 4.2 O CONSELHO

A busca por compreensão e ampliação de sentidos conduziu-me na pesquisa, motivado pela experiência no pré-conselho que aconteceu no início do ano letivo, para a observação do conselho de classe que aconteceu ao final da I Unidade, com o objetivo de avaliar qualitativamente os alunos para reorientar o ensino e as demais práticas pedagógicas na escola.

A escola sinaliza em sua proposta, a partir dessa organização curricular na Rede Municipal de Ensino, a preocupação com a aprendizagem e com o ensino, sinalizados no Projeto Político Pedagógico (2011) e nas ações desenvolvidas como o apoio à aprendizagem, a atuação das coordenadoras nos horários de planejamento com professores, a avaliação no pré-conselho como diagnóstico inicial da aprendizagem e dos conselhos de classe ao final de cada Bimestre que orientam o ensino e avaliação. Sobre a perspectiva de avaliação defendida no PPP da escola é necessário compreender que:

(...) precisa ser vista além da visão tradicional que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional. O processo avaliativo, ao levar em conta, por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno, possibilita conhecer o quanto ele se aproxima ou não das expectativas de aprendizagem que os professores têm em determinados momentos da escolaridade, em função da intervenção pedagógica realizada (IRECÊ, 2011, 20-21).

A proposta de avaliação desenvolvida na escola pelos seus instrumentos, a forma pela qual a escola registra e acompanha o desenvolvimento dos alunos e a preocupação externalizada no PPP sobre aprendizagem e interpretação qualitativa do processo caracteriza a preocupação do Colégio Odete com a aprendizagem e a consequente intervenção no ensino. Essa postura da escola em relação à aprendizagem como objetivo do ensino conduziu-me para o conselho de classe que é o espaço privilegiado na escola para a discussão sobre ensino e aprendizagem.

Munido por esta intenção, nos dias 05 e 06 de maio, período em que já observava as salas de aula que produziam mais inquietações na pesquisa, participei do conselho de classe como um observador atento às manifestações que surgem, esclarecendo para todos a intenção da presença como possibilidade de produzir e compreender sentidos.

Enquanto os professores descreviam suas avaliações sobre cada aluno e discutiam possibilidade para o ensino e para a aprendizagem, em meio a uma discussão sobre essa relação e um aluno que para a maioria não correspondia à expectativa de normalidade, o diretor Agnaldo Freitas questionou: *O que é que é que é normal para o comportamento de um aluno adolescente? Lembrem-se que a apatia também é apresentada como problema (Depoimento registrado no Diário de Campo em 05 de maio de 2011)! A reflexão de Agnaldo propõe um questionamento sobre a forma como a avaliação é condição apenas da interpretação docente sobre o ser do ente e que muitas vezes padroniza e homogeneiza o sujeito; existem formas de ser não explicitadas pelos sujeitos que na escola são, apenas relatos de um ver e ouvir que enquanto ação perceptiva pode estar envolta por opacidades, pois o aluno não está presente.*

*Mas também, ao mesmo tempo, eu digo sempre ao professor: O aluno vai pra um tribunal onde ele é o réu e ele não está presente! Então é o único juri popular sem um réu presente. Então eu vou lá para representar o réu. No conselho quando tem um impasse, as meninas me chamam e eu vou na sala, porque eu vou para defender o aluno. Não é que eu vou lá aprovar menino aleatoriamente, mas em alguns casos eu vou defender. (Trecho da entrevista concedida por Agnaldo Freitas em 02/03/2012)*

Outros tantos diálogos aconteceram no Conselho de Classe (I Unidade, 2011) que refletiram sobre esta atenção para a aprendizagem e as possibilidades metodológicas para o ensino e a redução da evasão, dificuldades de aprendizagem e repetência, bem como a condição de presença para a manifestação do ser como condição de verdade, de manifestação desvelada no conselho. Neste sentido outros depoimentos reiteram este questionamento:

*Professores, o que é que vocês estão fazendo para os seus alunos aprenderem? Há um discurso formado para isto! (Depoimento do professor Alexandre registrado no Diário de Campo em 05/05/2011)*

*Será que ele não sabe nada?(Depoimento da coordenadora Giseuda registrado no Diário de Campo em 05/05/2011)*

*Tem alunos que não fazem nada porque não sabem...(Depoimento da professora Ursula registrado no Diário de Campo em 05/05/2011).*

Em outro momento, ao discutirem sobre um aluno do 8º ano C e apresentarem um breve registro que o descrevia como “o hiperativo demais que perdeu em todas as matérias”, tem-se um aluno adjetivado em que sua condição de existência no conselho de classe é ser hiperativo. A preocupação desta visão única em um conselho de classe consiste em compreender que ser não é limitado ao ente e, que o *ser do ente* necessita manifestar-se no conselho por si, não apenas restrito ao depoimento do outro. Alguns diálogos no conselho de classe contribuem para ampliar a esfera interpretativa.

Quando o professor Alexandre questiona sobre o que *estão fazendo para os alunos aprenderem* dá as pistas para o que está oculto, velado por trás desse questionamento. Ao anteceder a questão é necessário saber por que alunos não aprendem. Outra interpretação importante consiste nos alunos como o *Hiperativo Demais* que tem seu surgimento entificado, assim como *O Que Perdeu, O Que Não Entende*, dentre outros adjetivos pelos quais são lembrados por uma única forma de ser na escola que impõe opacidades para esse *ser-aluno*. Assim, a compreensão *ser-aluno* fica restrita à leitura imediata do sujeito, não transcende sua presença limitada ao ver e perceber e não transcende este *ser o hiperativo, o que perdeu ou o que não entende*. Sobre essa interpretação e o surgimento do nome Michel de Certeau afirma que:

Os projetores abandonaram os atores donos de nomes próprios e de brasões sociais para voltar-se para o coro dos figurantes amontoados, e depois fixar-se enfim na multidão do público. Sociologização e antropologização da pesquisa privilegiam o anonimato e o cotidiano onde zooms destacam detalhes metonímicos- partes tomadas do todo. Lentamente os representantes que ontem simbolizavam famílias, grupos, ordens, se apagam da cena onde reinavam quando era o tempo do nome. Vem então o número, o da democracia, da cidade grande, das administrações, da cibernética. Trata-se de uma multidão móvel e contínua, densamente aglomerada como pano inconsútil, uma multidão de heróis quantificados que perdem nomes e rostos tornando-se a linguagem móvel de cálculos e racionalidade que não pertenceu a ninguém. Rios cifrados na rua. (CERTEAU, 1998, p. 58).

Como a pergunta não surgiu, não se questionou o porquê, o que se visibilizava em lugar do nome e da compreensão do ser-aluno era “o hiperativo, o que perdeu ou o que não entende”, repleto de opacidades, fica invisibilizado por esta única condição interpretativa do seu ser na escola. É necessário continuar dialogando com os diálogos dos que na escola são e fundamentam esta pesquisa para esta ampliação interpretativa que me proponho na constante interrogação própria da fenomenologia.

*Sobre esse aluno, tem na pasta a observação que se ele não melhorar será o caso para transferência... Ele sempre é aprovado pelo conselho de classe (Depoimento da coordenadora Giseuda registrado no Diário de Campo em 05/05/2011)*

*Ele disse eu te pego lá fora! (Depoimento da Professora Rogéria registrado no Diário de Campo em 05/05/2011).*

*O pai dele teve um acidente e a mãe tem um caso com o cunhado...( Depoimento da coordenadora Elisângela registrado no Diário de Campo em 05/05/2011).*

Quantos surgimentos delatam as opacidades na afirmação que o aluno é o “hiperativo que perdeu em todas as matérias”? Quantos outros ocultamentos existem na forma pela qual os professores definem o ser do aluno e, quais velamentos existem na condição pelo qual o aluno na escola é? Esta questão nutre a tentativa de ampliar um conceito sobre visibilidades e invisibilidade na escola como possibilidade interpretativa. Existiram alunos visibilizados no conselho de classe pela sua condição de surgir na sala de aula que não condiz com a idealizada pela escola e, paradoxalmente, os mesmos alunos com formas de ser-aluno invisibilizadas ou pela ação da escola, quando não atendidas suas necessidades e/ou quando há suspensão, evasão ou transferência. Em muitos depoimentos há a percepção visibilizada e adjetivada por uma única interpretação do ser-aluno, entretanto outras tantas desaparecem em opacidades sobre esse *ser* que é no mundo, que também é na escola.

Assim, entre os relatos e debates tecidos na reunião do conselho de classe, além dos registros mais específicos sobre alunos, o mergulho interpretativo permitiu-me perceber as séries/classes que os professores sinalizaram pelo seu aparecimento. Nesta perspectiva, surgem o 6º Ano C e o 9º Ano D em que curiosamente muitos dos alunos citados nos relatórios deste conselho de classe coincidiam com os que surgiram para o Diário de Campo na observação do pátio. Como exemplo, destaco o registro no Livro de Atas dos Conselhos de



Classe sobre o 6º ano C: “A aprendizagem não é satisfatória, mas a maioria cumpre com as atividades. Muitos são indisciplinados, a sala tem muitos meninos. (ATA DO CONSELHO DE CLASSE- 6º Ano C, 06/05/2011)”.

Em seguida os professores descreveram os percentuais de aprovação por disciplina: dos 40 alunos(as) da sala 70% obtiveram aprovação em Língua Portuguesa, 58,6% em Matemática, 78% em Ciências, 70% em História, 75% em Geografia, 78% em Filosofia, 54, 7% em Inglês, não constando os percentuais em Arte e Educação Física. Em nenhum momento existiu divergência ou questionamento dos professores entre o perfil descrito para a turma e os percentuais de aprovação, bem como não se discutiu a pretensa relação de indisciplinada e gênero citada no relato sobre a turma. Os números apresentados no conselho ressaltam outro aspecto sobre a possibilidade da invisibilidade pela não-aprendizagem: os índices demonstram aprovação que deveria presumir aprendizagens na escola, entretanto os depoimentos afirmam o contrário. A aprendizagem é insatisfatória, são indisciplinados e muitos são meninos; para a ampliação de sentido é necessário pensar o *ser-aluno* por “completo”, mesmo compreendendo que sempre existirão opacidades no desvelar desse ser.

Para desvelar esta interpretação, outros registros das turmas escolhidas como cenário da pesquisa também foram analisados. No 9º Ano D a turma foi descrita como: “Sala unida, algumas conversas paralelas que não atrapalham a aula, aceitam as reclamações com tranquilidade (ATA DO CONSELHO DE CLASSE- 9º Ano D, 06/05/2011)”. Nesta turma, semelhante ao 6ºAno C, o menor percentual de aprovação foi de 54,28%, só que em Língua Portuguesa e o maior índice foi em Filosofia com 100% de aprovação. O mesmo fenômeno se repete na relação destoante entre quantitativo e qualitativo, nesta turma, em que merece interrogar como e porque a disciplina filosofia aprovou a todos. Estas observações reforçam a compreensão sobre a dificuldade da escola em desvelar as opacidades sobre as aprendizagens dos alunos para que, ao visibilizá-las e visibilizá-los por esse olhar, fossem capazes de interpretar esse *ser-aluno*.

De forma contrária ao que foi percebido nas séries anteriores, os índices na turma de Progressão não destoaram da análise qualitativa sobre as dificuldades de aprendizagem da turma no conselho de classe; provavelmente a condição em que o Progressão surgiu com alunos multirrepetentes, com dificuldades de aprendizagens, problemas de convivência e etc., contribuiu para este cenário visibilizado em que toda a turma necessita de atenção. Com essa compreensão, por decisão dos professores, sobre a afirmação dos problemas disciplinares e

das dificuldades dos alunos que possuem defasagem idade/série, a turma foi dividida em duas: a de Progressão A e a de Progressão B. Nessas duas turmas há um cenário marcado pela reprovação, com índices de aprovação inferiores a 40% na maioria das disciplinas. Por opção dos membros do conselho a duas turmas recém criadas foram descritas por um único texto:

Em geral a turma caracteriza-se de forma dispersa e descompromissada com as atividades propostas e metodologias utilizadas, não rendendo no que se refere à aprendizagem como se esperava. Em relação ao comportamento, a turma é indisciplinada, agressiva e tem muita dificuldade de relacionamento. (ATA DO CONSELHO DE CLASSE- Progressão A e B- 06/05/2010).

A turma de Progressão, composta pela Progressão A e B, pela sua própria composição, apresentou índices preocupantes de reprovação que sinalizam e visibilizam uma não-aprendizagem generalizada que pode estar envolta de opacidades sobre o como cada um aprende e/ou o porque cada aluno da progressão não alcançou a aprendizagem após tantos anos na vida escolar: O que há de invisível?

O outro cenário está traçado nesse olhar amplo que não implica apenas em perceber, mas em buscar sentido para o que surge, questionando quem busca sentido e o porquê. Assim, as perguntas em aberto, as observações no pátio, os diálogos tecidos com os alunos e alunas e a imersão na sala de aula vão contribuindo para reflexão sobre os surgimentos/ocultamentos na escola e a composição de sentido sobre as (in)visibilidade(s).

Essa aproximação envolve muitos olhares e outras inquietações que fomentaram a necessidade de novos instrumentos de pesquisa. Por um lado os registros do Conselho de Classe trazem uma descrição resumida, porém significativa sobre cada aluno das turmas que se apresentaram para esta pesquisa, entretanto entre o dito e o como interpretam seus alunos nas citações, provocam um questionamento sobre quanta incerteza existe naquelas certezas relatadas. Por outro lado os alunos que surgiram no pátio, nas salas de aula surgem de forma diferente, há outra forma de aparecer. O referencial da percepção imediata como representação empírica do que foi observado não atende sozinho à complexidade dos alunos em suas formas de ser.

Estas e outras questões, a partir das aproximações que aconteceram no pátio, na sala de aula e nos diálogos tecidos entre os que na escola são, constituíram a construção de sentido partilhado neste estudo e a necessidade de reconhecer mais o *ser-aluno*.

## 5.0 A SALA DE AULA E O *SER-ALUNO*

Sou como você me vê... posso ser leve como uma brisa ou forte como uma ventania, depende de quando e como você me vê passar...suponho que me entender não é uma questão de inteligência e sim de sentir, de entrar em contato (...). Sou sempre eu mesma, mas com certeza não serei a mesma pra sempre... Sou uma filha da natureza: quero pegar, sentir, tocar, ser. E tudo isso já faz parte de um todo, de um mistério. Sou uma só... Sou um ser... a única verdade é que vivo. Sinceramente, eu vivo.

Clarice Lispector

No exercício interpretativo desta proposição, com a contribuição de Clarice Lispector, compreendi que entender o *ser-aluno* é também questão de *sentir, de entrar em contato. Tudo já faz parte de um todo e a única verdade é que vivo*, assim é na vida que se é, o ser é produzindo sentidos partilhados no mundo. No poema, ser é descrito por uma interpretação mais ôntica em que surge o ser como ente, entretanto a autora também se aproxima do sentido mais ontológico em que ser é manifestação.

A partir dessas reflexões e do conceito de visibilidade e invisibilidade na escola é que a questão ontológica de *ser-aluno* ganha sentido nessa interpretação fenomenológica em que interoguei sobre o *ver e não ver* perceptivo e a produção de sentido. Com esta compreensão, apresentei à direção a proposta de continuidade da pesquisa nas salas de aulas, motivado que estava, a partir de tantas interrogações sobre *ser-aluno* e suas *visibilidades e invisibilidades* nas salas de aula no Colégio Odete Nunes Dourado.

Com o apoio e aprovação da equipe gestora, solicitei uma farda de aluno da Rede Municipal na Secretaria de Educação para que a aproximação se efetivasse também pela farda como forma de normalizar a minha presença em sala de aula; mesmo considerando a minha condição de adulto em relação aos adolescente e jovens: a farda auxiliaria no esclarecimento da minha presença para a turma e no fato de posicionar-me naquele espaço para o registro das manifestações. Assim, assumi o desafio de constituir presença naquele mundo-escola, aproximando-me ao máximo de um pertencimento real com os alunos para que pudessem manifestar-se, surgindo os desvelamentos e desocultamentos do *ser-aluno* como possibilidade de ser na escola, enquanto também fui/sou.

A sala de aula, a partir das manifestações no pátio, constituiu-se como possibilidade de encontros e reencontros. Pensar nesse espaço, como um lugar no tempo em que pessoas são e convivem, marca este estar-na-escola como espaço de cotidianidade.

O (re)encontro está na imersão deste pesquisador para tornar-se parte, encontrar e encontrar-se na pesquisa para uma produção de sentido sobre visibilidades e invisibilidades como fenômenos na escola. Assim, o (re)encontrar assume a dimensão ver e sentir e, produz sentido; semelhante ao que Clarice Lispector compreende que se é como o outro vê enquanto se vive e, é justamente a vida que desoculta, que é verdade.

É o encontro dessa verdade como ênfase da vida cotidiana do estar-na-escola que traz a totalidade desse mundo-escola vivido. Assim, para interpretar no cotidiano o *ser-aluno*, a observação que na pesquisa “não se pretende um fruto de um observador fechado, mas um co-produto no qual o observado participa ativamente (MACEDO, 2004, p.159)”, é a condição para essa compreensão que também foi construída pela presença nas salas de aula da turma de Progressão, 6º ano C, 7º ano D e 9º ano D.

Considerando o que factualmente foi observado no pátio do Colégio Odete Nunes Dourado e, transcendendo para emanções do observável em surgimentos e/ou ocultamentos nas salas de aula, busco a compreensão do fenômeno pelos relatos descritivos da vida na escola, que não é o discurso das evidências, do que apenas é ver ou não ver, mas a manifestação dos surgimentos e ocultamentos do *ser-aluno*.

A compreensão do *ser-aluno*, sendo aluno no Odete, demanda a imersão nas salas de aula que surgiram a partir da observação no pátio e no conselho de classe por este pesquisador. Por esta interpretação, surgiu a turma de progressão através dos depoimentos de Claudilson que surgia nos relatos de professores nos corredores e no Pré-Conselho de Classe e, na forma como os alunos surgiam nas brigas e confusões que no recreio aconteciam no período em que observava o pátio.

A turma de progressão foi criada na escola a partir da *visibilidade* de alunos com dificuldades de aprendizagem, várias “reprovações” e problemas disciplinares manifestados nos conselhos de classe em 2010 e no Pré-conselho em 2011. Para esta pesquisa alguns desses alunos já surgiam no pátio, assim visibilizados, por saírem continuamente da sala de aula para tecerem relações do ser-com no pátio.

Ao encontrar a Progressão, e conhecer o projeto que se dispôs a atender os alunos do 6º ano *visibilizados* no conselho, fiquei com a interrogação sobre se a proposta contemplaria necessidades tão específicas dos alunos e alunas ou se não poderia, contrariamente à sua proposição, provocar a exclusão *visibilizada* na escola. Esta dúvida acompanhou-me no momento inicial em que lancei-me ao encontro da turma e nas formas pelas quais todos os envolvidos produzem sentidos e significados para esta proposta. E o que se mostra? Quais os sentidos sobre a progressão produzidos pela equipe gestora enquanto idealizadora deste projeto?

*A turma de progressão foi uma experiência que a gente viu que não dá certo; eu não recomendo a ninguém. Por quê? A gente pega o aluno multirrepetente e colocamos todos em uma sala. Quem é o aluno repetente? Geralmente é o que a família dá pouco apoio, é o que tem dificuldade na aprendizagem e nos relacionamentos. E aí, coloca-se o professor do jeito que for, e o professor estressa com muita rapidez, né?! É muito desafiador. Outras particularidades: são salas, em que a grande maioria é só menino, pouca menina. As meninas perdem muito menos de ano. É outra particularidade. Não foi uma boa experiência. Ainda conseguimos alguns avanços, mas eu acho que ainda foi pouco, né?! (Trecho da entrevista concedida pelo diretor Agnaldo Freitas em 02/03/2012).*

*A turma de progressão acontecia no turno matutino, no qual eu não trabalhava, porém durante as discussões e decisões coletivas da gestão, pensou-se na sua criação com o intuito de sanar alguns problemas que persistiam nas turmas regulares como: Indisciplina, repetência, defasagem idade/série, dentre outros. Acredito eu, que a proposta deveria ter sido mais elaborada, pensando de forma mais criteriosa para solucionar os problemas mais evidentes, deveria ter tido um acompanhamento com outros profissionais (especialistas), para obterem o sucesso esperado (Trecho da entrevista concedida pela coordenadora Wilzileide Queiroz, em 09/03/2012).*

Os dois depoimentos apresentam a visibilidade dos alunos que foram encaminhados para a turma de Progressão: multirrepetentes, indisciplinados, com defasagem idade/serie. A visibilidade desses alunos externada nesta condição em que são estabelecidos na turma de Progressão pode conter invisibilidades sobre, por exemplo, as dificuldades de aprendizagem, as causas da indisciplina, os motivos da evasão, dentre outros aspectos que não se manifestaram. Agnaldo Freitas, diretor escolar, esclarece que a turma é composta em sua maioria por meninos e que as famílias desses alunos não dão apoio à escola; esta observação produziu uma inquietação sobre o porquê deste acontecimento principalmente entre os meninos.

Talvez o “dar apoio” consista em estar presente para dialogar com a escola e, tendo como fato que há elevados índices de presença e aprovação da família quanto à qualidade na gestão escolar, talvez as ausências seja motivadas pelas dificuldades dos alunos na escola ou talvez a dificuldade possa também ser explicada pela ausência. É nesta imersão que se manifestam formas de visibilizar e/ou invisibilizar o estar-com, o ser-no-mundo escola para estes alunos e as famílias nos ocultamento que produzem opacidade na interpretação do fenômeno.

Na Progressão existem não-saberes, desaparecimentos que se silenciam nos porquês sem resposta; os alunos visibilizados por sua condição de não-aprendizagem pela escola, tem invisibilizada a sua condição de *ser-aluno* pelo comprometimento da percepção e produção de sentido sobre o que antecede a não-aprendizagem. Os depoimentos do diretor e da vice-diretora sinalizam para as ausências em que a Progressão surge como uma turma, e cada aluno desaparece em um “ele ou ela da progressão”.

Contextualizar a visibilidade da turma de Progressão e a invisibilidade de seus alunos e alunas, não implica em desconsiderar a preocupação da equipe gestora com a aprendizagem e a defasagem idade/série que estão presentes nos objetivos institucionais e nas metas do Projeto Político Pedagógico - PPP do Colégio Odete Nunes Dourado e definem ações específicas para as necessidades desses alunos:

6.1 Atender aos alunos que apresentam dificuldades em leitura e escrita:  
Comentários: Os alunos identificados deverão frequentar as aulas do Apoio Pedagógico onde contará com o apoio e intervenções da professora para auxiliá-los no desenvolvimento da leitura e escrita a partir da elaboração de um projeto específico para esse fim (IRECÊ, 2011, p. 13)

O Colégio Odete, pautado nos objetivos, metas e diretrizes que constam no PPP, elaborou o projeto da Progressão como proposta capaz de garantir a aprendizagem, a aprovação e permanência na escola. Sobre estas considerações e o alcance de seu objetivos, é importante enfatizar o relato da Coordenadora que orientava a turma da Progressão:

*Em relação à turma de progressão que foi criada na escola tanto para diminuir a quantidade de alunos repetentes no 6º ano, como também dar uma chance especial a estes que não conseguiam avançar, o que se pode dizer é que valeu a pena! Não posso dizer que o projeto deu totalmente certo, mas que apesar das dificuldades que surgiram muitos alunos conseguiram avançar, aprendendo o que não conseguiram aprender nos anos anteriores, portanto com defasagem na idade/série. Dos trinta e cinco*

*alunos matriculados na turma, nove progrediram no segundo e terceiro bimestres, e outros só conseguiram no final do quarto, mas, isso graças ao desejo deles de aprenderem e ao esforço de toda a equipe da escola, principalmente do gestor, que acreditou e apoiou esse projeto. Um dos problemas que foram enfrentados foi a indisciplina da turma, pois o critério para formar essa turma não foi o que “penso” que deveria ser feito em primeiro lugar, que seria a motivação, o desejo de agarrar mais uma chance de aprender, em uma turma que lhe daria uma condição especial de avançar ao longo do ano letivo, mas, ela foi formada na sua grande maioria por alunos que demonstraram não gostar de estudar, não querer aprender, e que apesar do empenho dos professores não foram tocados pela motivação destes, que fizeram o melhor para que avançassem. No entanto, volto a afirmar que se apenas um avançasse já teria valido o esforço de todos, pois foi muito gratificante acompanhar e perceber o desenvolvimento daqueles que se esforçaram para adquirir o conhecimento. (Trecho da entrevista concedida pela coordenadora da Progressão Elisângela Vieira, em 12/03/2012).*

As indagações que movimentam esta pesquisa encaminham para uma compreensão do visível e invisível na esfera da produção ou não de sentido. O relato da coordenadora apresenta uma crença no aluno da Progressão e uma ausência de saberes sobre o porquê alunos não se interessam pela escola. Aqui demarco que não apenas o aluno tem sua condição de *ser* que desaparece frente às opacidades e que nesta pesquisa surge como outra possibilidade de invisibilidade; há também uma invisibilidade na prática pedagógica docente que não produz sentido ampliado sobre este forma em que os alunos de progressão estão na escola; é necessário compreender o que antecede à não-aprendizagem. É a aprendizagem que surge no discurso pedagógico e desaparece em opacidades, no discurso homogenizador dos rótulos: desatentos, indisciplinados, desinteressados, com dificuldades, tímidos, que não aprendem... O quê não aprendem? Como não aprendem? Por quê?

As manifestações nesta turma de Progressão que surgiram na sala de aula em 2011, quando observei as formas de ser-estar na escola, os depoimentos tecidos à época e os relatos da equipe gestora neste tempo, compõem este encontro como possibilidade inicial de compreensão dos fenômenos na turma pela observação indo ao encontro da origem de minhas inquietações. Ao dialogar com o gestor Agnaldo Freitas, com a coordenadora Wilzileide e a Elizângela, nota-se as diferentes concepções sobre o processo de formação e avaliação da turma de Progressão e, conseqüentemente na produção de sentido sobre os surgimentos e ocultamentos que compõem o fenômeno: visibilidades e invisibilidades na composição de sentido presente em cada depoimento.

Sobre as diferentes compreensões e produção de sentidos sobre a turma de Progressão na escola, destaco o depoimento de Daiane, coordenadora com maior tempo de atuação no Colégio Odete, que tem acompanhado Muitos desses alunos da turma de Progressão nos anos em que eles estão na escola. Assim, ao dialogar em entrevista, questionei sobre o conceito de visibilidade e invisibilidade e sobre como garantir oportunidades para que os alunos indisciplinados e com defasagem idade/série possam, nesta zona de visibilidade que os conduziram a Progressão, sair das suas zonas de invisibilidade: o porquê defasado, repetente e indisciplinado; o ser entificado por seus surgimentos e oculto nas opacidades sobre os porquês desse tipo de existência na escola. Para provocar o diálogo, sobre a turma de Progressão, comento se é possível dar possibilidades para eles aparecerem e surgirem de outra forma?

*De outra forma... E eu já trabalhei tanto pra isso. Nossa meta esse ano é reduzir a reprovação. E alguma coisa me diz que o viés vai ser esse, vai ser esse trabalho com esses alunos visíveis (Trecho da entrevista concedida pela coordenadora Daiane em 09/03/2012).*

A partir da respostas de Daiane questiono como fica a turma de progressão nesse contexto? Como foi a experiência? Como e o que surgiu? Como é que se pode interpretar a progressão nessa discussão que estamos realizando?

*A turma de progressão, ela... Ela surgiu através de uma discussão acerca da indisciplina. Eu acredito que é um método que eles gostam muito. A gente estuda, estuda... Pesquisa, mas ninguém tem resposta. Ninguém consegue resolver o problema da indisciplina. Então a gente pode errar com algumas propostas, errar com projetos, acertar algumas vezes, mas a gente não desiste nunca de tentar resolver esse problema dentro da escola. (...) Então uma dessas tentativas de resolver os problemas de ensino dentro da sala de aula foi: a gente viu que esses meninos que apresentavam defasagem idade/série, já eram multirrepetentes, a gente viu que esses meninos é que muitas vezes geravam foco de indisciplina dentro da sala. E como eles eram poucos, geralmente dois/três dentro da sala, a gente imaginou que tirando esses meninos, montando uma turma especial, com apoio especial pra eles, que resolveria o problema. (...) a gente conseguiu uma sala com um monte de menino indisciplinado, que a indisciplina só se agravou. Com um monte de problemas de um lado, a escola não conseguiu resolver/atender os meninos, isso não garantiu a aprendizagem deles e eu acredito que no final das contas, o projeto não foi bem sucedido. Eu acho que a coordenadora do projeto, ela tem mais propriedade pra falar do que eu. Eu tô mais de fora, então eu acredito que ela tenha muito mais propriedade. Ela conhece muito mais o projeto, ela acompanhou os professores no dia a dia. Essa é a avaliação que eu faço, vindo de fora. Talvez ela... Se você parar para... Se você conversar com ela sobre o projeto, a visão dela vai ser totalmente diferente da minha. Mas eu, se fosse pra dizer assim: '\_ Vamos formar outra turma de progressão hoje?', eu não seria a favor. Eu acredito que não seja*



*viável (Trecho da entrevista concedida pela coordenadora Daiane em 09/03/2012.*

O diálogo com a coordenadora foi extremamente provocador sobre este imbricamento entre o visível e o invisível, em que todo visível comporta uma invisibilidade, “o visível do invisível é a sua pertença a um raio de mundo (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 224)”. Esta compreensão traz nos diálogos com a equipe gestora sobre Progressão e seus surgimentos e interpretações repletas de um ver específico em que cada ser, por cada significado, reflete sobre visibilidades e invisibilidades e como esta interpretação contribui para a produção de sentido sobre a turma, o ser do aluno na escola, as suas manifestações e, sobretudo o mundo-escola que é, e que se manifesta em si mesmo.

### 5.1 A SALA DE AULA DA PROGRESSÃO

Aos 11 dias do mês de abril iniciei a observação como condição de encontro com a sala de aula da turma de Progressão. Ao chegar às 7h no Colégio Municipal e adentrar no pátio completamente fardado, com mochila nas costas, percebi os olhares de surpresa e dúvida quanto à presença de um aluno com a minha idade junto aos alunos daquele turno: *\_O que estaria fazendo na escola? \_Um aluno muito mais velho?! \_Um inspetor vestindo a farda dos alunos?*

Como uma farda foi capaz de inserir-me daquela forma como estudante, de produzir significados e sentidos sobre este meu ser na escola! A farda da escola abria portas e me dava acesso ao ser-sendo aluno. Aqui um “eu aluno”, sujeito, parte, em que participo, observo, percebo e interpreto ser-estar na escola.

Naquele momento fui tomado pelo sentimento: *\_ Sou agora um aluno, a farda como parte deste pertencimento cumpre a função de igualar-me aos demais, perceber olhares pelos corredores de surpresa e espanto.* Tomado por aquele sentimento e intenção, obedecia à rotina diária da escola: no turno matutino as aulas iniciavam às sete horas e quinze minutos quando deveria estar devidamente fardado, com calça jeans e camisa branca com o escudo da escola, com tolerância de dez minutos por eventual atraso; com a mesma pontualidade, no turno vespertino deveria entrar até as treze horas e quinze minutos.

Diariamente, nos dois turnos, assistia a cinco aulas com cinquenta minutos cada; entre a terceira e quarta aula havia um intervalo de vinte minutos para o recreio. Quando sentia necessidade de ir ao banheiro, segundo as regras da escola, poderia sair apenas no segundo e no quinto horário, com a prévia autorização do professor ou professora, portando um crachá que indicava aquela liberação. Assim a cada rotina estabelecida, a cada dia fardado, a cada atividade de grupo, a cada atividade na quadra em que participava, tornava-me parte e, neste pertencimento outro, constituía uma nova compreensão sobre *ser-aluno* no Colégio Odete Nunes Dourado.

Para o meu primeiro encontro na sala com a turma de Progressão, fui acompanhado pela coordenadora Daiane que me apresentou aos alunos e à professora Jeane de Língua Portuguesa e Filosofia. Assumi a palavra explicando-lhes que estaria ali, na convivência cotidiana como aluno, sujeito a todos os direitos e deveres e, que gostaria de contar com a colaboração de todos para a construção dessa jornada investigativa que é a pesquisa. Também esclareci que estaria na sala em dias alternados e em dois ou três horários de aula por dia, conforme a necessidade. Os alunos ouviram atentamente e, apenas concordaram com a minha participação com alguns questionamentos sobre o meu nome e se realmente estaria sujeito às regras da escola.

Composta por matrícula inicial de 35 alunos, a turma apresentava frequência média entre 21 e 26 alunos, com alguns casos de faltas excessivas desde o início do ano letivo, segundo relato da professora na classe. Naquele momento observava os alunos e suas formas de estar, seus olhares e relacionamentos como condição de presença. Nesta interpretação, chamava-me a atenção o aluno Renivaldo que provocava a todo o momento brincadeiras incitando Catiane. Entre uma brincadeira e outra, Renivaldo sempre dirigia o olhar em minha direção, como se esperasse de mim alguma reação à sua postura em sala.

Enquanto a professora Jeane acompanhava pacientemente a atividade desenvolvida por cada aluno e aluna, continuava a observar cada detalhe. Também me provocara a atenção o aluno Roberto com sua inquietude enérgica que também, a cada instante, instigava a aluna Catiane. Percebi que logo após a terceira aula em que se aproximava o horário do intervalo para o recreio, mais alunos surgiam com brincadeiras e barulho. Erico começou a fazer barulho e, logo após pediu a ajuda da professora Jeane, enquanto que Gustavo foi advertido pela professora que categoricamente o alertava quanto a sua indisciplina: *\_ Você ficou suspenso da escola por uma semana. Esqueceu, foi?*

Quantas possibilidades de pensar cada surgimento naquela sala de aula, a manifestação cotidiana desse ser-na-escola produzindo sentido sobre a existência. Questionei-me sobre o porquê da farda de Roberto, no primeiro dia de aula da semana estar tão suja... Posteriormente, com a ampliação da rotina de observação, percebi que há muita carência por atenção e que ele sente a ausência da família, conforme depoimento de professores que no decorrer das observações compartilharam desta mesma interpretação.

Outra percepção importante consistiu em relacionar a insistente provocação dos meninos com a aluna Catiane, pois a mesma tem idade de 16 anos (a mais velha) e estatura alta em relação aos demais: há um surgimento físico, um aparecer notado que provoca a atenção de todos na turma, ao mesmo tempo em que ela se faz visível a todo instante pelas provocações verbais e físicas em relação aos colegas. Será que suas dificuldades se visibilizam na sala de aula? Será que não há opacidades na forma pela qual ela surge como a maior, a mais velha, um surgimento entificado na interpretação adjetivante do ser a maior e a mais velha?

Ao continuar a observação e os registros sobre tudo o que emana, provoca-me a atenção e mobiliza o questionamento, já na terceira aula na turma de Progressão, o aluno Claudilson que já havia surgido para esta pesquisa; ele vem ao meu encontro buscando aproximação. Não desperdicei a oportunidade, e a aproximação que já existia para enviar o diálogo, lançando de imediato o questionamento se a turma é sempre assim, com este comportamento? Quem são os alunos mais dedicados?

*É sempre desse jeito, os menino bagunça. São, são os mais queto (sic): Ana Claudia, Marcos e aquela menina ali... Qual é o nome dela mesmo? (Depoimento do aluno Claudilson registrado no Diário de Campo).*

*O nome dela é Angélica, eu acho... (Depoimento da aluna Catiane registrado no Diário de Campo).*

*Ela é a aluna mais comportada, não fala com ninguém (Depoimento do aluno Claudilson registrado no Diário de Campo).*

Naquele instante observei que até o momento nem a professora, muito ocupada com os demais alunos e, os alunos muito ocupados com as formas pelas quais poderiam aparecer na sala de aula, identificaram e/ou dirigiram palavra alguma para Angélica. A mesma situação foi percebida em relação ao aluno Marcílio, que também desapareceu perceptivamente em função

do silêncio e ausência. O silêncio e ausência como possibilidade de desaparecimento perceptivo e de ocultamento dos sentidos é a ideia que alimentou o dia de observação.

Os segundo dia de observação ainda mantinha a preocupação metafórica se “*todo dia ela faz tudo sempre igual...*”, se era a cotidianidade a repetição diária de uma rotina que tem a forma de ser do ente por diferentes surgimentos/ocultamentos ou se é apenas rotina incondicional e, nutria, como esta reflexão nutre as indagações que norteiam esta pesquisa sobre (in)visibilidade(s) na escola.

Munido de dúvidas e povoado por reflexões sobre este pertencer e ser aluno, ao sentar-me na sala, sempre no fundo para ter uma visão mais privilegiada sobre o que na sala de aula acontecia, observei a aproximação de Claudilson que mais uma vez senta ao meu lado. Ao sentar-se o abordei com o questionamento: \_ É sempre assim? Muitos alunos sempre faltam? Claudilson afirmou que sim, tem muita gente faltando sempre.

Era uma aula de Língua Inglesa que iria trabalhar pronúncia a partir do uso de um CD ROM do livro didático. Quando o CD foi inserido no aparelho de som portátil, percebeu-se que ele estava danificado e, por este motivo a professora necessitou improvisar a aula, visto que seu planejamento não previa outra possibilidade de atuação com os alunos.

Aconteciam reviravoltas e indisciplina na sala de aula: Renivaldo com brincadeiras, James realizava um sambão nas cadeiras, Catiane corria de uma lado para o outro, Roberto pirraça todo mundo na sala e Claudilson, do seu lugar na sala atribuía apelidos em Roberto.

A professora insiste pela atenção da turma que, após 20 minutos de muita “desordem”, surge um pouco de concentração. Observando esta manifestação na sala, retorno ao questionamento sobre se a turma de Progressão não iria constituir-se mais em um espaço de exclusão visibilizada do que uma pseudo-inclusão velada nas salas de aula convencionais.

Visibilidades são possibilidades de aparecer, de existir em um contexto. É o sentido atribuído que manifesta a condição em que se existe para outro enquanto se é no mundo: ser-com , ser-sendo. Sobre essas possibilidades e a existência do ser-aí que está no mundo-escola: *o dasein* que se manifesta por modos possíveis de surgir em que é necessário compreender o sentido de *presença*.

Numa primeira aproximação e na maioria das vezes, a presença está tomada por seu mundo. O modo de ser que surge no mundo e, com isso, os ser-em que lhe serve de base definiram de modo essencial o fenômeno que agora procuramos investigar com a pergunta- quem é a presença da cotidianidade? Todas as estruturas de ser da presença, e também o fenômeno que responde à pergunta que, são modos de seu ser. Sua característica ontológica é ser um existencial. Por isso torna-se necessário um ponto de partida adequado à questão e uma caracterização prévia do caminho em que um outro setor fenomenal da cotidianidade da presença pode ser visualizado. A investigação que se dirige ao fenômeno, capaz de responder a questão quem, conduz às estruturas da presença que, junto com o ser-no-mundo, são igualmente originárias, a saber, o ser-com e a co-presença. Neste modo de ser, funda-se o modo cotidiano de ser-si-mesmo, cuja explicação torna visível o que poderia se chamar de sujeito da cotidianidade, a saber o impessoal. (HEIDEGGER, 2009a, p.169)

Sobre esta visibilidade e as manifestações de ser pelos modos de surgimento do ser, nesta pesquisa, aparece enquanto o ser-no, o ser-em e o ser-com no mundo-escola. Esta visibilidade surge na cotidianidade, enquanto o ser-em-si-mesmo é. É na vivência da escola que surgimentos e ocultamentos acontecem, entretanto seu desvelamento pode estar envolto por opacidades e, neste condição o surgimento do que é visível, e do que é invisível por dificuldades na produção de sentido sobre o ser e o mundo.

Lembro-me, a partir desta narrativa, que na aula de Inglês em que a professora tentou improvisar quando seu CD ROM não funcionou, a proposição da pergunta que ela provocou como alternativa para a aula: *Qual o sonho, a profissão que cada um de vocês deseja?* De imediato surgiram as afirmativas dos vários alunos da sala. Shirlei afirmou que deseja ser professora de Matemática, entre os meninos surgia a profissão de policial quase que unânime entre os que se motivaram a participar e, entre as outras duas meninas surgem a profissão de babá e médica. A outra parte da sala, entre a maioria dos alunos, brincava, gritava, impossibilitando-me de ouvir as outras opiniões.

Em meio ao vai e vem de alunos pela sala, alguns questionando sobre o que registrava no caderno, surge Roberto que corre pela sala e depois senta-se ao meu lado afirmando: “*Quero ser polícia! (sic)*” Questionei-lhe se sabia que policiais devem obedecer regras e normas, devem cumprir ordens. Ele sorriu e prontamente disse que sim. Paradoxalmente à indisciplina instalada pelo desrespeito à normas por parte dos meninos, há um desejo visibilizado por uma profissão que trabalha com a manutenção da ordem e da lei. A

indisciplina que invisibiliza *ser-aluno* criando opacidades na escola sobre suas aprendizagens, reafirma-se como instrumento de visibilidade frente à escola e ao professor para contrapor-se à invisibilidade que a escola lhe destina.

Enquanto surgiam interpretações que ampliavam o sentido sobre o visível e o invisível a partir das experiências construídas com os alunos, lembro-me que a direção da escola visitou a sala de aula e interveio na indisciplina dos alunos, naquele dia, e após aquele momento a professora começou a olhar os cadernos e as respostas para a pergunta inicial daquela aula: Qual o sonho, a profissão...? Ao meu lado estavam as alunas Alice e Sirlei que mais participavam das salas de aula e que, segundo depoimento da coordenadora Elisângela Vieira, estas duas alunas seriam progredidas para o 7º ano no turno vespertino pelo seu desempenho nas atividades e avaliações propostas.

A professora perguntou:

*– Todos nós temos que sonhar, o ser humano quando não tem sonhos ele não vê o sentido da vida. Estar na escola tem que ter um objetivo bom para você. Por isso pense e responda: Que profissão você deseja exercer?*

Alice:

*– No futuro quero ser médica para poder ajudar a todos, principalmente a minha família, pois acho injusto como as enfermeiras tratam os pacientes e se eu conseguir realizar meu sonho prometo ajudar a todos.*

Sirlei:

*– Quero ser professora de Matemática, porque eu acho bem legal, quando estou em casa fico respondendo o meu módulo, na matéria de matemática, estudando a tabuada etc... Mas também gosto de outras matérias.*

Professora

*– Que pessoas você conhece que tem sucesso no estudo?*

Alice:

*– Nenhum, somente os traficantes que só tem sucesso na boca do povo ou então quando é desmascarado. É o único sucesso que tem, um sucesso que não quero pra ninguém.*

Sirlei:

*– Eu acho que ninguém tem sucesso sem os estudos porque em todas as profissão tem letras e números. Como vamos ler e contar sem ter ido a escola?*

Professora:

*\_ Você acredita que com o estudo você pode melhorar como cidadão? Você acredita que o futuro começa agora?*

Alice:

*\_ Sim, pois se sou um cidadão estarei dando exemplo aos meus filhos no futuro. O futuro começa a qualquer momento, só depende de você.*

Sirlei:

*\_ Sim, com os meus estudos posso conseguir um trabalho melhor, com tudo que aprendi na escola. Eu acho que o futuro só depende da gente aproveitar um dia para viver outro.*

Foi inevitável pensar sobre como se diferencia o registro sobre a opção de futuro e a profissão para Alice e Sirlei, as primeiras alunas que posteriormente progrediriam para o 7º ano. Os outros alunos, imersos nos seus surgimentos pela indisciplina e ausências nas atividades da sala onde tem aprendizagem que estão ocultas, invisíveis, sonham paradoxalmente em ser policial, símbolo da autoridade e da representação do poder impositivo *do surgir/aparecer* socialmente. A visibilidade deste ser na escola e a visibilidade por trás das opacidades em seus desejos, ou seja invisibilidade, conota a condição do espelho e a imagem invertida em que o que se desvela como visível é refletido invertidamente pelo que se manifesta como desejo: ser policial para garantir a ordem, ser médica e atender bem, ou um não sonhar quando internalizada a impossibilidade da realização.

Enquanto observava a turma de progressão em sua rotina, durante as semanas que se sucediam, fenômenos se desvelavam e a observação dos surgimentos na sala da progressão remetia à questão sobre as opacidades e ocultamentos nos fenômenos que se mostram. E o que não se mostra? Nesta busca chamou-me a atenção que Angélica, em quase todos os dias desta semana, continuava observando a classe, mantendo-se em silêncio consigo mesma, este *mostrar-se em si mesmo* fenomenológico em que o que surge, além do seu silêncio, é a distância dos colegas. Maria Angélica não surge no mundo-escola por uma única manifestação, a sua invisibilidade consentida na opção do silêncio contrasta com a sua visibilidade no pátio nas animadas conversas com amigas que estudam em outras classes. São surgimentos e ocultamento que comportam visibilidades e invisibilidades.

Outro aluno que optou pelo silêncio como forma de invisibilizar-se no fazer da escola foi Marcílio; seu silêncio mesclado por um olhar vago e distante na sala de aula expressava uma possível distância como uma das possibilidades de seu ser-na-escola. Este possível

deslocamento intencional traz por opção a invisibilidade na escola, velada pela opacidades que há em sua distância e silêncio. Assim, o conceito de invisibilidade surge como superação de uma compreensão em que existe apenas o visível e o invisibilizado, para o entendimento das possibilidades interpretativas. Por toda a pesquisa, nas várias salas de aula e no pátio, encontrei sujeitos que por opção assumem a invisibilidade como condição de estar-na-escola em que há uma condição de surgimento e ocultamento do *ser-aluno*: ser que se manifesta na existência como visível, invisível, visibilizado e/ou invisibilizado.

O jogo de visibilidades e invisibilidades na turma de Progressão são manifestações para esta observação na condição de aparecer ou não para outro a partir da referência de observação assumida, surgimentos que podem ser perceptuais ou do campo dos sentidos atribuídos: formas de compreender o mundo. Marcos tem sua presença invisível frente ao outro indisciplinado e, uma outra presença visibilizada para o “eu pesquisador” que desejoso por compreender o fenômeno, observa e interroga o ver e o não ver por outra referência que não seja apenas a perceptiva. Maria também fez-se invisível na sala, enquanto que no pátio torna-se visível para todos na forma pela qual interagia com sua colegas de outras classes. Para esta provocação Inwood discute o ser-com os outros e as opções que cada um realiza em sua condição de existência:

Enquanto existe, o *Dasein* é 'com os outros'. Ele sabe o que é outra pessoa, assim como conhece a si mesmo, ou a qualquer outra entidade. Ele não precisa submeter à inspeção os detalhes do físico de uma pessoa para descobrir que ela é uma pessoa; costumamos ter consciência da presença dos outros, daquilo que fazem e da atitude que têm com a relação a nós, mesmo sem ter consciência dos detalhes de sua aparência. (...) Mesmo quando não há outras pessoas por perto – por exemplo, a oficina está vazia ou o deserto é desabitado –, os outros são percebidos por sua ausência. (INWOOD, 2004, p. 53-54)

O *dasein* é enquanto os outros são. É a consciência deste estar-no-mundo que se coloca como presença em que o ser se desoculta, entretanto são as opacidades do desocultamento, o que justamente permanece oculto na relação com o outro em que o ente manifesto surge apenas em aparência sem um sentido claro de ser-no-mundo. As invisibilidades em Maria e Marcos não estão condicionadas ao estar ou não presente no espaço-físico, visto que mesmo assim poderiam, pela ausência, estar na consciência dos demais colegas. A invisibilidade constatada está na condição em que eles não surgem plenamente para o outro, tem uma presença entificada em que o outro apenas o vê e a sua produção de sentido está oculta por ausência ou limitada interpretação sobre seu ser.



Neste contexto, em meio às conversas, descobertas, questionamentos, momentos de reflexão, de lazer, de entrosamento, de ser-com, de ser-sendo, a observação na turma de progressão foi se consolidando para a pesquisa durante todo o mês de abril até o dia 25 de maio de 2011, período este em que outras manifestações surgiam para a minha percepção e, as considerações sobre a verdade do que é e se desvela; ora desfaziam-se em novos surgimentos, ora ocultavam-se em opacidades. As aproximações para a produção de sentido foram demarcadas em um tempo ao considerar a transitoriedade do ser enquanto é com o outro: o ser é no tempo.

Algumas permanências na forma de ser-estar na sala de aula eram observadas, como Marcílio e Angélica que continuavam solitários em seus lugares e Alice sempre observadora e atenta à proposta da aula. Em certo dia, enquanto o professor de Educação Física apresenta a proposta da aula que foi a mostra do filme “O Poder do Ritmo 2<sup>35</sup>”, os mesmos alunos continuavam com sua forma de aparecer pela indisciplina e desrespeito à normas instituídas na e para a sala de aula: Érico andando de um lado para o outro, James que sempre saía de seu lugar para provocar Érico, Mathias Jesus e Mathias Felipe gritando e perturbando colegas - os conheci na sala após 15 dias de observação - pois sempre estavam ausentes.

Ao iniciar o filme que apresentava um campeonato americano de dança de rua em que grupos rivais de uma universidade disputavam a vitória, chamou-me a atenção que a maioria dos alunos paravam para assistir o filme apenas nas cenas de violência e/ou de dança, não se importando com o enredo do filme. Fiquei refletindo se essas cenas não seriam a representação de cenários de vida tão próximos às suas realidades, momentos que desaparecem no cotidiano da escola, opacidades no ser-mundo velados no ser-aluno. O que não é compreendido na escola sobre as formas pelas quais os alunos da progressão são-sendo? É esta interrogação que se coaduna a tantas outras para a ampliação de sentido nesta reflexão.

Lembro, que em uma atividade de leitura e escrita que teve início pela leitura da Professora de Língua Portuguesa que posteriormente solicitou uma produção de texto sobre a importância do ato de ler, observei que na atividade os dois Mathias ficaram de braços

---

<sup>35</sup> O filme conta a história de uma competição de dança em que ocorrem com seus participantes diversos problemas pessoais como desentendimentos, problemas amorosos e conflitos com gangues de rua (Diário de Campo em 04/05/2011).

cruzados, conversando um com o outro; Claudilson leu, mas ao tentar produzir o texto preferiu distrair-se na sala; Clébio sempre na porta da sala querendo sair para o pátio. A inquietação dos alunos apenas no momento da escrita visibilizou uma condição preocupante para a escola: aqueles inquietos alunos, assim estão por não saberem e/ou terem dificuldades em produzir um texto; poucos escreviam com fluência...

A turma de Progressão e seus alunos e alunas visibilizados pela e na escola por suas dificuldades quer seja de relacionamento, disciplinar ou de aprendizagem podem ocultar-se e/ou serem ocultados em suas dificuldades de aprendizagem que a escola não percebe com nitidez ou, percebe, porém não a compreende. É esta ausência de sentido sobre a aprendizagem e as necessidades veladas destes alunos que constitui uma das possibilidades de invisibilidade nas turmas de progressão.

## 5.2 OUTROS ENCONTROS

A partir das observações iniciais na turma de Progressão – atual turma de Progressão A e B - nesta etapa da pesquisa, fez-se necessário o mergulho em situações que surgiram nas salas de aula das séries/classes que mais intensamente manifestaram-se nos conselhos de classe, mesmo que a partir dos depoimentos dos professores e da possibilidade de opacidades na sua interpretação. Com esta compreensão, considerando as experiências que surgiram no campo, parti para o encontro com as turmas do 6º ano C, 7º ano D e 9º ano D para, no percurso interpretativo, ampliar a compreensão do fenômeno.

Entre as situações manifestadas no campo, destaco os momentos iniciais no 6º ano C em que alunos se destacam nas brincadeiras e/ou indisciplina, outros no silêncio e na observação contida, alguns na participação constante. Surgem formas de ser-estar na escola, enlaçadas no ser-sendo, ser-com, ser-no-mundo-escola. A característica marcante desta turma é o acolhimento que recebi; muitos queriam estar próximos ao meu lugar na sala de aula, dialogando e questionando sobre a minha condição enquanto adulto-aluno e, sobre a minha presença na sala.

Como adulto-aluno vivenciei o ser-com que cotidianamente constituía mais presença e pertencimento que dissipava a minha condição de adulto para uma outra em que eles, os

alunos, me incluíam como seu colega. Assim, o mergulho na escola estabelecia outra condição, a de conhecer as formas pelas quais o aluno é na escola, como se relaciona, com quem, suas opções individuais, coerções, liberdades, dificuldades, problemas, amizades, tudo que contempla a existência na escola que, nesta pesquisa, conceituo como o *ser-aluno*. Um aluno que é no mundo porque existe produzindo sentidos e que na escola, essa forma de existir e co-existir com o outro, o ser-com, produz outros sentidos que nascem deste ser-no-mundo-escola: o aluno é, a escola é, a escola é no mundo.

Para considerar o mundo, a escola e o aluno nas suas formas de ser e estar, lancei-me para o encontro com o 6º ano C. No primeiro dia de observação na classe, apresentei-me e pedi permissão para estar na sala como aluno. Era uma aula de matemática e lá estava a professora Gildeci. O que para mim era o primeiro dia no 6º ano, para a turma já eram meados do segundo bimestre e muitos já havia se encontrado comigo no pátio, fardado. A professora Gildeci elaborou uma atividade para a classe e, enquanto eles respondiam, ela observava atentamente cada caderno, cada aluno em sua especificidade. Também observei que ela demonstrava uma preocupação discreta com a minha presença e, ao contrário de tratar-me como mais um aluno, dirigia-se para mim como a um professor da instituição; também era notório o “controle” de classe na turma que, em sua aulas, pude observar nos momentos que presenciei suas aulas.

*Eu tenho um acordo com alguns alunos. Eu adotei dois alunos na escola e já combinei com a direção: Roberto e Alan; tudo o que eles fizerem, eu farei o acompanhamento. Você esta vendo aquele aluno? \_ Ele se chama Breno, o de olhos verdes, ele sempre dorme na sala de aula e, quando questionei com a mãe, ela me informou que está no psicólogo (Depoimento da Professora Gildeci registrado no diário de campo em 10 de maio de 2011).*

Gildeci visibilizava alunos que considerava indisciplinados, desatentos demais, inquietos ou quietos demais e, ao visibilizá-los, buscava interpretar e acompanhar suas dificuldades. Demorei muito tempo para compreender o porquê apenas Gildeci, naquele turma, conseguia ser ouvida em todos os momentos, sem gritos, imposições, ou pedidos insistentes por atenção: ela apenas pedia, com raras exceções em que necessitava mudar o tom de voz para ser atendida; ela era ouvida porque ouvia a voz do silêncio daqueles que não aprendiam e por este motivo demarcavam seu surgimentos por outras formas de ser-aluno na escola.

Na continuidade das observações e das reflexões sobre o que desvela nas salas de aula, aos 11 dias do mês de maio, o aluno Alan que participa das aulas, mas sempre busca distrações, senta-se ao meu lado e questiona: *\_ Ser adulto é bom?* Prontamente respondi que sim, porém existem os desgastes e dificuldades do trabalho. Ele continuou a interrogar: *\_ É mais que estudar?* Sorri e respondi que sim. Na mesma aula Uelton se aproxima e questiona: *\_ Você é professor de que?* Expliquei-lhe que trabalho na Secretaria de Educação e que lecionei Matemática e Ciências por muitos anos; também aproximou-se de mim a aluna Ádila que ofereceu-me uma bala e depois voltou para o seu lugar.

Os alunos e alunas surgiam pela sua forma de ser com outro, aproximaram-se muitos deles como forma de receber-me na sala, o que continuou por todo o período de observação. Havia indisciplina, mas não era a característica que surgia como representação do que mais se manifesta por cada estudante na sala; além de surgir pela intenção de aproximar-se do outro, outros surgiam para esta pesquisa pela timidez, como a que observei em Arlei que mal pronunciava o nome na sala; Alan que externa a dificuldade que tem para estudar e provoca esta reflexão sobre a aprendizagem de cada aluno; Uelton que se mantém sempre curioso com a minha presença e Ádila que sem dizer nenhuma palavra busca aproximação... Assim, é no cotidiano de cada sala de aula, que estes surgimentos se diferem em cada realidade analisada contribuindo para a ampliação de sentido nesta pesquisa.

Ao meu lado, em outro dia, sentou-se o aluno Kelvin que rabiscava o braço da cadeira com uma ponta de compasso. Questionei-me sobre o motivo pelo qual ele danificava silenciosamente uma cadeira? Pensei em adverti-lo, porém para a minha condição de aluno-pesquisador não era prudente delatar e/ou intervir na ação: continuei observando.

Naquele momento eu era um deles, em seus silenciamentos e complacências. Assim, ao lado de Kelvin, percebia que ele desligava-se quase que por completo de tudo e, imprimia à sua existência exteriorizada o sentimento de invisibilidade intencional: desapareceu em seu próprio silêncio e sem nada a fazer, apenas um olhar imóvel (ou quase) constituía sua presença naquele momento, grafando seu nome na cadeira como se quisesse visibilizar-se através daquela grafia.

Muitos momentos e (re)encontros provocaram minha atenção e também marcaram minha presença na escola, como o que ocorreu quando entrei e apresentei-me para a observação no

7º ano D, a classe de Gilvan, Maria Rita, Jadiel e Uelton que marcaram presença no pátio em que buscava surgimento e ocultamento para este mergulho nas salas de aula pelas manifestações que possibilitariam a redução fenomenológica.

Com este objetivo, no dia 16 de maio de 2011 chegava à sala do 7º ano D, onde após a apresentação expliquei que o objetivo da minha presença consistiria em observar as aulas e participar como aluno sujeito aos mesmos direitos e deveres. Enquanto apresentava minhas intenções na sala, dois alunos começavam a arremessar suas bolsas de um lado para o outro e, não contive o impulso de pedir-lhes atenção questionando: *\_ Vocês me permitem falar?* Uma das alunas, ao perceber minha reação, demonstrou rejeição à intervenção, pois quando perguntei se eles permitiriam a minha presença na sala a aluna Jaqueline afirmou enfaticamente: *\_ Eu não!* Mesmo assim adentrei e fiz parte das atividades da sala pois obtive a aprovação da maioria entre os alunos.

Ao sentar-me ao fundo na sala de aula, logo avistei Gilvan que se aproximou, pediu uma caneta emprestada e perguntou o meu nome. Achei curioso que não se lembrasse de mim, pois havíamos tecido vários diálogos no pátio nas suas constantes saídas da sala de aula. Talvez a minha presença no pátio tenha cristalizado nas lembranças de Gilvan a imagem do inspetor de pátio, opinião de muitos alunos ao ver-me naquele espaço. De imediato provoquei sua memória lembrando-o que já havíamos nos encontrado no pátio; ele interrompeu minha fala com uma outra pergunta: *\_ Qual o seu nome?* Tão logo havia respondido, observei que Jadiel havia me reconhecido e acenava a mão do outro lado da sala; também localizei Uelton que olhou e sorriu e Maria Rita que, como sempre, resguardava-se no silêncio.

Nesse dia, já na segunda aula, a coordenadora Giseuda entra na sala para dar algumas informações. Enquanto falava, olhava para cada aluno da classe e mesmo assim ainda não havia percebido minha presença. O que chamou a atenção foi que mesmo fitando o olhar na coordenadora, eu não surgia para a sua interpretação naquele momento; a farda que me igualava a todos os outros alunos fez que, para a produção de sentido da coordenadora eu estivesse invisível como professor-pesquisador em detrimento da presença aparente constituída pela farda.

Sobre o que ocorrera na sala de aula, no intervalo, dialoguei com Giseuda e questionei se não havia visto que eu estava presente; surpresa com o questionamento, ela respondeu que não.

Este momento fomentou a reflexão sobre surgimentos e ocultamentos na sala de aula em que se vê e não percebe ou ao perceber não produz sentido. Na sala de aula presenciei este desaparecimento subjetivo para a interpretação do outro, não há um eu ou ele, existe um nós, um coletivo padronizado em que a quantidade se sobrepõe, neste olhar, sobre o ser.

Enquanto na sala de aula tudo acontecia: aula, conversas, atividades, aproximações, etc., observava que sentada bem à frente, próxima ao professor estava Maria Rita, em silêncio ou talvez silenciada, sentada entre duas colegas que conversam tranquilamente como se ela não estivesse ali, entre as duas: o desaparecimento do ser de Maria Rita frente à expressão das colegas. Toca o sinal, as colegas correm para a porta bem como todo o restante da sala e ela continua imóvel.

Após a sirene indicadora da troca de aulas, chega a professora Valnice que comenta sobre a sua perplexidade ao observar que toda a turma havia saído da sala. Comentou que eles sempre a aguardam e que não sabia qual o motivo para este comportamento. Pensei sobre o quanto a minha presença alterava a rotina da sala de aula e, que só o tempo iria contribuir para que ao tornar-me parte pudesse presenciar cotidianamente o desocultamento do *ser-aluno* nesta turma como condição da verdade.

Na sala de aula, enquanto corrigia uma atividade no quadro e aguardava os alunos copiarem o que havia escrito, a professora Valnice aproximou-se e, ao observar Maria Rita, sussurrou: *\_ Você sabia que tem um aluna DM na sala?* Percebi que sigla DM por ela utilizada fazia menção à Deficiência Mental e logo após respondi que sim, eu sabia. A professora complementou sua fala: *\_ É louvável a ação da professora Maria Cristina responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais para alunos com necessidades especiais auxiliando os professores no atendimento desses alunos (Depoimento registrado no Diário de Campo em 24 de maio de 2011).*

A preocupação da professora com Maria Rita não garantiu a compreensão sobre o *ser-aluno* de Maria que tem visível o seu silêncio e distanciamento e invisível a sua aprendizagem; é no desconhecimento da forma como Maria está na escola que se dá o processo de invisibilidade na escola. Maria tinha catarata que só seria descoberta ao final do ano graças à intervenção da professora Maria Cristina na SRM que se empenhou no que antecedia seu silêncio na escola: aprendizagem que não surgia.

A escola como espaço de surgimentos e ocultamentos é um lugar de visibilidades e invisibilidades. Nos surgimentos outros alunos manifestavam-se: Pâmela que sempre perguntava sobre o que registrava no Diário de Campo, Alisson que sempre delatava os colegas por suas indisciplinas e/ou conversas, Ianca e Jaqueline inseparáveis, Elma sempre agitada... Os alunos iam surgindo para minha interpretação por suas formas de ser e estar na sala de aula.

Lembro-me que em uma dessas muitas aulas observadas, na última aula do dia 27 de maio, sexta-feira, o Professor Roberval avisou que traria a turma do 7º E para assistir a continuação do filme que havia passado na sua aula anterior. Por problemas técnicos no equipamento de vídeo, não foi possível acontecer a aula conforme o planejamento, o que provocou uma grande confusão e bagunças entre os alunos das duas classes. Eles não se incomodavam com a minha presença, brincavam comigo, conversavam, gritavam, corriam; naquele momento eu me fiz pertencer.

Ao pertencer ao grupo em meio à “desordem” na sala, imaginei que sentiria indignação por vivenciar aquele momento de dificuldades; muitos professores passavam pelo corredor e observavam a bagunça pela fresta da porta ou pela janela e eu estava ali, fazendo parte, disciplinando-me com certa prudência, sem nenhum constrangimento. Muitos dos professores que olhavam para mim preocupados sobre o que o Coordenador Técnico da Secretaria de Educação poderia pensar sobre aquela situação, olhavam para tudo de forma adultocêntrica, desconsiderando o ser adolescente. Eu, do meu lugar via tudo por outros olhos e outra interpretação; do meu lugar não via o caos, via uma ordem diferente. Todos falavam, todos ouviam, outros gritavam; muitas formas de ser e estar na sala de aula que também compõem o *ser-aluno*.

Com o objetivo de garantir outros encontros nas salas de aula que surgiram por seus alunos no pátio, parti para outro encontro marcado para compor o *ser-aluno*, nas formas pelas quais se é na escola, na turma do 9º ano D. A primeira visita a esta turma aconteceu no dia 15 de maio e, assim como nas demais turmas, realizei nos encontros conversas e observações que contribuíram para a produção e ampliação de sentido sobre visibilidades e invisibilidades no Colégio Odete Nunes Dourado.

Quando entrei na sala de aula e apresentei-me para a turma especificando minha intenção com a presença, percebi que muitos alunos iniciaram brincadeiras para chamar a atenção, como uma espécie de saudação à minha chegada. Comentei sobre a pesquisa e expliquei-lhes que minha presença na sala de aula consistia em seguir as mesmas regras às quais todos os alunos estão condicionados, por fim, como nas turmas anteriores, solicitei a permissão da classe para realizar a observação e registros no Diário de Campo necessários à pesquisa. Para minha surpresa fui interrompido por um questionamento: *\_ Se a gente não quiser?* Desconcertado, respondi de imediato que iria para outra sala de aula. O aluno questionador, com um leve manejo de cabeça demonstrou concordar com a minha presença e, a partir dessa resposta manteve-se em silêncio a me observar.

Após duas aulas observadas, na terceira aula, o diretor Agnaldo Freitas entrou na sala para informar as ações de sua gestão para os alunos e que no São João, o dinheiro arrecado com as vendas nas barracas seria destinado para a compra de mais aparelhos de ar condicionado para melhorar o conforto dos alunos na escola. Ao falar para os alunos, percebia perante o diretor muitos questionamentos e múltiplos surgimentos na sala de aula como forma de visibilizar-se na escola.

O 9º ano D surgiu no pátio para olhar deste pesquisador pela liderança de Ronaldo, o Amigo de Todos, que mobilizava vários alunos e alunas em suas conversas sempre animadas nos momentos de intervalos ou nas suas “fugidinhas” entre uma aula e outra. Ao ampliar a observação na classe, percebi que havia uma condição de euforia que se manifestava na maioria dos alunos.

Desde as primeiras observações, o 9º ano D diferenciava-se das outras turmas pela forma na qual os alunos surgiam: movimentação constante na participação em eventos da escola; liderança visibilizada pela participação de três alunos no Grêmio Estudantil; participação intensa nas aulas com questionamentos pertinentes ou com brincadeiras que desviam a atenção dos colegas... Surgiam pelo som, pela pronúncia, pela participação, a negação do silêncio estabelecia-se como forma de visibilizar-se na sala de aula, o que me provocava a inquietação sobre o que não estava visível naquele momento sobre o *ser-aluno*.

Na busca pela ampliação da compreensão, lembro-me que ao assistir a aula de Matemática com o professor Marquinhos, a aluna Elenice, ao ver-me anotando tudo o que na sala



acontecia, questionou-me: *\_O que você vai fazer com as anotações da sala?* Fiquei feliz com sua curiosidade, visto que, em nenhuma das turmas observadas, os alunos indagaram sobre o uso dos registros realizados na sala. Para o seu questionamento respondi que estaria construindo uma espécie de livro com as histórias dos alunos, suas relações, quem e como aparecem na sala, quem e porque não aparece, etc... Elenice respondeu imediatamente com uma simples expressão: *\_Há tá!* Sentado ao meu lado também estava Jussimar que ao apresentar a mesma dúvida sobre o destino das anotações, informei que tratava-se de um tipo de livro que retrata tudo o que acontece.

Sobre esse *a-con-tecer*, a cada dia encontrava novos alunos, realizava aproximações e reencontrava Ronaldo e Luan que haviam surgido no pátio e, na sala, resignificavam sua presença : cotidianamente ia produzindo sentido sobre o *ser-aluno* no 9º ano.

No dia 25 de Maio, no turno matutino, adentrei na sala para contemplar mais o cotidiano em que os alunos e professores são. As observações, nessa como nas outras salas, aconteciam em horário variados para que fosse possível estar nos diversos momentos em que acontecem as aulas: aulas antes do intervalo, aulas após a efervescência do intervalo no pátio, etc. Nesse dia, após o intervalo, observei pela primeira vez, a aula da professora Jucélia que ensina Inglês. Ao entrar na sala, Jucélia realizou a chamada, iniciou a correção de atividades e após alguns minutos exclamou: *\_Julio, é você que está aí? Engraçado, entrei, fiz a chamada, conversei com os alunos e não o percebi! Isso faz parte da sua pesquisa?* Para não entrar em detalhes, apenas sorri e acenei com a mão como forma de saudação. A minha presença não perturbou a ação na sala de aula, entretanto em alguns momentos pedia atenção e silêncio dos alunos dialogando:

Jucélia:

*\_ Gente, por favor! Logo hoje que temos uma presença ilustre na sala!*

Helen :

*\_ Não professora, ele é aluno aqui, igual a gente!*

Jucélia:

*\_ Então gente, o aluno novo precisa levar uma boa impressão da turma.*

A professora Jucélia provocou-me sobre a pesquisa, pois ao não perceber-me, percebi que a farda reafirmava minha condição de desaparecimento momentâneo no coletivo, estava padronizado nessa forma de existir na classe; a classe generalizada nos depoimentos e

conselhos de classe como condição de representar o coletivo invisibilizando o *ser-aluno* em suas especificidades. Na quantidade de alunos havia um “nós” padronizado e entificado em que o ser-aluno desaparece. Por outro lado, entre os alunos, pelo pronunciamento de Helen e a expressão de aprovação nos olhares e os vínculos que se construíam comigo e os alunos, visibilizava a minha condição de aluno entre os alunos: *ser-sendo*. Assim, ao ser aluno para produzir sentido sobre o ser e estar na sala de aula, minha existência produzia sentido para o outro, interferia na sua forma de produzir cotidianidade ao compartilhar sentidos.

Na sala de aula são construídas relações de proximidade e simpatia ou de distanciamento e apatia. No cotidiano da sala de aula do 9º ano D muitos surgimentos chamaram minha atenção e contribuíram para a ampliação desses vínculos entre eu e alguns alunos que sempre se aproximavam para conversar sobre todo tipo de assunto. Após uma semana de observação, percebi que havia chegado um aluno novo na sala de aula e ao informar-me sobre sua chegada no 9º ano, descobri que faziam dois dias que frequentava as aulas. Fiquei perplexo sobre o porque não o identifiquei logo no seu primeiro dia de aula; para minha visão ele desapareceu em meio a classe. O aluno novato chama-se Danilo, estudava na cidade de João Dourado e, desde primeiro dia de aula, segundo afirmação de Jéssica que estava ao meu lado na sala, ele mantinha-se muito quieto e distante.

Danilo tornou-se invisível para o meu olhar e sua presença silenciosa não produziu sentido para minha interpretação, somente após a descrição detalhada da colega Jéssica é que surgiu para minha interpretação: compreendê-lo seria o exercício interpretativo que permitiria desvelar o ser-aluno de Danilo. Nessa busca, nas aulas que aconteciam no dia 26 de maio, sentei-me intencionalmente ao lado de Danilo para provocar a aproximação. Perguntei-lhe se estava gostando da escola e como tem sido sua adaptação na classe, ele respondeu-me com poucas palavras: \_ *Eu não gosto dessa escola, eu não vou estudar aqui!* Nos dias que se sucederam não mais encontrei Danilo nas aulas que observei; ao questionar os colegas da classe, informaram-me que ele havia desistido de estudar na sala.

A invisibilidade de Danilo foi produzida pelo silêncio e ausência na relação com o outro e seu desaparecimento físico, sem resposta ou argumento condizente pode ser resultado dessa invisibilidade na sala de aula como produtora de angústia. Não foi possível reencontrar Danilo para questionar-lhe o sentimento, entretanto seu relato de insatisfação no 9º ano D sinaliza uma possibilidade interpretativa.

Na sala do 9º ano D, semelhante ao que observei nas salas da Progressão, 6º ano C, 7º ano D, foi possível observar que os alunos que surgiam no pátio na sala de aula apresentavam a mesma condição de existir, de *ser-aluno* e, através deles, outros alunos produziam aproximações e diálogos sobre *ser* na sala de aula. As muitas possibilidades interpretativas sobre as visibilidades produzidas pelos alunos do pátio na sala de aula paradoxalmente mobilizavam minha compreensão sobre o não ver, perceber, sentir... As invisibilidades na sala de aula, do *ser-aluno* na escola compuseram o exercício interpretativo provisório sobre como cada aluno na escola é e como fui-sendo aluno. Esse exercício interpretativo através das observações seguiu-se até o final do mês de maio, sendo retomado no reencontro com o conselho de classe no final do ano letivo, para revisitar interpretações e formas pelas quais os alunos surgiram nos depoimentos e registros dos professores.

### 5.3 VEREDITOS E DESCRIÇÕES SOBRE O *SER-ALUNO*

Com a intenção de revisitar interpretações sobre o *ser-aluno* na escola e as formas pelas quais os professores descrevem esses alunos, retorno aos registros dos conselhos de classe na IV unidade como condição de ampliar a compreensão e produção de sentido sobre cada aluno em sua aprendizagem, destinando uma atenção especial aos que surgiram para esta pesquisa nos Conselhos de Classe anteriores, na observação no pátio, nas salas de aula e nos discursos dos professores. Quando a escola permitiu-me o acesso a esses documentos, a participação e gravação do último conselho que aconteceu aos 19 dias do mês de dezembro, provocou-me a reflexão sobre este momento avaliativo que acontece ao final do ano letivo: São vereditos ou descrições sobre o *ser-aluno* no Colégio Odete Nunes Dourado?

Segundo Borba (2002, p. 1616), a palavra veredito significa, conforme usos e costumes na Língua Portuguesa, decisão de um júri ou de qualquer outro tribunal; juízo pronunciado em qualquer matéria; opinião abalizada. A palavra veredito traz em si a conotação de verdade constituída por um juízo que determina sua condição: certo ou errado, aprovado ou conservado. Outro conceito de verdade, que contrasta ao de veredito, de determinismo esta na explicação de Heidegger sobre desvelamento:

A explicação de Heidegger da verdade como 'desvelamento' possui diversas conseqüências. A verdade já não é mais algo do qual podemos ou devemos

estar certos em um sentido cartesiano ou husserliano. Nós podemos estar certos de proposições, eu estou certo de que isto e isto é assim. A busca pela verdade não é uma busca pela certeza sobre aquilo que já sabemos ou cremos, mas uma busca pela descoberta de âmbitos ainda desconhecidos. 'Verdade já não contrasta com falsidade'. Proposições podem ser verdadeiras ou falsas, corretas ou incorretas. Mas as proposições falsas pressupõem um âmbito de verdade aberto tanto quanto as verdadeiras (INWOOD, 2002, p. 197).

Assim, considerando a verdade do veredito como o desvelamento de uma possibilidade interpretativa sobre o *ser-aluno* na escola, ouvi as gravações<sup>36</sup> do conselho, percebia as vozes dos professores que pronunciavam palavras sobre cada aluno, depoimentos enfáticos semelhante a decisões de um júri que determinavam seu veredito. Vozes com uma verdade determinada e que representavam uma forma de interpretação sobre esse ser na escola pela observação do professor:

*\_ Alunos destacados por indisciplina...  
 \_ Ela tem dificuldades de aprendizagem!  
 \_ Ele é apático na sala de aula!  
 \_ A aluna tem problema com alguém?  
 \_ Quem reprovaria?  
 \_ Perdeu em Matemática, Geografia, Língua Portuguesa e Inglês!  
 \_ Eu aprovo! \_ Eu reprovoo!  
 \_Aprovado pelo conselho (Trechos do registro das gravações em áudio no conselho de classe final em 19/12/2011).*

Em outros momentos, no conselho de classe, as frases curtas e entificantes desapareciam em detrimento de descrições mais detalhadas sobre o *ser-aluno*. Os alunos que corriam risco de reprovação recebiam uma atenção mais detalhada e o puro veredito dividia espaço com a descrição sobre a condição do aluno:

O aluno tem faltas em excesso, é apático demais. Fica isolado na sala. A mãe disse que trará o atestado, pois o aluno está indo para Salvador (capital do estado) para fazer tratamento. Ela esteve presente e falou do grave problema de visão e dos problemas de crescimento (17 anos), pois os hormônio do crescimento não está sendo produzido, o aluno não consegue ler sem óculos e a ela está sem condição [*sic*] (ATA DO CONSELHO DE CLASSE- Perfil do aluno – IV Unidade, 9º ano D 2011).

A descrição detalhada sobre aquela forma de ser na escola para produção de uma opinião sobre a condição do aluno, permite, no conselho de classe, ampliar a avaliação sobre o *ser-*

---

<sup>36</sup> Optei pelas Atas do Conselho e pelos registros no Diário de Campo para os fins desta pesquisa, entretanto as gravações serviram para estabelecer parâmetro entre o que foi dito e registrado; por esse motivo apenas lanço vozes do conselho sem a pretensão de atribuí-las a sujeitos específicos na pesquisa.

*aluno*. Assim surgia da descrição e do veredito o que fundamentaria o *eu aprovo, eu reaprovo* e, para a conclusão, um *aprovado pelo conselho* ou *conservado por exceder ao número de quatro disciplinas abaixo da média 5,0*.

Nesta interpretação, no conselho de classe final havia visibilidades e invisibilidade na percepção do professor sobre o *ser-aluno* na escola, imersa nas opacidades da descrição e do veredito que deveriam ser emitidos pelo conselho de classe final que tem caráter decisório. Entre vereditos e descrições mais sensibilizadas sobre o *ser-aluno* surgia a conservação padronizada pelas normas da escola através consensualismo e, em outros momento o conselho transcendia às regras e a homogeneização para a compreensão da forma em que cada aluno foi, sobre o que não foi percebido e/ou mediado pela escola para conceder-lhe a aprovação pelo conselho. Paradoxalmente alunos eram visibilizados pelo seu comportamento, por suas relações, por suas dificuldades e invisibilizados em suas necessidades individuais de aprendizagem através de relatos padronizadores sobre as turmas:

A turma continua com péssimo comportamento, sem interesse e indisciplinados (ATA DO CONSELHO DE CLASSE – perfil da turma de Progressão A e B - IV Unidade, 2011).

A turma continua indisciplinada mas a aprendizagem é boa (ATA DO CONSELHO DE CLASSE – perfil da turma do 6º Ano C- IV Unidade, 2011).

Turma agitada, com indisciplina bem acentuada, participação razoável e significativa em alguns casos. Relacionamento interpessoal complicado, sem maturidade. Continuam os mesmos alunos com alto índice de indisciplina (ATA DO CONSELHO DE CLASSE – perfil da turma do 7º ano D - IV Unidade, 2011).

Mesmo perfil, com ressalva para alguns alunos que caíram o rendimento (ATA DO CONSELHO DE CLASSE – perfil da turma do 9º ano D - IV Unidade, 2011)

Ao observar os registros na Ata do Conselho de Classe, a condição de permanência nos registros padronizava as turmas em que desaparecem os motivos pelos quais as turmas são; a forma pela qual cada aluno é: o *ser-aluno* é invisibilizado na forma pela qual se vê a turma como um todo homogeneizador. As turmas, segundo os registros na Ata do Conselho, não avançaram, permaneceram como eram no início do ano letivo. Será que os registros condizem com a forma de ser da turma e de cada aluno?

Ao observar os registros na Ata do Conselho de Classe sobre cada aluno e os depoimentos no momento do conselho, constatei que existe uma ficha<sup>37</sup> em que são descritos os componentes curriculares que o aluno não adquiriu média para aprovação, explicita se o aluno participou da recuperação contínua se possui ocorrências na unidade, registra o não cumprimento de atividades de classe e extraclasse, dificuldades de relacionamento e de aprendizagem, apatia na sala de aula, indisciplina e, por fim, para quem o aluno deve ser encaminhado. Na observação, durante o ano letivo, sobre a rotina da escola, percebi que há uma preocupação com o aluno, com os índices de aprovação, reprovação, evasão, indisciplina e violência na escola, entretanto cabe questionar o que há antes dessas constatações.

A constatação está no campo da percepção imediata e nos registros dos conselhos de classe durante todo o ano letivo, bem como nas observações deste pesquisador; a aprendizagem é uma preocupação genérica que invisibiliza-se nas avaliações do grupo que ora são vereditos ora são descrições.

Na ficha do conselho de classe não há especificação sobre o tipo de dificuldade e a forma de mediação para os casos descritos em ata. Também nos depoimentos dos professores, em alguns momentos, foi possível identificar essa preocupação. Paradoxalmente aos registros, a maioria dos alunos foi aprovada, o que não implica em qualidade de aprendizagem. Na Progressão A e B muitos alunos evadiram no 6º ano C os alunos que surgiram nessa pesquisa no pátio e na sala de aula ou foram aprovados pelo conselho (a maioria deles) ou foram conservados; no 7º ano D realizei a mesma constatação e, no 9º ano D, semelhante ao registros sobre a turma, os índices de aprovação direta foram destaque em relação as outras turmas observadas.

Assim, a forma que se vê o aluno e se produz sentido sobre este *ser-aluno*, individualmente, vem repleta de opacidades sobre a condição em que se é; em que se é com o outro e como cada aluno produz sentido sobre sua forma de ser neste contexto. Aí está a lacuna na escola e uma condição de invisibilidade que junto a outros desaparecimentos compõem o mosaico de visibilidades e invisibilidade no Colégio Odete Nunes Dourado.

---

<sup>37</sup>Esta ficha encontra-se nos anexos juntos às fichas que compõem a Ata do Conselho de Classe

## 6.0 MOSAÍCO

### Mosaico Abstrato

Todo sonho é feito de estilhaços  
 Do que o olho crê  
 Que a imagem  
 Faz no espaço,  
 E o tempo encontra  
 No ar que passa  
 Invisível,  
 Peso e cor

Todo encontro é o jeito do acaso  
 Achar no sonho  
 Uma miragem  
 Onde o oásis  
 Água inventa  
 O mar do nada é  
 Impossível  
 Erro e dor

Nando Reis

Um mosaico é resultado da junção de partes diferentes, “de estilhaços”, é imagem que ao final contempla em si as unidades, mas se diferencia como um todo, resultado de um trabalho reflexivo e criativo produzido em um tempo, por uma interpretação e forma de ver que é a compreensão daquele que interpreta e cria. É assim que me proponho a construir à imagem de um mosaico o encontro do quanto refleti nesta dissertação, como consequência de uma jornada interpretativa que nasceu em minhas inquietações como professor. Considerando meu pertencimento à Educação Municipal em Irecê, encontrei nas possibilidades interpretativas do fenômeno das (In)visibilidades no Colégio Odete Nunes Dourado a percepção e compreensão sobre o cotidiano da escola e, a produção partilhada de sentido sobre o *ser-aluno*.

A produção partilhada sobre esse ser-na-escola, considerou os surgimentos e ocultamentos que manifestam a existência quer seja no pátio, nas salas de aula ou nas formas pelas quais os professores compreendem os alunos nos conselhos de classe.

As inquietações como educador e o meu pertencimento à rede Municipal de Irecê marcaram a primeira reflexão e nortearam toda a condução do trabalho interpretativo. Quando me

encontrei com um aluno que por anos de convivência em uma escola não o havia percebido como ser que existia comigo e, ao inquietar-me com as proposições do autor Fernando Braga Costa (2004) sobre a invisibilidade social e o desaparecimento perceptivo do sujeito, comecei a questionar como esta possibilidade interpretativa aconteceria na escola, fomentando a reflexão do projeto inicial de pesquisa.

Assim, a composição dessa reflexão seguiu no mergulho interpretativo para a produção de conceitos sobre visibilidade e invisibilidade, assumindo na dissertação a fenomenologia como método capaz de considerar as possibilidades, o pertencimento, a manifestação do eu e do outro como forma de produção de sentido junto aos diálogos tecidos com Husserl que fundamentou a *redução fenomenológica* e a *ideia da fenomenologia*, junto a Merleau-Ponty sobre a *percepção*, o *visível* e o *invisível* e Heidegger que ao contribuir com a ideia de *compreensão* e o sentido de *ser* ampliou a condição em que dialoguei com estes filósofos para estruturação de minhas reflexões e inquietações, aliada às demais contribuições como partes deste mosaico interpretativo.

A abertura para as possibilidades parte da interpretação do que é ver e não-ver, pois na percepção cabem impercepções, incertezas sobre esse ver e não-ver, sobre o que é visível ou invisível. Na visibilidade cabem invisibilidades, não há a condição dicotômica, porque enquanto o ser é, sendo na escola, produzindo sentidos, existem momentos em que um ser desaparece frente ao olhar do outro e, para outro surge visibilizado quer seja por sua intenção de desaparecer ou pelo outro que optou por não buscar perceber: há intencionalidades e displicência no ver ou não ver coexistindo enquanto o ser é na escola.

É a apreensão de significados produzidos na escola que compõe o sentido sobre as invisibilidades na escola. O conceito de invisibilidades e visibilidades construído nesta dissertação a partir das diferentes referências não se centrou somente na percepção alimentada pelos sentidos (ver, tocar, degustar, ouvir, cheirar), mas através do que se mostra no cotidiano da escola que é dado pela percepção, interpretação e produção de sentidos que é sempre partilhada pelos sujeitos que compõem o mundo-escola.

O sentido partilhado na cotidianidade é um mostrar-se como relação um-com-outro sobre o *ser-aluno* na escola. Para a interpretação do que se desvela na escola, o mergulho no pátio,



fazendo parte do cotidiano dos alunos, professores e inspetores do Colégio Municipal de Irecê permitiu-me vivenciar uma experiência do tipo etnográfica, com aproximação aos fundamentos da *etnopesquisa crítica e multirreferencial* para ser-sendo na escola, descrevendo o que se mostra e interpretando a minha presença nesta condição de ser-com.

No pátio observei alunos que silenciaram na multidão dos grupos que se aglomeravam por afinidades, alunos que surgiam de forma tão expressiva que eram reconhecidos por todos na escola, nomes e formas de ser que se manifestavam como se quisessem sempre aparecer e outros que parecem buscar o anonimato como condição de também existir com o outro. As interpretações sobre o *ser-aluno*, partem para as salas de aula e lá, dediquei-me à observação dos alunos que surgiam ao olhar ou pelo silêncio e anonimato produzido ou pelo expressão intensa em que surge.

Assim, na sala de aula compreendi o que Merleau-Ponty (2009, p. 224) propusera quando afirmou que “ (...) é preciso compreender que é a visibilidade mesma quem comporta uma não visibilidade”, por perceber que alunos que no pátio possuíam um presença invisível para os colegas pelo não pertencimento a um grupo e/ou por timidez, para o meu olhar direcionado sua presença era visibilizada; no pátio haviam alunos que vivem em grupos e surgiam pela sociabilidade e, na sala de aula desapareciam no silêncio; a relação visível e invisível não é dicotômica e na condição de *ser-aluno* cabem visibilidades e invisibilidades como possibilidades interpretativas para compreender este ser.

É justamente nesse momento em que a compreensão heideggeriana e o sentido de ser contribui como elo capaz de articular esses conceitos para o desvelamento do ser na escola, do *ser-aluno*, dos surgimentos e ocultamento como condição de visibilidades e invisibilidades no Colégio Odete Nunes Dourado. Assim várias possibilidades interpretativas se coadunam para compreender o fenômeno na escola: A invisibilidade socioeconômica marcada pela desigualdade social, pelo não ser para outro como desaparecimento subjetivo; a invisibilidade individual em que um ser desaparece para o outro como um número, um ele, um aquilo ou aquele coisificante; invisibilidade como consequência das relações de poder que produz silenciamentos na escola por ausência de diálogo, autoflagelo, proteção, medo ou abstenção voluntária de ser-com o outro, etc.; invisibilidade como consequência de humilhação externa em que outro pode ser invisibilizado e/ou invisibilizar-se; tantas possibilidades de compor mosaicos interpretativos sobre esse ser-na-escola.

Na escola, nesse mergulho interpretativo, muitos encontros produziram inquietações sobre a construção deste mosaico interpretativo, imerso na incerteza da abertura para o que se desvela, para o que se mostra como fenômeno. Neste estágio de abertura, deparei-me com a aluna Maria Rita e descobri que ela, após estudar vários anos na escola, havia desaparecido na sua condição de ser interpretada pelo outro e pela escola como um aluno que se isola, que desaparece na sala de aula e no pátio por ter Deficiência Mental; entretanto ao final do ano, percebe-se que ela tem catarata e que necessita de uma cirurgia para que possa ver. Invisibilizada na escola de tal forma que não se percebia sua presença; opacidades sobre o porquê de seu desaparecimento e silêncio. Assim foi a partir desta percepção que provocou a reflexão que conduzia meu olhar nas salas das turmas de Progressão A e B, no 6º ano C e no 9º ano D sobre as opacidades e as invisibilidades na escola.

Ao observar as turmas de Progressão e mergulhar nos depoimentos do conselho de classe, percebi que há um discurso uniformizador sobre as salas que foram criadas para receber alunos multirrepetentes, com dificuldades de aprendizagem, com problemas de relacionamento e, por mais que a intenção e o discurso caminhem neste objetivo fugiu à interpretação da escola a aprendizagem de cada aluno, as especificidade em que cada um constrói sua aprendizagem, a sua relação própria com o conhecimento e a forma pela qual está para o mundo produzindo sentido, interpretando como condição de vida e compreensão do mundo.

Nas turmas de Progressão A e B, pela sua composição existiam não-saberes nos alunos, sobre os alunos, e sobre os professores; desaparecimentos que se silenciam nos porquês sem resposta. O que antecede o discurso que apenas identifica que alunos têm dificuldades de aprendizagem, que alunos são aprovados com dificuldades ou conservados?

Semelhante ao que propus na Progressão A e B, nas demais turmas observadas o mesmo fenômeno se mostra, mesmo sem a condição de existência padronizada da Progressão. No 6º ano C, no 7º ano D e no 9º ano D, os alunos que surgiram no pátio para minha percepção e tinham em comum uma invisibilidade outra como possibilidade interpretativa: sua dificuldade de aprendizagem específica desaparecia em opacidades na escola.

As últimas peças deste mosaico que é uma interpretação deste tempo em que fui-sendo na escola, estão nas contribuições do Pré-Conselho e dos Conselhos de Classe que provocou para

a reflexão sobre as formas pelas quais os professores vêem os alunos, como se desvela *ser-aluno* para o professor e as opacidades na forma dessa interpretação.

Nos conselhos de classe surgiam adjetivações para caracterizar alunos como condição de interpretar seu ser na escola, também surgiam padronizações na forma como as turmas eram registradas nas Atas do Conselho de Classe Final em que pela própria condição de existência dos conselhos os textos trazem além do “perfil da turma” que se mantém desde o início do ano letivo, o “perfil do aluno” que apresentava sistematicamente aspectos qualitativos e quantitativos deste ser-na-escola, entretanto não distingue o que é necessidade específica de aprendizagem, qual a necessidade de cada aluno. Quantas opacidades que não cabem nesta reflexão podem existir por trás daquilo que se mostra tão certo e evidente na escola?

Nesta compreensão, quando a aprendizagem do sujeito desaparece em opacidades, a aprendizagem pensada para o *ser-aluno* na condição em que se é, fica restrita a ações pedagógicas uniformizadas, pensadas para um todo que na escola é a classe: o indivíduo é invisibilizado no e pelo coletivo, como também a possibilidade da opção de no coletivo diluir-se para que sua presença esteja imersa em opacidades: possibilidades de *ser-aluno* na escola como visível, (in)visível, (in)visibilizado e/ou (in)visibilizando-se

Considero que a composição deste mosaico, no tempo, é que possibilita a construção de tantos outros mosaicos interpretativos sobre cada uma dessas possibilidades que continuarão à medida que mais se mergulhe nesta jornada interpretativa. Assim, destaco a existência de invisibilidades na escola e esta compreensão me permitiu entender o que se desvelou e ainda se desvela sobre o meu ser- professor e a interpretação sobre *ser-aluno*: as invisibilidades no Colégio Odete Nunes Dourado são constituídas nos surgimentos e ocultamentos do ser-na-escola e, neste recorte interpretativo que constitui este mosaico a aprendizagem é e surge como um mosaico a ser interpretado por cada professor que em sua prática cotidiana deseja perceber, interpretar e compreender sobre o *ser-aluno* e, sua aprendizagem como um fenômeno que em cada aluno necessita ser desvelado.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 2ª ed. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 1998.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho, 2001.

ARDOÍNO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim. G. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos : Editora da UFSCar, 1998. p. 24 – 41.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a Educação: Rumo a sociedade aprendente**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

ATA DO CONSELHO DE CLASSE, Turma de Progressão A. Colégio Odete Nunes Dourado, Irecê:2011.

\_\_\_\_\_, Turma de Progressão B. Colégio Odete Nunes Dourado, Irecê: 2011.

\_\_\_\_\_, Turma do 6º ano C. Colégio Odete Nunes Dourado, Irecê: 2011.

\_\_\_\_\_, Turma do 7º Ano D. Colégio Odete Nunes Dourado, Irecê: 2011.

\_\_\_\_\_, Turma do 9º ano D. Colégio Odete Nunes Dourado, Irecê: 2011.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos, SP: Editora UFSCar, 1998.

BAUMAN, Zygmund. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BELLO, Ângela Ales. **Introdução à fenomenologia**. Tradução Ir. Jacinta Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES: *Banco de dados*. Disponível em: [www.bdt.d.ibict.br](http://www.bdt.d.ibict.br) . Acesso em: 04/06/2012.

BORBA, Francisco S. **Dicionário de Usos do Português do Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

BORGES, Maria Cecília; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos Metodológicos e Filosóficos que Orientam as Pesquisas em Educação. **Revista Iberoamerica de Educación**, n. 43, p. 5-15, julho, 2007.

CALVINO, Italo. **O cavaleiro inexistente**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2003.

CAMACHO, Luíza M. Y. Invisibilidade da Juventude na Vida Escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004.

CARVALHO, Maria Inez. *O A-con-tecer de uma Formação*. Salvador: 2008. p. 159-168. In: **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação I. Memórias, Histórias de vida e formação de professores, v. 17, número 29, 255 p., jan/jun, 2008.

CASANOVA, Marcos Antônio. **Compreender Heidegger**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

COSTA, Fernando Braga. **Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social**. 2ª ed. São Paulo: Globo, 2004.

COUTO, Mia. **Raiz de Orvalho e outros poemas**. 3 ed. Lisboa: Editora Caminho, 2001.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia?** Tradução de Maria José J. G. de Almeida. 10 ed. São Paulo, SP: Centauro, 2008.

EIZIRIK, Maria F.; COMERLATO, Denise. **A Escola (IN)visível: Jogos de Poder, Saber e Verdade**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FAGUNDES, Norma Carapiá; FRÓES BURNHAM, Teresinha. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. **Revista FACED** nº 05, p. 39-55, 2001.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (66): 75-80, agosto, 1988.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: BORDINI, Jussara; GROSSI, Esther Pillar (orgs.). **A paixão de aprender**. Petrópolis, Editora Vozes, 2000.

FREITAS, Agnaldo Alves. **Memorial de Formação**. Trabalho de Conclusão de Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais – UFBA/FACED/Irecê, 2006.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 58, abr / jun. 1993.

GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo; MACEDO, Roberto Sidnei. **Um Rigor Outro: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador-BA: Edufba, 2009.

GEIGER, Paulo (Editor). **Caldas Aulete: mine dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

GIDDENS, Anthony. **As Consequências da Modernidade**. 6ª ed. São Paulo: Unesp, 1991.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução Márcia de Sá Cavalcanti Schuback; posfácio de Emanuel Carneiro Leão. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009a.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto- A filosofia?:** identidade e diferença. Tradução Ernildo Stein. 2ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2009b.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral a fenomenologia pura**. Tradução Marcio Suzuki. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **A ideia da fenomenologia**. Tradução Artur Mourão. Rio de Janeiro, RJ: Edições 70, 1986.

INWOOD, Michael. **Dicionário Heidegger**. Tradução de Luísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2002.

\_\_\_\_\_. **Heidegger**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2004.

IRECÊ/BA. **Currículo Unificado da Rede Municipal de Irecê/BA: Educação Infantil e Ensino Fundamental – nível 1 – volume 1 Aspectos Gerais**. Secretaria de Educação, Prefeitura Municipal de Irecê: 2000a.

\_\_\_\_\_. **Currículo Unificado da Rede Municipal de Irecê/BA: Educação Infantil e Ensino Fundamental – nível 1 – Volume 3 – Ensino Fundamental I**. Secretaria de Educação, Prefeitura Municipal de Irecê: 2000b.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação**. Secretaria de Educação, Prefeitura Municipal de Irecê: 2012.

\_\_\_\_\_. Colégio Municipal. **Projeto Político Pedagógico do Colégio Odete Nunes Dourado- Colégio Municipal**. Secretaria de Educação, Prefeitura Municipal de Irecê: 2011

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia: Guia Prático de Linguagem Sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e etnopesquisa - formação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2ª ed. Salvador-BA: Edufba, 2004.

\_\_\_\_\_. **Chrysallís - Currículo e Complexidade: A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2005. 193 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível**. 4ª ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo, SP: Martins fontes, 1999

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8ª ed..Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOVO PORTAL DE PERIODICOS DA CAPES: *Banco de dados*. Disponível em: [www.novo.periodicos.capes.gov.br](http://www.novo.periodicos.capes.gov.br) . Acesso em 21/10/2010.

NUNES, Benedito. Phisis, Natura- Heidegger e Merleau-Ponty. **Revista Natureza Humana** 6(2), p. 271-287, jul-dez, 2004.

PASQUA, Hervé. **Introdução à leitura do Ser e Tempo de Martin Heidegger**. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

PENNA, Patrícia Martins. **Cenas do Cotidiano Escolar**: visibilidades e invisibilidades. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo-USP.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre Autoridade e o Rigor nas Etnografias da Educação. In: GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo; MACEDO, Roberto Sidnei. **Um Rigor Outro**: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador-BA: Edufba, 2009.

PLATAFORMA LATTES CNPQ: *Busca por currículos*. Disponível em [www.lattes.cnpq.br](http://www.lattes.cnpq.br). Acesso em 20/10/2010.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. Compreensão e Autonomia no Currículo. In: ALMEIDA, José Rubens M.; MAGALHÃES, Lívia Diana R.; BERTONI, Luci Mara. Orgs). **As Redes Científicas e o desenvolvimento da Pesquisa**: perspectivas multidisciplinares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 113-124.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. *Currículo e Formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares*. In: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; FARTES, Vera Lúcia Bueno (Orgs.). **Currículo, Formação e Saberes Profissionais a (re)valorização epistemológica da experiência**. Salvador, Edufba, 2010. p. 37-61.

SÁ, Maria Roseli G. B. **Hermenêutica de um Currículo**: O Curso de Pedagogia da UFBA. 2004. 263 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

SANTOS JUNIOR, Julio Bispo dos. Invisibilidades na escola: Desvelando Cenários, Cenas e Atos de Currículo no Colégio Municipal de Irecê. João Pessoa, PB: 2011. p.310-321. In: **Revista do Espaço do Currículo/ Universidade Federal da Paraíba**, v. 4, n. 2, 388 p.,set/mar, 2012.

SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE – SCIELO: *Coleção da Biblioteca*.

Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acessado em 21/10/2010.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução a fenomenologia**. Tradução Alfredo de Oliveira Moraes. 2 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2010.

TOURINHO, Maria Antonieta de C; SÁ, Maria Roseli G. B. de. Compreensão e práxis pedagógica: possibilidades em sala de aula. In: TENÓRIO, R; LORDELO, J. A. (Orgs). **Educação Básica: contribuições da pós-graduação e da pesquisa**. Salvador, EDUFBA, 2009. p. 275-301.

UFBA/FACED. **Programa de formação continuada de professores**. Programa Irecê. Salvador: 2003. Disponível em: [www.irece.faced.ufba.br/projetoirece](http://www.irece.faced.ufba.br/projetoirece). Acessado em: out/2010.



ANEXO



Conselho de classe – ano 2012

Aluno (a): \_\_\_\_\_

I Bimestre

▪ **Perfil do aluno:**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Agressividade;                               | <input type="checkbox"/> Não realizou instrumentos avaliativos; |
| <input type="checkbox"/> Grande nº de faltas;                         | <input type="checkbox"/> Conservado ano anterior;               |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade de relacionamento;               | <input type="checkbox"/> Introspecção;                          |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade de aprendizagem;                 | <input type="checkbox"/> conversa paralela em excesso;          |
| <input type="checkbox"/> Não cumprimento de atividades Classe / casa; | <input type="checkbox"/> Nenhum problema identificado;          |
| <input type="checkbox"/> Indisciplina;                                |   |

Aula em que o aluno sai ou é retirado pelo professor com frequência: \_\_\_\_\_

▪ **Encaminhamentos:**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Conversar com a família;               | <input type="checkbox"/> Apoio Pedagógico;                              |
| <input type="checkbox"/> Acionar Conselho Tutelar (12 anos);    | <input type="checkbox"/> Diagnóstico especializado;                     |
| <input type="checkbox"/> Promotoria Pública (acima de 12 anos); | <input type="checkbox"/> Acompanhamento individualizado pelo professor; |
| <input type="checkbox"/> Encaminhar para a vice-direção;        | <input type="checkbox"/> Transferência imediata.                        |

▪ **Considerações complementares:**

---

---

Assinatura do responsável

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura gestão / coordenação

II Bimestre

▪ **Perfil do aluno:**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Agressividade;                               | <input type="checkbox"/> Não realizou instrumentos avaliativos; |
| <input type="checkbox"/> Grande nº de faltas;                         | <input type="checkbox"/> Conservado ano anterior;               |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade de relacionamento;               | <input type="checkbox"/> Introspecção;                          |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade de aprendizagem;                 | <input type="checkbox"/> conversa paralela em excesso;          |
| <input type="checkbox"/> Não cumprimento de atividades Classe / casa; | <input type="checkbox"/> Nenhum problema identificado;          |
| <input type="checkbox"/> Indisciplina;                                |   |

Aula em que o aluno sai ou é retirado pelo professor com frequência: \_\_\_\_\_

▪ **Encaminhamentos:**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Conversar com a família;               | <input type="checkbox"/> Apoio Pedagógico;                              |
| <input type="checkbox"/> Acionar Conselho Tutelar (12 anos);    | <input type="checkbox"/> Diagnóstico especializado;                     |
| <input type="checkbox"/> Promotoria Pública (acima de 12 anos); | <input type="checkbox"/> Acompanhamento individualizado pelo professor; |
| <input type="checkbox"/> Encaminhar para a vice-direção;        | <input type="checkbox"/> Transferência imediata.                        |

▪ **Considerações complementares:**

---

---

Assinatura do responsável

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura gestão / coordenação

III Bimestre

▪ **Perfil do aluno:**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Agressividade;                               | <input type="checkbox"/> Não realizou instrumentos avaliativos; |
| <input type="checkbox"/> Grande nº de faltas;                         | <input type="checkbox"/> Conservado ano anterior;               |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade de relacionamento;               | <input type="checkbox"/> Introspecção;                          |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade de aprendizagem;                 | <input type="checkbox"/> conversa paralela em excesso;          |
| <input type="checkbox"/> Não cumprimento de atividades Classe / casa; | <input type="checkbox"/> Nenhum problema identificado;          |
| <input type="checkbox"/> Indisciplina;                                |   |

Aula em que o aluno sai ou é retirado pelo professor com frequência: \_\_\_\_\_

▪ **Encaminhamentos:**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Conversar com a família;               | <input type="checkbox"/> Apoio Pedagógico;                              |
| <input type="checkbox"/> Acionar Conselho Tutelar (12 anos);    | <input type="checkbox"/> Diagnóstico especializado;                     |
| <input type="checkbox"/> Promotoria Pública (acima de 12 anos); | <input type="checkbox"/> Acompanhamento individualizado pelo professor; |
| <input type="checkbox"/> Encaminhar para a vice-direção;        | <input type="checkbox"/> Transferência imediata.                        |

▪ **Considerações complementares:**

---

---

Assinatura do responsável

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura gestão / coordenação

IV Bimestre

▪ **Perfil do aluno:**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Agressividade;                               | <input type="checkbox"/> Não realizou instrumentos avaliativos; |
| <input type="checkbox"/> Grande nº de faltas;                         | <input type="checkbox"/> Conservado ano anterior;               |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade de relacionamento;               | <input type="checkbox"/> Introspecção;                          |
| <input type="checkbox"/> Dificuldade de aprendizagem;                 | <input type="checkbox"/> conversa paralela em excesso;          |
| <input type="checkbox"/> Não cumprimento de atividades Classe / casa; | <input type="checkbox"/> Nenhum problema identificado;          |
| <input type="checkbox"/> Indisciplina;                                |   |

Aula em que o aluno sai ou é retirado pelo professor com frequência: \_\_\_\_\_

▪ **Encaminhamentos:**

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Conversar com a família;               | <input type="checkbox"/> Apoio Pedagógico;                              |
| <input type="checkbox"/> Acionar Conselho Tutelar (12 anos);    | <input type="checkbox"/> Diagnóstico especializado;                     |
| <input type="checkbox"/> Promotoria Pública (acima de 12 anos); | <input type="checkbox"/> Acompanhamento individualizado pelo professor; |
| <input type="checkbox"/> Encaminhar para a vice-direção;        | <input type="checkbox"/> Transferência imediata.                        |

▪ **Considerações complementares:**

---

---

Assinatura do responsável

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura gestão / coordenação

Conselho de classe final

Disciplina	Nota de recuperação	Resolução final do conselho
		<input type="checkbox"/> Aprovado <input type="checkbox"/> Conservado
		Obs.:

Encaminhamento final do conselho (permanência ou transferência do aluno):

\_\_\_\_\_

FICHA DE PRÉ-CONSELHO DE CLASSE - 2012

EDUCADOR/A: \_\_\_\_\_  
DISCIPLINA: \_\_\_\_\_ TURNO \_\_\_\_\_  
SALA \_\_\_\_\_ ANO \_\_\_\_\_ TURMA \_\_\_\_\_  
QUANTIDADE DE ALUNOS: \_\_\_\_\_

- **Alunos que apresentam dificuldades de relacionamento com os colegas:**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
- **Alunos que apresentam indisciplina em sala de aula:**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
- **Alunos que apresentam número considerável de faltas:**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
- **Alunos que necessitam de apoio pedagógico:**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
- **Alunos conservados na turma:**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
- **Alunos que você acredita apresentar alguma necessidade especial:**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
- **Alunos que estão descumprindo as regras da escola:**

---

---

---

- **Alunos que estão deixando de realizar as atividades de classe e extraclasse:**

---

---

---

- **Sugestão de troca de sala:**

**Aluno** \_\_\_\_\_

**Motivo** \_\_\_\_\_

---

**Aluno** \_\_\_\_\_

**Motivo** \_\_\_\_\_

---

**Aluno** \_\_\_\_\_

**Motivo** \_\_\_\_\_

---

**Aluno** \_\_\_\_\_

**Motivo** \_\_\_\_\_

---

- **Outras considerações:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---