

(IN)VISIBILIDADES NA ESCOLA: DESVELANDO CENÁRIOS, CENAS E ATOS DE CURRÍCULO NO COLÉGIO MUNICIPAL DE IRECÊ

Julio Bispo dos Santos Junior¹

RESUMO: Este artigo é resultado de uma 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-Bahia. 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 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-nomundo-escola, propõem-se a(s) a possibilidade da(s) (in)visibilidade(s) através dos surgimentos/ocultamentos na relações que se constroem na escola.

(IN)VISIBILITIES AT SCHOOL: UNVEILING SCENARIOS SCENES AND ACTS OF CURRICULUM IN THE MUNICIPAL SCHOOL OF IRECÊ

ABSTRACT: This article is the result of ongoing research that aims to describe and reveal voices and presences in order to understand how the phenomenon/phenomena of (in) visibility/visibilities appear / hide in the scenarios, scenes and acts of curriculum in the College of Irecê, situated 478 km from the city of Salvador in Bahia. The concerns that led to the investigation arose from the author's professional practice as a teacher and pedagogical coordinator at an elementary school in the city of Irecê. The research was developed at a Master of Education course at the Federal University of Bahia-UFBA based on studies of phenomenology and hermeneutics, drawing from the approaches of critical and multi-referential 'ethnresearch'. By observing the appearances at the school in its scenarios, like the courtyard and classrooms, and after sharing meanings and senses, we attempted to suggest a concept of visibility and invisibility that was not restricted to seeing and not seeing but which was an opportunity to understand the person as it is: a being. In this way, in order to interpret that sense of belonging and understand the possibilities of being and being-in-the-world-school, we propose (s) the concepts of (in) visibility/visibilities through the appearances /omissions that mark the relationships built at school.

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Bahia-UFBA, Membro do Grupo de Pesquisa – Formação de Professores em Serviço-FEP, Especialista em Metodologia do Ensino Superior- UNEB, Especialista em Psicopedagogia e Orientação Educacional- UFRJ. É Pedagogo pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB. E- mail: juliobispojr@yahoo.com.br

O FENÔMENO

A procura pela compreensão das invisibilidades na escola e a interpretação dos velamentos/desvelamentos no currículo do Colégio Municipal de Irecê, fundamenta-se em um tempo, lugar, sujeitos, atos, percepções e interpretações, para compor a indagação sobre as formas de ser e estar na escola, os surgimentos/ocultamentos dos sujeitos em seus atos de currículo, das emanações no estar-no-mundo-escola e a interpretação hermenêutica do pesquisador que vivendo neste mundo compõe com o fenômeno: compreende, interpreta, interpreta-se e é interpretado.

As vivências e os saberes da experiência nas salas de aula do Colégio Municipal de Irecê, estão imersos pelo pertencimento do pesquisador ao campo de pesquisa como coordenador e professor do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º Ano) desde 1998 em que produziu e produz inquietações que mobilizaram o anseio de *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, tenho por objetivo cumprir um anseio que nasceu da percepção, transitou para outras percepções e a extrapolou para a compreensão como possibilidade.

A escola de todos não se destina para todos, e a inquietação de que neste processo muitos não são percebidos: os esquecidos, os margeados ou marginalizados, os silenciados e os que se calam, os que são vistos, o que não são vistos e os que se escondem; os visibilizados, os invisibilizados e os que se invisibilizam. Ao perceber estas possibilidades nos surgimento/ocultamento dos alunos e alunas em suas relações, inicio a reflexão sobre como estes sujeitos se desvelam no mundo-escola a partir do questionamento: Como o fenômeno da(s) (in)visibilidade(s) na escola surge(m)/oculta(m)-se nos cenários, cenas e atos de currículo no Colégio Municipal de Irecê?

Para discutir a possibilidade da(s) (in)visibilidade(s) na escola, assumi como critério inicial a identificação perceptiva dos que se fazem visíveis neste espaço-escola em dois cenários distintos: o pátio e as salas de aula. Assim, a partir do surgimento/aparecimento dos alunos e alunas que se visibilizaram na escola, que se relacionaram com uma maior diversidade de grupos e/ou que se aproximaram do observador para questionar-lhe o porque de sua observação e registro, dentre tantas outras inusitadas possibilidades, organizei a segunda etapa da pesquisa optando pelas salas de aulas dos alunos e alunas que surgiram/apareceram neste contexto, questionando-me sobre quais os ocultamentos e as formas de surgir e ocultar nos atos cotidianos nas relações entre os visíveis- visibilizados e dos invisíveis- invisibilizados.

Para perceber as cenas cotidianas na escola, a observação participante sensível e a descrição densa fenomenológica através do Diário de Pesquisa constituem-se em um instrumental ideal para perceber os surgimentos/ocultamentos e interpretá-los no mundo-escola e nas relações ser-com-o-outro. A interpretação fenomenológica poderá apresentar desafios que demandem aprofundamento qualitativo através de grupos focais com os professores e demais funcionários, entrevistas semi-estruturadas e questionários abertos com alunos, análise e interpretação de documentos: relatórios de conselho de classe, livros de ocorrências na escola, espaço físico, impressões nas paredes (pichações) e de toda especificidade que possa nas sutilezas e/ou nas extravagâncias dialogar neste imbricado processo de interpretação.

A interpretação inicial fundamenta-se na percepção, primeira referência para constituir um sentido sobre as (in)visibilidade(s) como possibilidade interpretativa, que segundo o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 1998, p. 753-756), apresenta três significados distintos que merecem ser destacados nesse texto. O significado mais generalista para a palavra percepção é o que a define como qualquer atividade cognoscitiva em geral: perceber é

pensar, é abstrair o ambiente. Em um sentido mais restrito, percepção é conhecimento empírico certo e exato do objeto pesquisado. Outro significado mais específico e técnico define como uma ação determinada do homem em sua relação com o meio ambiente, interpretação dos sentidos, a construção de significados cognitivos pelo ente.

Para além da percepção, onde há os esquecidos, os 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 seus processos, suas relações, suas formas de ser e estar no mundo e minhas formas de ser e estar no mundo. São sujeitos imersos no mundo, não são objetos de análise; são sujeitos imbricados nas minhas vivências e experiências e que marcam inevitavelmente minha existência. Não os “vejo” apenas pelos sentidos e, não os interpreto pelo crivo, apenas mensurado da razão.

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.

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)

Esta proposição de investigação do tipo etnográfica com abordagem multirreferencial², compartilhada, crítica, subjetiva, empírica e teórica, como forma de rigor qualitativo na pesquisa em educação, potencializa-se na etnopesquisa como possibilidade de respaldar-se, como princípio atuante e atualizador, como método e técnica, como possibilidade interpretativa dos cenários, cenas e atos de currículo e o fenômeno da(s) (in)visibilidade(s) no Colégio Municipal de Irecê que serão desvelados em seus surgimentos pela interpretação fenomenológica.

CURRÍCULO: OS CENÁRIOS, AS CENAS E OS ATOS

Para interpretação dos cenários, cenas e atos e dos surgimentos/ocultamentos que compõe o fenômeno das (in)visibilidade(s) na escola, faz-se necessário desvelar a composição das salas de aula na escola e de sua relação com a política de matrícula estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação- SME.

Segundo dados que constam na Portaria da SME nº 011/2010, que dispõe sobre a matrícula para o ano de 2011, o número de alunos por sala conforme idade, descrito no artigo 2º define que para os alunos de 6 a 8 anos o número mínimo estabelecido é de 25 alunos por sala e o máximo 30; de 9 a 10 anos são 30 alunos e o número máximo fixado é de 35 por sala;

² A turma de Progressão foi criada pela escola (em caráter experimental) para tender aos alunos e alunas em defasagem idade/série, quadro de dificuldades de aprendizagem, múltipla repetência e com idade inferior a 15 ano(nesta idade pode-se matricular na Educação de Jovens e Adultos). A proposta pedagógica para as turmas de progressão inclui um menor número de alunos por sala (entre 15 e 20), atividades diferenciadas conforme nível de aprendizado e atendimento pedagógico voltado às competências de leitura, escrita e de interpretação e uso do código numérico.

dos 11 aos 14 anos o número mínimo de alunos é de 35 e o máximo 45 alunos. É importante lembrar que este último representa o ensino fundamental (anos finais), do 6º ao 9º ano, que são sujeitos visibilizados para os fins desta pesquisa.

Ao analisar o número máximo de alunos por sala, é possível considerar que este quantitativo pode influir nas análises qualitativas que se fizerem necessárias para a prática docente em relação ao aluno. Comparando o que consta na Portaria de Matrícula e o os atuais números das escolas que constam no Censo Escolar³ 2010, há no Ensino Fundamental II (anos finais) excedente de alunos por turma: há registros de até 48 alunos por sala em algumas escolas deste segmento.

Considerando o elevado número de alunos por sala, aliam-se a este fator as dificuldades de aprendizagem, problemas de ordem emocional ou cognitiva e, outra série de dificuldades quer sejam sociais, econômicas, de preconceito étnico, por gênero, lugar ou por credo que podem marcar semelhanças ou diferenças, pertencimentos ou distanciamentos, visibilidade(s) ou invisibilidade(s), na identidade e identificações dos sujeitos nos seus espaços e as relações com o ensino e a aprendizagem.

É nesse cenário que compreendo a possibilidade da ideia de invisibilidade, que nasce na essência de seu significado: *deixar de ser visível*. Ao discutir a(s) (in)visibilidade(s) na escola, intenta-se paradoxalmente a visibilidade, a interação, a aprendizagem e a compreensão dos atos dos protagonistas que compõe a escola, atos de currículo⁴, como fios de uma mesma teia.

A escola é o cenário, composta por outros tantos cenários, em que nas relações, cenas se estabelecem em seus atos; desde percepções a *impercepções*; das aproximações aos distanciamentos; velamentos e desvelamentos; saberes, não saberes; o dito e não dito; são expressões, sentimentos, olhares, a postura do corpo, o tom, a voz... Se não é diretiva a relação e, se a relação é imbricamento, como compreender o visível? E o invisível? Trate-se de (in)visibilidade ou seriam (in)visibilidades na escola?

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). É preciso compreender que é a visibilidade mesma quem comporta uma não visibilidade. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 224)

A motivação desta pesquisa está na imersão nessa relação complexa para a compreensão do visível, do invisível, suas relações, opacidades e entrelaçamentos. Essa imersão extrapola a percepção para além do *punctum caecum* (ponto cego) e de uma relação teleológica e diretiva, como o visível ou invisível; as invisibilidades ou a invisibilidade.

³ Dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação – SME.

⁴ A ideia de *atos de currículo* (MACEDO, 2007) nos diz do currículo como processo, atividade, das dinâmicas formativas na relação com os saberes, dos valores relacionalmente veiculados pelos conhecimentos e as mediações didático-curriculares envolvidas. Os *atos de currículo* fundam a possibilidade de compreensão do currículo como processo de alteração incessante, implicando *políticas de sentido, políticas de conhecimento, luta por significados*, necessitando aí, por consequência, uma visada política sobre a natureza das *alterações* produzidas na experiência formativa.

O FENÔMENO DA(S) (IN)VISIBILIDADE(S): DOS CENÁRIOS ÀS CENAS E ATOS DE CURRÍCULO

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.

O termo invisibilidade, em sua origem, sob um enfoque etimológico (CUNHA, 2007), vem do latim *invisibilis*, originário de *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 ou inacessibilidade aos sentidos, imperceptibilidade; é invisível aquilo ou aquele que não pode ser visto; não percebido pela visão ou perceptível sem ser visto.

O visível está indissociado do meu corpo, é justamente o olhar enquanto percepção que me faz internalizar o mundo, porém o que vejo é uma forma de abstrair que contem em si mesma as incertezas do olhar e da razão que se faz da interpretação do imediatamente visível. Assim convém questionar: E o imperceptível também pode ser definido como invisível? Como atribuir-lhe existência se o limite aos meus sentidos? Quanta impercepção há na percepção? Sobre este olhar MERLEAU-PONTY esclarece que:

O mundo é o que percebo, mas sua proximidade absoluta, desde que examinada e expressa, transforma também, inexplicavelmente, em distancia irremediável. O homem 'natural' segura as duas pontas da corrente, pensa ao mesmo tempo que sua percepção penetra nas coisas e que se faz aquém de seu corpo. Se, todavia, na rotina da vida, as duas convicções coexistem sem esforço, tão logo reduzidas a teses e enunciados, destroem-se mutuamente, deixando-nos confundidos. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 20)

O mundo é independente de minha percepção e da percepção dos sujeitos que vivem; os cenários que compõe este estar-no-mundo-escola, as cenas que se constituem nos atos imanados, nos equívocos e/ou cegueiras da percepção, são referências e verdades únicas que necessitam ser questionadas e compreendidas multirreferencialmente como possibilidade ampla de interpretação

Por outra interpretação, Heidegger (apud, MERLEAU-PONTY, 2009, p. 200) afirma que as comparações entre o visível e o invisível (o domínio, a direção do pensar...) não são comparações, significam que o invisível está prenhe do visível.

Entre os diversos sentidos e significados para a(s) (in)visibilidades, para a constituição dos surgimento/ocultamentos, faz-se inevitável construir sentido para/sobre *ser*, neste contexto, assume-se aqui o sentido ontológico: ser-no-mundo, ser-aí de Heidegger (1998), que parte do sentido da compreensão como princípio, de projetar consciência e existência no mundo, constituindo uma outra possibilidade de interpretação: a autocompreensão da hermenêutica. Neste contexto, é significativo analisar:

A compreensão em Heidegger é o poder de captar as possibilidades que cada um tem de ser, no contexto do mundo vital em que cada um de nós existe. A compreensão não é separável de nossa disposição e não podemos imaginá-la sem o mundo ou sem a significação (...) o mundo não é a totalidade de todos os seres, mas a totalidade em que o ser humano está imerso e o ser humano

encontra-se rodeado pela manifestação dessa totalidade. (SÁ, 2004, p. 42-43)

O ser está no mundo que é particular, singular e subjetivo: a totalidade é ser. Este *eu* cuja compreensão que é a manifestação desta totalidade transcende como interpretação anterior ao conflito, que para Heidegger (apud SÁ, 2004), está no dualismo sujeito(*cogito*) e objeto (*res*). Propõe um retorno a origem, anterior ao conflito sujeito e objeto e, nessa interpretação o ser assume como fundante o ôntico enquanto ente e, por outro lado, não diretamente, estabelece o ontológico, que não é percepção apenas, é compreensão: *ser é estar-no-mundo*.

A compreensão ser-no-mundo e ser-sendo nos conduz, neste diálogo tecido, a perceber o ser no currículo que se faz cenário e, o ser em cena e ato: ser-no-mundo. Está composto o cenário, com os seus tecidos multirreferenciais que estarão nas cenas e em cada ato. O termo multirreferencial, para Macedo (2009), se configura numa epistemologia da pluralidade. Macedo (2004, p. 86), também caracteriza o termo multirreferencial em relação à educação: "(...) ocorre nos mais diferentes espaços, cenários e situações sociais; é um complexo de experiências, relações e atividades que brotam no âmbito de um estrutura material e simbólica da sociedade num certo tempo histórico".

Ao explicar o currículo pela alegoria do espetáculo, a vida com seus muitos sentidos e significados se expressa pelo, para e com o "ser". O espetáculo da vida, na escola é o currículo, que além de texto enquanto proposta e formalização é representação de vida. Um texto que é escrito, que é contexto vivido ou por viver: *atos de currículo* (MACEDO, 2004) e auto-representação. É caminho para perceber e compreender; desta forma, tem-se um currículo que também é discurso, diálogo e compreensão; é a representação de todas as práticas, sentidos e interpretações da escola em seus cenários, cenas e atos cotidianos de cada protagonista do currículo para compor este ser-no-mundo-escola.

Assim, o currículo é um pertencimento recíproco, ora distanciamento, ora contemplação, ora imbricamento e uma outra interpretação, que em Sá (2004, p.12) se apresenta "interpretando o currículo como fenômeno, processo, o que significa olhar por diferentes óticas, ler através das diferentes linguagens, compreendendo por diferentes sistemas de referências".

Ao discutir o currículo como cenário, intentou-se destacar o ser-sendo, entretanto assim como existem diversas compreensões do ser enquanto palavra e interpretação deste "ser", há também outras compreensões de currículo entrelaçadas às ideias de homem, mundo, sociedade, intencionalizadas, repletas de relações de poder; este é *ser* currículo, sua essência que desvela o *ser* do currículo. *Ser* currículo é amplo e não pode ser contido, velado no ser(ente) do currículo.

O Ser e Ser do/no Currículo

Relembrando Drummond em seu poema "Verbo Ser" que questiona: *Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher?* Há neste questionar a dúvida sobre a liberdade deste ser, deste ente. Neste questionar, é possível estabelecer uma ideia de currículo como formação, preparação, seleção de conteúdos apenas e de um ser que não é, e, que será apenas pela via da escola: um ser objeto, um currículo como determinação propedêutica, ou não? Quais as possibilidades de ser?

O ser de Descartes, do "penso logo existo" consolidando a modernidade científica, culminou na percepção do ser técnico, currículo como técnica eficaz, semelhante à fábrica com

seus processos fragmentados para a produção com eficiência: é currículo como controle e o ser como produto. A fragmentação do processo de produção que influencia o ser como forma de anulá-lo e, neste contexto, silenciá-lo: uma invisibilidade possível no desaparecimento do eu em detrimento da técnica e uma visibilidade marcada pela produção.

Em contraposição às teorias tradicionais do currículo (SILVA, 2002), “concepção formalista”, as teorias críticas lançam-se para combater as desigualdades produzidas pela compreensão de currículo como reprodutor da sociedade. Nesta compreensão O “ser” que não é, não é porque desaparece na hegemonia do coletivo: o eu subjetivo pelo eu coletivo-suprimido-invisibilizado pelo coletivo(estado) visibilizado-hegemônico.

Ao compreender que o currículo é ideológico e que contempla opções, Michael Apple e Henri Giroux (apud Macedo, 2008) vão indagar esta concepção em contraposição aos grupos hegemônicos que se perpetuam no poder neste cenário. Assim evita-se articulação determinista, cientificista e técnica do currículo, para a luz do pensamento marxista, a concepção de currículo crítico venha discutir o porquê das opções curriculares e suas intencionalidades. Nas intencionalidades no currículo podem anular os sujeitos (ente) em seus atos; processos de visibilidade(s) e invisibilidade(s) que podem ser constituídos no conceitos de incluídos e excluídos sociais.

Sobre a ideia de inclusão e exclusão, Fernando Braga Costa (2008) relata sua experiência em nove anos de pesquisa que culminou em um relato denso e, em um 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, 2008, p. 63)

Uma outra análise crítica das teorias do currículo que poderá compor a polissemia de conceitos e interpretações do visível e do invisível está em Giroux que desenvolve uma compreensão crítica para além da crítica; uma alternativa sobre educação que, aceitando as críticas às metanarrativas, à previsibilidade e determinismo inerente ao pensamento marxista, dialoga com concepções pós-críticas de currículo.

As teorias pós-críticas quer sejam no movimento multiculturalista que entende a cultura externa às relações de poder, quer sejam de visão mais liberal, humanista ou que não desconsiderem o currículo como campo das relações de uma luta por poder, tem como mais emergente a legitimação de uma luta por significados, estabelecendo uma diferença fundante, em que de um lado há um multiculturalismo materialista e de outro um multiculturalismo pós-estruturalista. Para este último, faz-se importante a análise da diferença como expressão da ideia de “ser” em Gadamer e Heidegger (ABBAGNANO, 1998, 888), no mundo, para o mundo, com o outro construindo existência, significados e interpretação.

Retorno nesta parte à hermenêutica como compreensão que é interpretação que pertence a *o ser* e *ser*. Esta interpretação que aceitando a diferença, a entende no mundo, como esclarece Macedo (2008, p. 61) que “se configura a partir das relações de poder, relações que também se imbricam em processos de visibilidade e invisibilidades”.

PARTILHANDO SENTIDOS: ATOS DE CURRÍCULO NA COMPOSIÇÃO DA(S) (IN)VISIBILIDADE(S) NA ESCOLA

Construir e partilhar sentido nesta pesquisa em desenvolvimento, é o maior objetivo que não se sustenta em uma construção solitária; a(s) (in)visibilidade(s) enquanto conceito e fenômeno constituem-se nos surgimentos/ocultamentos do ser que é *ser*. Para partilhar sentidos, repleto de referências e de delimitações conceituais sobre o fenômeno na escola, optou construir sentido sobre a escola com a escola: este é o sentido do *ser* e do *mundo que é*.

Assim, para partilhar sentidos, com o olhar e escuta sensíveis, desenvolvi estratégias de pesquisa na observação participante, no registro em Diário de Campo e de diálogos abertos tecidos nos surgimentos dos fenômenos para compreender seus ocultamentos. O início consistiu com a socialização da proposta da pesquisa para a equipe gestora e para os professores do Colégio Municipal de Irecê para que pudesse ir ao campo, ao encontro das experiências que adviriam das relações entre o eu e o outro, no mundo-escola.

Ao encontro no campo de pesquisa, constituí presença no pátio do Colégio Municipal. Circulando pelo pátio da escola, muitas vezes fui considerado inspetor, faxineiro, professor; olhares de desconfiança para aquele que se introduzia discretamente na escola: a aproximação foi lenta, porém sinalizou caminhos para a observação mais específica. Eram 15 dias do mês de fevereiro quando cheguei à escola com muitas incertezas sobre o que apareceria para este pesquisador, o que se constituiria sobre e pelo “olhar” e, como esta percepção poderia tornar-se uma compreensão do fenômeno compartilhado pelos sujeitos que na escola são?

Vários atos surgiram em sentidos que necessitariam ser compartilhados; assim dentre as muitas vozes desveladas em seus significados, algumas destaco neste instrumento que darão a composição do sentido nesta pesquisa em andamento. Lembro-me que, logo na primeira semana, observei a expressão de um aluno que acabara de dialogar com a direção e sua mãe; não resisti à oportunidade e questionei-lhe: __ Por que sua mãe foi convocada para vir a escola? O que aconteceu? O aluno I⁵ 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 responde: *“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. O aluno I aproxima-se de um garoto que não está fardado e pergunta: *“ _ E aí, a galera tá toda aí? ”* E garoto respondeu: *_ Claro que sim, estão lá no portão*. Após este diálogo saíram conversando pelo pátio e, passos adiante, não mais consegui ouvi-los.

Neste mesmo dia um outro cenário se desvela para a minha interpretação, quando o professor J de Educação Física aproximou-se e disse conhecer bem os alunos na escola e na comunidade e, que os alunos sem farda pertencem às gangues que roubam e consomem drogas. Naquele momento no cenário do pátio, percebi que o aluno I quis dizer com *“por aí”* e que posteriormente os garotos do portão deveriam ser entrevistados, visto que diariamente eles apareciam pelos muros, no portão e, mantinham contatos e relações com os alunos e alunas da escola, mesmo que contrariando as normas: ao invadir 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.

Paradoxalmente a proposta da fenomenologia hermenêutica, por não 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. A percepção imediata representou o olhar deste pesquisador que não pretendendo empoderar-se do fenômeno na

⁵ Neste artigo optei por resguardar os nomes atribuindo aleatoriamente letras para representar os sujeitos da pesquisa, entretanto para coadunar com as ideias de partilhar sentido, na continuidade da pesquisa, cada um dos sujeitos observados/entrevistados definirá a forma como gostariam de ser chamados no corpo do texto.

escola transformando em objeto, ou de subjetivá-lo apenas, optou por interpretar a realidade por uma descrição densa que não se resume a uma descrição qualquer mais a uma constante interrogação do fenômeno. Nesta interpretação, Dartigues(2008, p. 115) afirma que a fenomenologia hermenêutica deverá pois decifrar o sentido da existência, esse sentido que precisamente se dissimula na manifestação do dado.

Ao pesquisador não cabe o 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 que movimenta esta 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 (1986, p. 42) que a percepção é simplesmente vivência do meu sujeito, do sujeito que percebe.

A superação desta visão dicotômica visível-invisível demanda a imersão em outros cenários do mundo-escola, nos atos do ser, para possibilitar uma ampla interpretação no Colégio Municipal de Irecê. Com este objetivo permaneci diariamente no pátio da escola aguardando o que poderia acontecer. Outro dia, após momentos de silêncio no pátio, rompido por vezes por algumas manifestações nas salas de aula, um aluno que havia saído da sala de aula (talvez sem autorização do professor) dirigiu-se até o meu lugar e disse: “_ Pode colocar aí: G aluno comportado.” Referindo-se a si mesmo na terceira pessoa, G sorriu, sentou-se ao meu lado olhando desconfiado para um dos inspetores que tem por responsabilidade de não permitir que alunos fiquem fora da sala de aula sem autorização do professor. Além de G, vários alunos e alunas surgiam para o olhar deste pesquisador enquanto primeira referencia interpretativa: o aluno M- o cadeirante do 7º Ano C; M. A. que é a tímida do 7º D, os meninos da turma de Progressão⁶ em suas constantes brigas; as paqueras no 9º Ano e o Aluno Amigo de Todos, dentre outros. Foram surgindo sujeitos em seus atos, no cenário pátio que me conduziram posteriormente para o conselho de classe entre os professores e para a sala de aula como cenário e possibilidade de desvelamento de outros atos.

Dia após dia, no desvelamento de atos, a adjetivação dava lugar a existência de pessoas para mim com um significado cada vez mais amplo: percebia pessoas em suas relações, seus ciclos de amigos, a sala a que se dirigiam após o recreio... Para romper a mera constatação perceptiva para que não fossem apenas um dado da pesquisa caberia num outro cenário constituir um pertencimento outro para que pudesse interpretar do lugar dos alunos e alunas este ser-estar-na-escola.

Além da observação no pátio e posteriormente na sala de aula em que os atos de currículo destes alunos e alunas desvelaram-se construindo sentidos sobre este ser na escola, também observei os conselhos de classe que sinalizaram/visibilizaram pelos relatos dos professores o 6º Ano C e o 9º Ano C e, curiosamente, muitos dos alunos citados nos relatórios dos conselhos de classe coincidiam com os registros do Diário de Campo, conforme alguns registros: “*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)*”. Outro surgimento no conselho de classe que também coincidiu com os

⁶ A turma de Progressão foi criada pela escola (em caráter experimental) para tender aos alunos e alunas em defasagem idade/série, quadro de dificuldades de aprendizagem, múltipla repetência e com idade inferior a 15 ano(nesta idade pode-se matricular na Educação de Jovens e Adultos). A proposta pedagógica para as turmas de progressão inclui um menor número de alunos por sala (entre 15 e 20), atividades diferenciadas conforme nível de aprendizado e atendimento pedagógico voltado às competências de leitura, escrita e de interpretação e uso do código numérico.

registros do diário foi com o da turma do 9º Ano D, a sala do aluno R, inicialmente adjetivado por mim como o “Amigo de Todos”, conforme relato: “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).

Já a turma de Progressão, no conselho de classe, por decisão dos professores, sobre a afirmação dos problemas disciplinares e das dificuldades dos alunos e alunas que possuem defasagem idade/série, foi dividida em duas turmas: a turma de Progressão A e a turma de Progressão B. Nestas duas turmas há uma 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).

O segundo cenário está traçado a partir dos atos e, neste olhar amplo que não implica apenas em perceber, mas em buscar sentido para o que surge, questionando quem busca sentido e o porquê: é justamente esta reflexão que constitui a fenomenologia enquanto método. Assim, as observações no pátio, os diálogos tecidos com os alunos, alunas, professores e professoras e a imersão na sala de aula poderão contribuir para reflexão sobre os surgimentos/ocultamentos na escola como atos de currículo e sobre as (in)visibilidade(s) enquanto fenômeno.

A interpretação da (in)visibilidade(s) como possibilidade nestes cenários é uma busca por sentido. Não há estágios entre perceber, interpretar e refletir, são formas de compreender o ser-estar-no-mundo-escola. Para a construção de sentido e a compreensão do sentido construído pelo outro, na segunda etapa da pesquisa, após o Conselho de Classe da Unidade, no momento em que iniciava-se a segunda unidade, vesti-me com a farda da rede municipal que os alunos usam e dirigi-me as turmas do Progressão A e B e do 9º Ano D no turno Matutino e, às turmas do 6º Ano C e 7º ano D no turno Vespertino.

Sou agora um aluno, a farda como parte deste pertencimento cumpre a função de igualar-me aos demais alunos. Olhares pelos corredores de surpresa e espanto. Alguns perguntam se sou eu um aluno, outros questionam qual a sala que estudo. Atualmente obedeco à rotina diária dos alunos do turno matutino: chegar às sete horas e quinze minutos devidamente fardado, com calça jeans e camisa branca com o escudo da escola, com tolerância de dez minutos de atraso. Diariamente assisto a cinco aulas e, entre a terceira e quarta aula tenho um intervalo de vinte minutos para o recreio. Quando tenho necessidade de ir ao banheiro, segundo as regras da escola, posso sair apenas no segundo e no quinto horário. Assim a cada rotina estabelecida, a cada dia fardado, a cada atividade de grupo, a cada atividade na quadra nas aulas de Educação Física em que participo, torno-me parte sendo parte, pesquisador e pesquisado.

Esta aproximação envolve muitos olhares e outras inquietações que fomentaram a necessidade de novos instrumentos de pesquisa para a redução fenomenológica e a construção de sentido. 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 os professores interpretam seus alunos nas citações,

provocam um questionamento sobre quanta incerteza existe naqueles certeza relatadas. Por outro lado os alunos que surgiram no pátio, nas salas de aula surgem de forma diferente. O referencial da percepção imediata como representação empírica do que foi observado não atende sozinho a complexidade do humano em suas formas de ser e de ser-sendo.

Assim, na impossibilidade de uma conclusão sobre a(s) (in)visibilidade(s) na escola nesta pesquisa em andamento, continuo na itinerância da pesquisa e na imersão no campo para além deste desvelamentos, perceber e compreender outros pertencimentos, aproximações, distanciamentos, surgimentos/ocultamentos dos alunos e alunas do Colégio Municipal de Irecê; para este intento, para a continuidade da pesquisa, ao final do segundo semestre, os alunos que apareceram na sala de aula e no pátio, participarão de discussões extra sala de aula na modalidade grupo focal abordando algumas questões sobre a escola, as relações, e como ele se reconhecem no espaço escolar e, especialmente na sala de aula: Quem sou eu? O que e como sou na escola? Que aluno sou? Com quem me relaciono? Com quem não me relacionaria? O que acontece na sala de aula que motiva sua forma de ser na escola? E na escola?

As respostas aos questionamentos da pesquisa darão a luz para outros surgimentos e ocultamentos em que os sujeitos serão desafiados a se compreenderem no/como fenômeno para a redução fenomenológica a que esta pesquisa se dispõem sobre a (in)visibilidade na escola. Para esta redução, o mergulho nos universos interpretativos será necessário para compreender as formas de ser-estar-neste-mundo-escola como possibilidade de realizar mais aproximações para o que esta pesquisa se propõe a estudar: as (in)visibilidade(s) na escola como fenômeno nos desvelamentos dos cenários, cenas e atos do Colégio Municipal de Irecê.

REFERÊNCIAS

BORBA, Francisco S. *Dicionário de Usos do Português do Brasil*. 1 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

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

COSTA, Fernando Braga. *Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social*. 2ª ed. São Paulo: Globo, 2008.

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

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Parte I. Tradução Márcia de Sá Cavalcanti. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

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

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

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.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.