

**UNI VERSI D A D E ESTADUAL DE CAMP I N A S**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Da constituição do trabalho docente  
coletivo:  
re-existência docente na  
descontinuidade das políticas educacionais

**Adriana Varani**  
**Orientadora: Profa. Dra. Corinta M. G. Geraldi**

**CAMPINAS - 2005**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência  
docente na descontinuidade das políticas educacionais

Adriana Varani

Orientadora: Profa. Dra. Corinta M. G. Geraldi

Este exemplar corresponde à redação final  
da tese defendida por Adriana Varani e  
aprovada pela Comissão Julgadora.

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

Comissão Julgadora:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

CAMPINAS – 2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

V421d	<p>Varani, Adriana</p> <p>Da constituição do trabalho docente coletivo : re - existência docente na descontinuidade das políticas educacionais / Adriana Varani. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.</p> <p>2v.</p> <p>Orientador : Corinta Maria Grisolia Geraldi.</p> <p>Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Trabalho pedagógico em equipe. 2. Formação de professores. 3. Política e educação. 4. Resistência. 5. Trabalho docente. I. Geraldi, Corinta Maria Grisolia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
	05-41-BFE

**Keywords:** Collective work; Teaching education; Education politics; Educational resistance; Teaching work

**Área de concentração:** Educação, Avaliação e Formação de Professores.

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:** Profa. Dra. Inês Barbosa de Oliveira; Prof. Dr. Dario Fiorentini; Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado; Profa. Dra. Dulce Maria Pompeo de Camargo.

**Data da defesa:** 31/ 03/ 2005

**Dedico este trabalho...**  
**...Aos professores que construíram a**  
**experiência em parte registrada aqui e**  
**mostraram a possibilidade de uma educação**  
**para a realização humana;**  
**...E à minha mãe, para quem não há limites**  
**para dedicar-se aos seus.**  
**"Quem traz na vida esta marca possui a**  
**estranha mania de ter fé na vida".**  
(Milton Nascimento)



## AGRADECIMENTOS

***Ao Carlos, por partilhar o processo do doutorado e estar ao meu lado, apesar do intenso trabalho e das horas não convividas;***

***Aos meus familiares, que nunca me faltaram: mãe, pai, Valdo, Sueli, Vera, Carlos, Gerson, Ana Paula, Nathália, Hugo, Carla, Bata e a pequerrucha Beatriz;***

***Ao apoio dado pela FAPESP, sem o qual não teria incentivo, disciplina e condições materiais para prosseguir na empreitada do doutorado;***

***Ao professor João Wanderley Geraldi, que, através de suas palavras firmes e pontuais, me ajudou a construir o presente texto;***

***À professora Corinta M. G. Geraldi, pelo seu carinho, sua confiança e pela compreensão muitas vezes requerida;***

***Ao professor Dario Fiorentini, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições na organização da tese;***

***Ao professor Guilherme do Val T. Prado, que, muito atenciosamente, contribuiu, escutou e incentivou o trabalho;***

***Aos membros da banca de defesa, pelas importantes considerações;***

***Aos amigos, colegas de trabalho, professores que estiveram presentes, me fortalecendo durante o transcorrer do trabalho e me fazendo ver as possibilidades da educação pública: Lilian, Aimar, Nati, Eliana, Graziela, José Luiz, , Marlene, Tânia, Neude, Clorinda, Dirce, Carla, Laura, Cláudia;***

***Ao GEPEC, espaço de circulação e construção de muitas das idéias aqui explicitadas;***

***Aos funcionários da FE, especialmente da biblioteca, do setor de informática, da secretaria de pós graduação, que sempre se disponibilizaram a me ajudar;***

***A todos aqueles que se fizeram presentes neste trabalho, cada um em seu tempo, suas vozes estão em cada página, porque fazem parte de meu processo de formação como professora e pesquisadora.***



## QUADRO DE NOTAÇÕES

Para melhor compreensão do texto segue uma lista de abreviações de documentos utilizadas nas citações dos dados coletada:

Abreviação	Significado
TE	Textualização
MEM	Memórias
Dep	Depoimento
CRI	Caderno de Registro Individual
EN	Entrevista
ARP	Ata de Reunião Pedagógica
ACE	Ata de Conselho de Escola
PropReo	Proposta de Reorganização
DocOf	Documento Oficial

Nos casos necessários, as abreviações vêm acompanhadas do nome da pessoa:

**TE** **Me** → Marlene  
└──→ Textualização

No inventário dos dados serão encontrados mais detalhes do documento em questão.

Em outros momentos, elas virão acompanhadas do ano de seu registro:

**ACE** **92** → ano de 1992.  
└──→ Ata de Conselho de Escola



## ***RESUMO***

A presente pesquisa tem como tema a compreensão da organização do trabalho docente coletivo instaurado de forma não obrigatória no interior da escola e sua relação com as políticas educacionais. Para tanto, foi narrado e analisado o movimento da experiência de um grupo de professores na escola pública do Estado de São Paulo, realizada no período do final da década de 80 até 1995, momento da Reorganização da Rede Estadual de Ensino, utilizando-se dos recursos metodológicos da história oral (Brioschi e Trigo) – entrevistas não diretivas e suas textualizações que constam do volume II. Foram usados alguns princípios da análise do cotidiano (Certeau) escolar, da micro estrutura e da linguagem (Bakhtin), que possibilitaram a construção dos seguintes indicadores: a configuração de um grupo de professores que estabeleceu vínculos de comunidade (Heller); a compreensão do conceito de trabalho coletivo (Marx) entre professores a partir de suas relações de não artificialidade (Hargreaves); o movimento de construção de táticas (Certeau) para efetivação do projeto pedagógico escolar; e como estas táticas se instalam nos espaços intersticiais (Larossa) provocando a criação dos espaços instituinte e instituído (Lourau) para organização do projeto. A análise destes indicadores demonstrou a importância do grupo enquanto espaço de resistência docente, à medida que professores tomam para si a autoria de suas vidas e, portanto, há re-existência docente frente, inclusive, às políticas de descontinuidade (Collares, Geraldi e Moyses). Das descontinuidades e da re-existência, rupturas são estabelecidas e vestígios deixados na continuidade de suas ações. O projeto de pesquisa foi desenvolvido no GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada da Faculdade de Educação da Unicamp – e contou com financiamento da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.



## ***ABSTRACT***

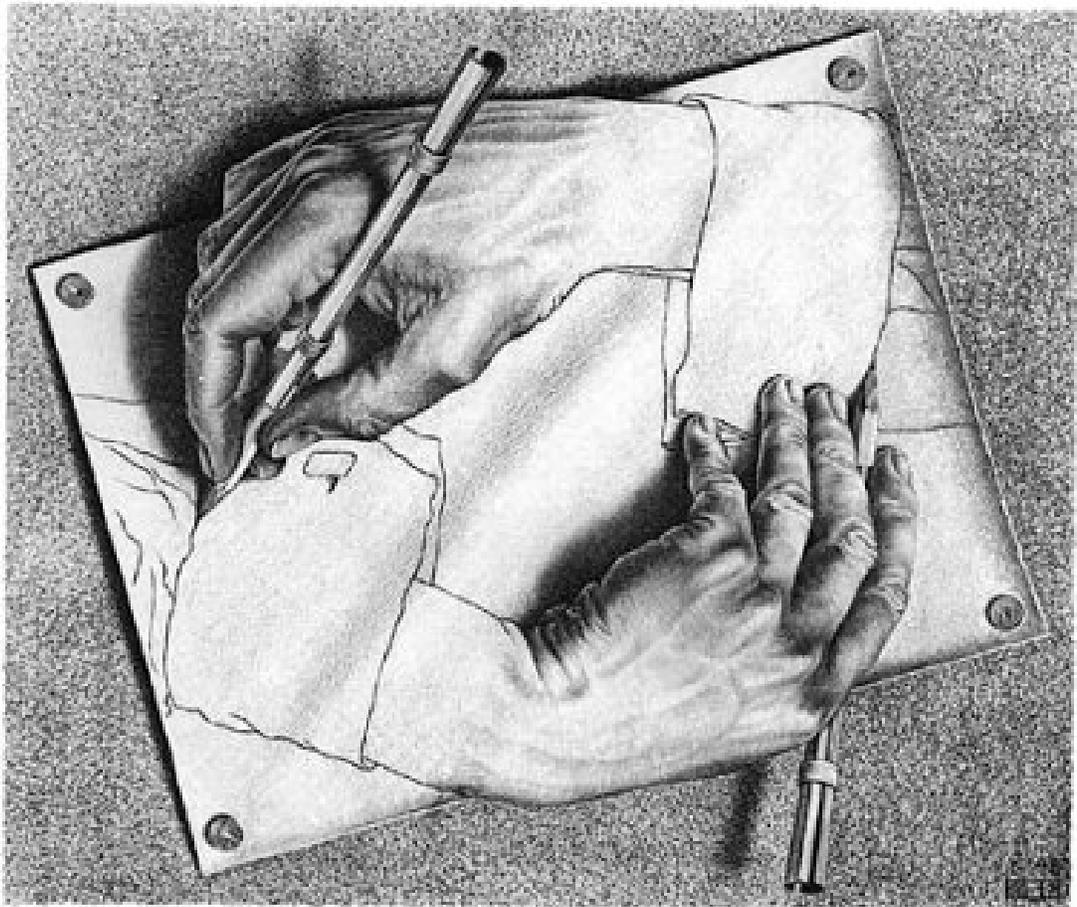
This research has like a theme the comprehension of the teacher's collective work established in way non obligatory inside the school and your relationship with the educational politics. For this, it was narrated and analysed the experience of a group of teachers in the public school of São Paulo State, accomplished in the period of the end of the decade of 80 up to 1995, moment of the Reorganization of the Oficial Teaching. The methodological resources used was the oral history (Brioschi and Trigo) – the non directive interviews and yours translations to text, that are in volume II . It was used some principles of the daily school (Certeau), and analysis of micro structures and of the language (Bakhtin), that made possible the construction of the following indicators: the configuration of a group of teachers that established community's entails (Heller); the understanding of the collective work's concept (Marx) among teachers in yours non artificiality relationships (Hargreaves); the movement of construction of tactics (Certeau) to effect the school pedagogic project; and how these tactics settle themselves in the intersticials spaces (Larossa) provoking the creation of the "instituinte" spaces and institutional (Lourau) in the organization of a pedagogic project. The analysis of these indicators demonstrated the importance of the group while space of educational resistance, as teachers take for itself the authorship of your lives and, therefore, there is re-existence educational front, besides, to the discontinuous politics (Collares, Geraldi and Moyses). Of the discontinuous and of the re-existence, ruptures are established and vestiges left in the continuity of your actions. The research project was developed in GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada da Faculdade de Educação da Unicamp – and was financed by FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.



# SUMÁRIO

## *VOLUME 1*

<b>COMO DE PRAXE... UMA APRESENTAÇÃO OU UM CONVITE À PRODUÇÃO DE SENTIDOS...</b>	<b>3</b>
<b>PARTE I: DA PESQUISADORA, DA PESQUISA E DA EXPERIÊNCIA VIVIDA</b>	<b>9</b>
1. PONTO DE PARTIDA:SENTIDOS PRODUZIDOS PARA VIAJAR PELO TRABALHO DOCENTE COLETIVO.....	11
2. PAISAGEM CONSTRUÍDA: EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE COLETIVO	39
<b>PARTE II: DOS ACHADOS DA VIAGEM – RE-EXISTÊNCIAS</b>	<b>119</b>
3. ALGUNS PRINCÍPIOS PARA ANALISAR A PAISAGEM.....	121
4. A CONFIGURAÇÃO DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COLETIVO.....	139
5. TÁTICAS EM MOVIMENTO .....	173
6. ESPAÇOS APROPRIADOS NO MOVIMENTO DO INSTITUINTE, INTERSTICIAL E INSTITUÍDO.....	199
<b>PARTE III CONTINUIDADES, VESTÍGIOS E DESCONTINUIDADES</b>	<b>224</b>
7. DAS VITÓRIAS COTIDIANAS ÀS DESCONTINUIDADES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	226
8. VESTÍGIOS DA EXPERIÊNCIA.....	248
<b>CHEGAMOS AO FIM DA VIAGEM.....</b>	<b>257</b>
9. DAS LIÇÕES DA VIAGEM E DO VIAJAR – SÍNTESES POSSÍVEIS E PROVISÓRIAS A PARTIR DO OLHAR DA VIAJANTE.....	259
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>275</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>287</b>



Drawing hands, Escher - fonte: <http://www.insite.com.br/rodrigo/text/escher.html>



# COMO DE PRAXE... UMA APRESENTAÇÃO OU UM CONVITE À PRODUÇÃO DE SENTIDOS...

Em 1998, recebi esta figura de Escher como presente de uma aluna do antigo Curso de Magistério<sup>1</sup> do CEFAM<sup>2</sup> em que lecionava. À época, dizia que ela representava o que os professores da escola estavam realizando na formação inicial de professores e acrescentava "cada um não consegue realizar seu trabalho sem depender do outro". Achei muito significativo seu ato de presentear, suas palavras e principalmente a imagem. Seu ato representava o reconhecimento do trabalho docente coletivo que realizávamos, suas palavras sintetizavam o processo que vivíamos e a imagem carreguei comigo e, talvez, tenha me impulsionado a viajar pelas questões da organização do trabalho docente coletivo.

É a esta organização que me dirijo nesta pesquisa. Ela tem como objetivo principal narrar e analisar o movimento de uma experiência de trabalho docente em grupo na escola pública que gesta um projeto político-pedagógico. O interesse é buscar indícios de como se configura esse movimento para viabilizá-lo diante de sua relação com políticas que continuam e descontinuam as práticas cotidianas escolares.

A experiência a que me refiro está fortemente vinculada ao meu processo de formação docente, pois a vivi como professora. Ao decidir por onde iria "viajar" no projeto de pesquisa, estava entre dois amores. Havia lecionado em duas escolas em que os professores conduziram coletivamente<sup>3</sup>, mesmo precariamente através de táticas (CERTEAU, 2001) e na apropriação de diversos espaços, a construção de trabalho docente coletivo dentro do curso de formação de professores no ensino médio, antigo curso Magistério e ambas haviam sofrido o mal da descontinuidade a partir de ações de políticas públicas.

---

<sup>1</sup> Ela presenteou cada um dos professores que faziam parte do projeto que desenvolvíamos na prática de estágio.

<sup>2</sup> Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério -- CEFAM -- foi um projeto da Secretaria de Educação do governo do Estado de São Paulo em que havia o antigo Curso de Magistério no ensino médio em período integral com um trabalho de dedicação exclusiva por parte dos professores.

Em razão do forte significado que tais experiências tiveram para minha formação e, principalmente, para a formação daqueles que as vivenciaram mais intensamente, estes grupos passariam a ser o lugar por onde viajaria. **"E o meu coração, embora finja fazer mil viagens, fica batendo parado naquela estação"** (Caetano Veloso). Eram duas estações a que o meu coração se remetia.

Ao decidir pelos grupos, encontrei-me na dura tarefa de definir qual das duas experiências tomaria para estudar o que tinha como preocupação inicial. Por um lado, o trabalho com a escola da rede pública no Curso de Magistério noturno tinha um período mais longo de duração. O recorte se daria a partir do final da década de 80 até o ano de 1995. Nela, as conquistas, vitórias e derrotas eram mais espaçadas no tempo, enquanto o grupo do CEFAM foi uma experiência mais intensamente vivida, mais viva, mais recente e com marcas sentimentais e envolvimento emocional ainda muito vivos. O seu tempo de duração, tomando o grupo sobre o qual eu gostaria de focar minhas reflexões, compreenderia o intervalo de tempo entre os anos de 1997 a 2000.

Um dos "dois amores" tinha maior tempo de cicatrização, mas não sem marcas em mim e em todos os outros professores; e o outro estava com a ferida muito mal cicatrizada.

Decidi, apesar de coletar dados sobre as duas experiências, percorrer o caminho da história mais cicatrizada (ao menos para mim): a experiência vivida na primeira escola, denominada de Escola da Estrada<sup>4</sup>. O envolvimento pessoal com a história relatada está presente neste trabalho em razão da relação afetiva que mantive com os professores.

Esta experiência foi constituída no período entre meados da década de 80 (posso arriscar uma data mais precisa – 1986) até final do ano 1995.

Utilizo a metáfora da viagem para me referir ao processo de pesquisa. Durante cinco anos viajei pelos dados coletados, pelos estudos a que tais dados me conduziam, visualizei paisagens antes não vistas, apesar de, durante dois anos, ter estado como professora nesta escola. E para coletar tais dados utilizei-me da história oral, através das entrevistas realizadas, e da análise documental.

---

<sup>3</sup> A primeira experiência em uma Escola-Padrão e a segunda experiência no projeto CEFAM. Ambas foram citadas na parte do capítulo inicial, intitulada "As marcas de grupos de professores na história da pesquisadora".

<sup>4</sup> Nome fictício. A razão de sua escolha será descrita no próximo capítulo.

A viagem me fez voltar no tempo e, num exercício de recuperação da justificativa da pesquisa, entender como o tema estava relacionado à minha novela de formação (LARROSA, 1999), o que está explicitado no primeiro capítulo da Parte I. A justificativa teórica para me iniciar nesta trajetória é registrada em seguida, através da recuperação do que já temos produzido, ao menos no GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada), sobre a importância do grupo de professores na formação docente. Em seguida, construo um mosaico que pretende recontar a história do grupo de professores através do que me dizem os dados coletados. Nesta parte constam narrativas tanto sobre minhas referências quanto sobre a história do grupo de professores. A reconstituição da história do grupo tem sua importância neste momento porque acredito ser necessário proporcionar ao leitor a compreensão da experiência retratada

Diferentemente da Parte I em que constam narrativas, na parte II há o início das análises dos dados, mostrando o que foi apreendido durante a leitura do que me foi proporcionado como repertório, resultando na compreensão do grupo enquanto espaço de re-existência. Há uma forte distinção entre as duas partes no que se refere ao estilo da construção do texto.

Na parte II são explicitados alguns princípios para olhar a paisagem, e sua marca é a análise da experiência através da memória do cotidiano, evidenciada pelas narrativas dos professores. Também nesta parte são explorados os achados da viagem, que dizem respeito a como o grupo de professores se constitui num processo de re-existência, de forma espontânea, não obrigatória de organização, associada ao "trabalho vivo" que caracteriza a ação humana quando não resultado de imposições exteriores. Também a re-existência está relacionada a outro indicador encontrado que se refere às táticas (CERTEAU, 2001) elaboradas pelos professores para sobreviver às condições adversas do cotidiano escolar. A constituição de um projeto pedagógico coletivo que re-existe às mazelas das políticas públicas acontece num movimento espacial do intersticial, do instituinte e do instituído, o que se caracteriza como mais um indicador explorado no capítulo seguinte.

*A compreensão de como a política de descontinuidade provocou o fim do projeto da Escola da Estrada está explicitada na Parte III. Ainda nesta parte, apesar da descontinuidade política, aponto ecos/vozes/vestígios que continuaram nos sujeitos marcados pela experiência que*

viveram/sofreram e na qual se realizaram

Na parte final faço um balanço da viagem, pinçando as sínteses sobre os achados, além dos aprendizados da pesquisa e do processo metodológico para a professora, que aprende a ser pesquisadora.

Parece que a construção desta pesquisa se fez tranqüilamente, a partir da leitura desta apresentação, mas não foi assim. Para uma professora, que se arrisca no mundo acadêmico para se formar também pesquisadora, a tarefa de a todo o momento me cobrar referências teóricas, contribuição para a ciência, inovação, me causava uma angústia muito grande. A escrita desta pesquisa esteve envolta em diversas dificuldades. Em momentos, senti-me incapaz de apresentá-la à discussão, porque seu objeto é complexo, como complexo é o cotidiano da escola.

Sentia necessidade de colocar uma certa ordem ao caos, à desordem que os dados iam me apresentando. Por isso, apesar da aparente linearidade em que apresento os capítulos, a produção das palavras está carregada de muitas questões, que ora apresento, mas, em outros momentos, deixo-as apenas para mim.

Somada às outras dificuldades estava o fato de construir uma pesquisa em que o meu envolvimento com os sujeitos era muito próximo e, por tal, o receio de não provocar um estranhamento capaz de construir argumentos teóricos plausíveis. O consolo era pensar que as ciências sociais jamais resultam da neutralidade.

Ao olhar para os vários documentos obtidos para análise, além das minhas próprias memórias, as muitas facetas do trabalho docente coletivo foram se apresentando, e, diante desta diversidade, corri riscos, dentre eles o risco de fugir de algumas referências teóricas, risco a que sucumbi. São vários os autores e conceitos a que recorri e que atravessam o texto da tese.

Além disso, a todo o momento estava questionando (ou sendo questionada sobre) a validade de um trabalho como este no nível de doutorado – *"Qual a contribuição desta pesquisa para a ciência?" "Qual a sua tese?" "Quais as novidades proporcionadas por ela?"*. Apesar da crença na diversidade de abordagens teórico-metodológicas e na vontade expressa de não seguir os referenciais teórico-metodológicos mais cientificistas, está "fixada" em meu imaginário a necessidade de ser coerente com um referencial, de ser coerente com uma

tendência, de apresentar um rigor científico que faça do meu trabalho de tese algo inovador, com resultados milimetricamente validados. E, a todo momento, a sensação de incompetência acabava me invadindo, pois nada está milimetricamente pontuado.

Nesta pesquisa, falo de sujeitos e tento deixá-los falar. Por isso, o texto está carregado de subjetividades e de defesas de um projeto de escola: o projeto democrático iniciado pelo grupo de professores da Escola da Estrada e 'descontinuado' pelas políticas educacionais. Por isso, também, corri mais um risco: de romantizar a história registrada.

Apostar num trabalho que evidencia a "vida ordinária" do cotidiano escolar, e a aceita como forma de re-existência porque instaurada em processos coletivos de condução do trabalho docente foi o fio condutor do projeto de doutorado que encontrou no GEPEC aporte para acreditar em sua viabilização.

Qual o menino que, em poema de Manoel de Barros, vai ao mundo dos pássaros e aprende a falar como eles, tentando para tal todas as formas de se expressar, a escrita desta tese é resultado de uma tentativa de falar de muitos significados do trabalho docente coletivo e aprender a voz de cada um dos professores com os quais conversei, aprendi, ressignifiquei o ser professora.

*Por viver muitos anos  
dentro do mato  
moda ave  
O menino pegou um  
olhar de pássaro -  
Contraíu visão fontana  
Por forma que ele enxergava as coisas por igual  
como os pássaros enxergam  
Água não era ainda a palavra água  
Pedra não era ainda a palavra pedra  
E tal.  
As palavras eram livres de gramáticas  
e podiam ficar em qualquer posição.  
Por forma que o menino podia inaugurar.  
Podia dar às pedras costumes de flor.  
Podia dar ao canto formato de sol.  
e, se quisesse caber em uma abelha,  
era só abrir a palavra abelha e entrar dentro dela.  
Como se fosse infância da língua.*

(Manoel de Barros, *Poemas Rupestres*)



**PARTE I:**  
**DA PESQUISADORA, DA PESQUISA**  
**E DA EXPERIÊNCIA VIVIDA**



**1 - PONTO DE PARTIDA:**  
**SENTIDOS PRODUZIDOS PARA VIAJAR PELO TRABALHO**  
**DOCENTE COLETIVO**

*Tenho tanto sentimento  
Que é freqüente persuadir-me  
De que sou sentimental  
Mas reconheço, ao medir-me  
Que tudo isso é pensamento  
Que não senti afinal.*

*Temos, todos que vivemos,  
Uma vida que é vivida  
E outra vida que é pensada,  
E a única vida que temos  
é essa dividida  
Entre a verdadeira e a errada.*

*Qual porém é a verdadeira  
E qual errada, ninguém  
Nos saberá explicar;  
E vivemos de maneira  
Que a vida que a gente tem  
É a que tem que pensar.*

(SENTIMENTO, Fernando Pessoa)

***Referências...***

As questões deste projeto relacionam-se às inquietações sobre a organização do trabalho pedagógico, especificamente quanto ao trabalho docente coletivo. Esta preocupação está inscrita em minha trajetória de trabalho enquanto professora desde 1992<sup>1</sup>. Para configurar

---

<sup>1</sup> Início a minha atividade docente em 1987, como professora de educação infantil. Pontuo um marco, ou uma ruptura fecunda (SOARES, 2001) que colabora na construção da história da professora, representado pelo ano de 1992, quando inicio um trabalho de pesquisa de campo, enquanto aluna de graduação do curso de Pedagogia e bolsista de iniciação científica, sobre o Curso de Magistério da rede particular de ensino no período noturno. É neste período que começo a olhar para o coletivo, a me preocupar com processos formativos em grupo.

como chego a essa inquietação no doutorado não posso me furtar a compreender as referências que passaram meu processo formativo, antes mesmo de iniciar a docência e que, de alguma forma, me constituíram/constituem enquanto professora.

Essa tarefa se configura como um desafio. Desafio de passar para o papel os fatos que me levam ao doutorado, correndo o risco de serem traduzidos sem as palavras que me faltam. Desafio, também, pois contarei algo que me passa e que é carregado de outros discursos que nem sempre são percebidos e evidenciados. **“E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebeu”** (LARROSA, 1999, p. 23). E por fim, desafio porque escrever o que me parece com minha novela de formação<sup>2</sup> é tentar materializar um *continuum*. A história está acontecendo e materializá-la provoca a sua cristalização momentânea, sendo possível entendê-la no tempo e espaço em que escrevo.

### *... da infância*

"Atirei o pau no gato-to",  
Mas o gato-to não morreu-reu-reu,  
Dona Chica-ca admirou-se-se  
do berro, do berro,  
Que o gato deu... miau"  
(Cantiga de roda)

Há alguns anos, quando escrevia minhas memórias juntamente com minhas alunas do Curso de Magistério, deparei-me com o depoimento de minha vizinha sobre minha infância *“Quando você era pequititica assim... você ia atrás da Sueli, sua irmã, para a escola. Quando via, tinha que avisar a dona Celina que a Adriana já tava quase lá na esquina atrás da Su. Não desgrudava. Era um rabinho da irmã.*

E ali está a marca do outro na minha vida: a importância da amiga/vizinha que me

---

<sup>2</sup> A primeira parte deste texto é resultado da elaboração de meu memorial apresentado no exame de qualificação, que por sua vez, foi um exercício de construção da 'novela de formação', conforme denomina Larrosa (1999).

protege. A marca da Dona Tereza<sup>3</sup> que me conta, narra minha infância. É a narrativa de sua experiência. Também compreendo a marca de minha irmã em minha vida: segui-la, ter um modelo, um referencial, mesmo que seja para dar alguns passos no mundo enorme representado por aquela rua em que corria. Personagens que, como tantos outros, me conduziram, me observaram, me educaram nesta viagem que se chama viver.

São algumas referências de minha trajetória de formação. Escrever sobre as referências implica em apresentar pessoas, fatos, histórias, lugares que constituíram e constituem a minha identidade. E escolhi falar de referências porque o lugar de minha pesquisa é o trabalho coletivo e também de como este influencia na formação de cada professor e de como o coletivo deixa vestígios/ecos em cada um.

Traço o caminho de uma viagem que conheço, de explicações que construí para a viagem realizada. Já não sou a mesma de antes, as histórias foram ressignificadas pelo que sou/estou hoje. Como na perspectiva psicanalítica, a memória seleciona o que foi representativo para cada indivíduo em sua história. E estas memórias selecionadas acabam sendo referenciais para a compreensão da identidade. É um pouco este o processo que realizo aqui; não quero dizer com isto que uma sessão psicanalítica aguarda o leitor, mas que a minha memória selecionou, para este texto, histórias, pessoas, fatos, espaços que me constituem, e os escolho de acordo com o grau de intensidade que os vivi. Ressalto que as referências não me governam, mas me constituem, são constitutivas do que sou.

Na minha infância, o referencial da prisão. *Fazia tudo que eles quisessem/Acreditava em tudo que eles me dissessem/Me pediram para ter paciência* (Legião Urbana, *O Reggae*). Fiz tudo o que quiseram, tudo o que pediram. Lembro minha infância em casa, com as proibições de ir para a rua, de brincar com os meninos, de ir à casa de minhas vizinhas. Faço referência ao filme iraniano “A maçã”, em que o pai de duas meninas as educa dentro de casa e não as deixa sair em nome da proteção. “*As crianças são flores e devem ser protegidas do sol, pois do contrário elas murcham*”. Lembro-me de como eu acreditava no que me era dito e como eu desejava fazer o que era proibido... Desejava ir

---

<sup>3</sup> Todas as pessoas que cito são pessoas especiais, que marcaram de modo especial minha vida. A cada hora que releio esta novela lembro de outras pessoas e, por isto, gostaria de advertir que não terei condições de fazer referências a todos... além dos tantos outros anônimos.

para a rua, ultrapassar as grades do portão e brincar de pega-pega, de mamãe da rua, de passa anel.

Do pai apareceram as primeiras lições da escrita. Ele é referência: pegava na minha mão para que eu desenhasse o pato. Além do pato, minha mão era levada a escrever meu nome, os nomes de meus irmãos, na folha de papel que embrulhava o pão comprado na mercearia. E foi assim que iniciei o aprendizado da escrita antes mesmo de entrar para a escola. E foi sobre pato meu primeiro livro de infância: "Patinho Feio". Ganhei-o quando estava na segunda série porque tinha "ótimas notas" ou respondia a tudo o que a escola requisitava. E da referência mãe, em toda a minha vida, está a sua solidariedade silenciosa. Com o apoio de mãe que não precisa falar para saber que está do lado da filha, com carinho ao carregar a filha ao médico, porque ela está sem ar, está com o pé quebrado, fazer as delícias da cozinha para a filha que vai ao encontro na igreja, vai para a festa tal, para a viagem. Lembro-me de seu cuidado ao pentear o meu cabelo todos os dias antes de ir à escola. E no silêncio zela pela filha.

Da escola, a menina quietinha, introspectiva, obediente, que a tudo fazia, quase tudo muito bem! As escolas que freqüentei no ensino fundamental eram públicas, de periferia e de qualidade duvidosa, com exceção da primeira série que, por estar localizada em uma região central, era conhecida como de boa qualidade.

Primeira referência escolar: a professora de primeira série nesta escola pública de "boa qualidade" e da destruição de meu coelho pintado, para ela, de forma errada.

Da passagem da menina que acredita para a menina que desconfia...

Das referências deste lugar quero me recordar da professora de história da oitava série. Que mostrou as mentiras da cidade, as mentiras da história, e ajudou a construir um outro olhar. Foi um momento de ruptura da percepção daquela menina obediente, passiva, menina estudiosa, que aceitava o ritual da escola. Professora que me mostrou que este ritual apresentado para aquisição do conhecimento nada mais era que uma grande mentira.

*Nada era como eu imaginava/Nem as pessoas que eu tanto amava/Mas, e daí, se é mesmo assim/Vou ver se tiro o melhor para mim./Me ajuda se eu quiser/Me faz o que eu pedir/Não faz o que fizer/Mas não me deixe aqui/Ninguém me perguntou se eu estava pronto/E eu fiquei completamente tonto/Procurando descobrir a verdade/No meio das mentiras da cidade/Tentava ver o que existia de errado/Quantas crianças Deus já tinha matado/Beberam o meu*

*sangue e não me deixavam viver/Tem o meu destino pronto e não me deixam escolher/Vêm falar de liberdade pra depois me prender/Pedem identidade pra depois me bater/Tiram todas as minhas armas/Como posso me defender?/Vocês venceram esta batalha/Quanto à guerra/Vamos ver. (Legião Urbana, O Reggae)*

Da menina que desconfia para a menina que atua...

Na Igreja as referências foram tantas, especialmente do Paulo, que foi me mostrando o caminho da ação política junto aos jovens, colaborando com a construção de um olhar diante das injustiças sociais; das brigas com Padre Zé – direitoista, corajoso, determinado – que me fez crescer, que me fez aprender a amar e odiar, que me fez aprender que por trás de um olhar mais duro, tem um coração que bate humanamente.

### *... da formação profissional*

Opção pelo magistério. Há um tempo atrás escrevi em meu memorial do mestrado que esta opção não foi influenciada pela família... Claro que foi **também** influenciada pela família. Os momentos que passava com meus irmãos mais velhos, com meu pai, aprendendo a escrever, fazendo lições (de brincadeira, como tudo era quando criança) influenciaram nesta escolha. No entanto, não vim de uma família de professores e ninguém em casa nunca me disse: você deve fazer magistério. Ou insinuou um: e se você for professora?... Estar no Magistério era um sonho que foi se solidificando com a estada na igreja e a percepção do mundo cruel e injusto que me era mostrado pelas minhas referências.

Assim, ao entrar no magistério, queria transformar o mundo, utopia que crescia com as leituras de Paulo Freire, com a gana de pessoas que faziam por isto: os amigos que me acompanhavam nas conversas com as famílias mais carentes, o Durvalino, a Sandra... Com eles exercia o "**jamais proclamado direito de sonhar**". (Eduardo Galeano)

No magistério, lembro-me da professora de filosofia, a Lindabel, me ensinando o que era alienação. Entendia teoricamente o que me foi ensinado na vivência cotidiana.... Do curso de Pedagogia há muitas referências, mas duas especiais, não posso me furtar a declarar: Corinta, a professora de Pesquisa e Prática Pedagógica. Orientadora de vida, de ser

professora...; Helena, professora de Estágio Supervisionado, referencial de conforto e de determinação nos momentos difíceis do estágio e depois, da dissertação de mestrado...

Hoje, penso neste passado e sinto como era grande a coragem de acreditar e fazer um novo mundo.

*Quando o sol bater/ na janela do teu quarto/ lembra e vê.../Até bem pouco tempo atrás/ poderíamos mudar o mundo/ quem roubou nossa coragem?* (Legião Urbana)

*Olha bem nos meus olhos, olhe bem para você!/O fato é que a gente perdeu toda aquela magia/A porta dos meus quinze anos não tem mais segredo/E velha, tão velha ficou nossa fotografia/Olhe bem nos meus olhos, olhe bem para você/A quem é que a gente engana com a nossa loucura/De certo que a gente perdeu a noção do limite/E atrás tem alguém que virá, que virá, que virá...* (Oswaldo Montenegro)

Como diz Jamiro, um grande amigo: “quem sabe se a gente pudesse ser mais peão neste grande tabuleiro de xadrez que é a vida? Quem sabe se começássemos a fazer mais, a colocar mais a mão na massa?”

E é isto que é ser professora. Estar na escola, trabalhar com jovens, crianças, adolescentes é o caminho para estar mais ao lado do outro, na feitura/construção do mundo. E esta possibilidade eu tive durante vários anos enquanto professora, desde professora de educação infantil, atuando com crianças de 4, depois 5, depois 6 anos... até na atuação com crianças de 7, 8, 9, 10, ditas problemáticas.

É engraçado como o movimento de recordar e recuperar os fatos para este texto não é nada linear. A linearidade é resultado do sentido que damos aos fatos. Associo esta recuperação com um filme, mas não com um filme que se enreda na linearidade, mas como um filme em que os fatos "pipocam", aparecem alguns e depois, ao descrevê-los, aparecem outros que são datados antes destes. Lembro-me do filme "21 gramas"<sup>4</sup>. Seu roteiro é construído de tal forma que nós podemos ler a história a partir de cenas em qualquer ordem, sem nenhuma linearidade, até que, ao fim de duas horas, reconstruímos a história, ao menos a história na visão do escritor e do diretor. São cenas que vêm à minha memória, cenas como neste filme, cenas inicialmente e aparentemente sem enredo, mas que ao fim se costuram. E talvez o que apresento aqui é o bordado final, apesar de momentâneo.

***... No ser professora - Buscando outros portos seguros!!!***

Iniciei minha carreira docente como professora de educação infantil numa escola de "fundo de quintal". Logo em seguida fui para uma escola confessional trabalhar também como professora de educação infantil. Agora, eu estava numa escola reconhecida, de boa qualidade, apesar de pequena. Consegui uma licença especial para exercer a função, pois neste período não havia ainda terminado o curso de Magistério. Lá aprendi muito com as "irmãs" da congregação à qual a escola pertencia. A Cristina, a Ana Mária, a Madre Helena, a irmã Antonia foram pessoas que me fizeram enxergar o respeito e a liberdade no ato de educar. E nesta escola dei meus primeiros passos na reflexão sobre a minha ação. Lembro que, quando iniciei meu curso de Pedagogia, muita coisa passou a fazer mais sentido no ato de lecionar e, naquela escola, passei a viver outras magias do ensinar. Lembro-me da minha paixão pela música e a transposição dela nas aulas na educação infantil. Meus alunos dançando e cantando "Saltimbancos", "Carmen" de Bizet e outras tantas...

***... No encontro com o meu desejo na educação - a formação de professores***

Mas não era a educação infantil o que me *prendia*. Durante o Curso de Magistério me inquietava a má qualidade da formação que recebíamos. Lembro-me que os professores faltavam muito, pouco nos ensinavam, em muitos casos transmitiam concepções muito ultrapassadas de mundo, de educação, como o professor que nos ensinava a fazer pasta de datas comemorativas para ensinar história; ou ainda o professor de Estrutura e Funcionamento de Ensino, que fazia proselitismo tanto religioso quanto político.

Lembro deste lugar do Curso de Magistério e, ainda no período da menina que atua, lembro-me do dia em que fui parar na diretoria, acusada de insuflar a minha turma a tomar uma postura radical em relação a uma professora de Didática que apenas desejava que os alunos fossem submissos às suas aulas-palestras.

---

<sup>4</sup> O filme "21 gramas" foi dirigido por Alejandro González Iñárritu, uma produção dos EUA, do ano de 2003 e dentre os atores estão Sean Penn, Benicio Del Toro e Naomi Watts. Ele se refere ao drama de um rapaz que ganha um coração novo depois de um infarto e sua relação com a esposa do doador.

Foram essas experiências com o curso de formação de professores que me fizeram acreditar que poderia, um dia, fazer algo para mudar esta realidade. Por essa razão, em 1992, comecei meus estudos na área de formação de professores através de um estudo de campo que realizamos na disciplina "Pesquisa e Prática Pedagógica", ministrada pela professora Corinta M. G. Geraldi, no curso de Pedagogia. Tínhamos a possibilidade de fazer a escolha entre várias propostas de ensino oferecidas no período noturno para ser nosso objeto de pesquisa. E quando a professora apresentou a possibilidade de estudar o Curso de Magistério noturno de uma escola particular, logo eu me interessei. Seria a oportunidade de aprender um pouco mais sobre este espaço e, possivelmente, me formar para atuar nesta área. Era um pouco esta a minha perspectiva: atuar na área da formação de professores para tentar superar a prática que tive em meu curso. Durante três anos estudei o Curso de Magistério<sup>5</sup> noturno de uma escola particular de Campinas.

Em 1993, durante minha formação acadêmica, ainda na graduação, comecei a participar do Grupo de Estudos Sobre o Cotidiano da Escola Pública na FE/UNICAMP. As preocupações que circulavam nesse espaço estavam voltadas para a formação de professores que pesquisam a complexidade de sua prática. Foi perceptível a influência de cada membro desse grupo na atuação e concepção de educação dos professores que discutiam/discutem o trabalho pedagógico.

A interferência desse grupo na minha formação foi marcada pelas discussões sobre o processo de pesquisa do cotidiano escolar como fundamento para o olhar do professor em sua prática, além de promover um espaço de discussão coletiva de questões educacionais, o que acarretava, de certa forma, um conforto em relação às inquietações sobre nossa profissão tão marcada pelas inconstâncias e pelo descaso. Naquele espaço, eu encontrava respaldo para aprofundar as questões que levantava no estudo de campo sobre os cursos de formação de professores no ensino médio que realizava no meu trabalho de iniciação científica<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> A partir da LDB 9394/96, a designação para este curso passa a ser Curso Normal. No corpo do texto, como estarei me remetendo sempre ao período anterior à Lei, denominarei de Curso de Magistério.

<sup>6</sup> Realizei um trabalho de iniciação científica, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Corinta Maria Grisolia Geraldi, durante os anos de 1992 e 1993, em que o tema era "Escola privada de 2º grau: (de)formando professores à noite" e estava relacionado ao estudo do antigo Curso de Magistério no período noturno da rede particular de ensino a partir do estudo de um caso específico.

Nossos encontros ocorriam aos sábados, em nosso suposto 'tempo livre', portanto, não remunerado. A escolha de sábado não foi aleatória, mas a alternativa possível dada a carga excessiva de trabalho dos professores. Em razão de acumularem muitas escolas para lecionar, com cargas horárias diversas, não tinham outro horário disponível, no seu turno de trabalho remunerado, para viverem experiências distintas daquelas definidas para as aulas. Experiências e estudos fora da sala de aula, tão importantes para o estranhamento de nossas práticas.

Estas reuniões eram sempre marcadas pelas discussões sobre as polêmicas políticas educacionais que vivíamos em nossos cotidianos e muito recheadas com as histórias de professores-pesquisadores ou de alunos de graduação/professores também pesquisadores, permitindo/buscando sentidos nas relações das políticas macro e micro na educação e no contexto social. Também realizávamos, naquele momento, estudos metodológicos que nos conduziam para a importância da pesquisa na formação do professor.

No grupo, produzimos coletivamente algumas sínteses de nossas discussões, inclusive um estudo da produção acadêmica a respeito da atuação da Apeoesp (Associação dos professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). A dinâmica deste estudo foi a realização de leituras de diversas teses cujo tema era a organização dos docentes paulistas. Outra produção, também coletiva, foi o trabalho "Galhos e Penas", resultado de nossas inquietações de professores que, no cotidiano escolar, vivíamos a imposição da política de formação continuada do Governo Estadual e especialmente da disseminação do material didático produzido pelo CENPEC (Centro de Pesquisa para Educação e Cultura), para a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, denominado "Raízes e Asas". O estudo foi publicado na Revista de Educação, da Faculdade de Educação da PUCCamp, ano III, n. 06, 1999.

Essas experiências me levavam ainda mais a querer atuar na formação de professores.

### *... Na atuação profissional*

Concomitante à participação no grupo de Estudos, em 1994 passei a ministrar aulas em uma Escola da Rede Pública do Estado de São Paulo, pertencente ao Projeto "Escola- Padrão"<sup>7</sup>. Havia, enfim, chegado o momento em que eu poderia atuar na área que desejava e responder a minha inquietação: melhorar a formação de professores (grande utopia). Novamente, estava exercendo o meu "**jamais proclamado direito de sonhar**". (Galeano)

Nesta escola, um grupo de professores mantinha um trabalho pedagógico coletivo, mesmo que com muitas inconstâncias. Proporcionado pela estrutura da escola e também por uma formação político/acadêmica dos professores, mantivemos um grupo e um trabalho que buscava a construção de um projeto político daquela realidade escolar. No entanto, pela descontinuidade das políticas, também tal projeto foi “abortado”<sup>8</sup>. E a dor da divisão se fez presente, mas várias referências produzidas pelo grupo continuaram. Desse grupo carrego a lembrança das “lutas” políticas contra o desmoronamento da educação pública e dos amigos/colegas que estão por aí continuando a luta, continuando...

A partir de 1996, iniciei meu trabalho como professora no CEFAM. Desta recordo-me dos alunos que comigo construíram um trabalho peculiar na disciplina de Conteúdos e Metodologia de Estudos Sociais (CMES). Pecaria em tentar lembrar o nome de todos que foram referências. Foram referências à medida que me davam pistas do que deveria ou não ser trabalhado na disciplina.

Posso falar de alguns momentos de ruptura que marcam o trabalho com a disciplina que lecionava a partir do início de meu exercício docente no curso de formação de professores.

A primeira ruptura refere-se ao fato de que, aos poucos, fui percebendo a importância do trabalho interdisciplinar com três relações nesta área disciplinar: relações

---

<sup>7</sup> O Projeto de Escola- Padrão foi instituído em 1991 e “encerrado” em 1995. As principais diferenças entre esta escola e uma outra escola pública são que as primeiras recebiam uma verba que era administrada pela própria escola (caixa de custeio); os professores recebiam horas-atividade e horas de trabalho pedagógico; e podiam optar pelo Regime de Dedicção Exclusiva, que aumentava em 30% o seu salário.

<sup>8</sup> Este grupo de professores será o foco de minha pesquisa. Durante o decorrer do trabalho mostrarei o seu movimento na construção de um projeto pedagógico na escola e a influência da política na descontinuidade deste movimento, ou seja, no fim da construção coletiva do trabalho docente.

temporais, espaciais e sociais. No que se refere às relações espaciais, inicialmente eu tinha como perspectiva um referencial que eram os Guias Curriculares para o Ensino de Geografia. Acreditava na vertente historiográfica da História Nova (École des Annales), porque era a corrente que eu havia tido como referência nas aulas de Metodologia de História e Geografia no curso de Pedagogia, mas minha prática em aula era academicista e não atingia, como desejava, os meus alunos e sua formação.

Passei a perceber tal prática e olhar para o curso que desenvolvia com uma postura reflexiva sobre a ação (SCHÖN). Algumas posturas foram alteradas. Este "rever a postura" foi relatado no meu trabalho de conclusão de curso de Pedagogia em 1995, e se caracteriza como a segunda ruptura. Nos anos seguintes, passei a iniciar a disciplina a partir do estudo de registros de experiências vividas pelas alunas na sua escolarização na área de Estudos Sociais. A partir destas experiências, podíamos falar de tendências históricas na área de História, Geografia e Sociologia. Com esta perspectiva, outro teor foi dado à disciplina. Em decorrência destas experiências, passamos a realizar atividades pedagógicas e posterior reflexão teórica sobre as mesmas.

Entretanto, algo ainda inquietava porque, por mais que realizássemos atividades práticas, líamos registros de outros, eles eram de outros. Sentimos, assim, a necessidade de inserir esta discussão no estágio, na sala de aula real. E esta inquietação não era isolada, fazia parte da angústia de todos os professores da área de metodologia e didática. Foi assim que iniciamos um projeto de regência em 1997 no CEFAM. E aqui, a terceira ruptura. Neste projeto também tentávamos romper com algumas amarras do currículo oficial e, em grupo, formulávamos nosso discurso e passávamos a ser mais coerentes com ele a partir de uma prática coletiva. A proposta consistia em as alunas elaborarem um projeto de regência<sup>9</sup> baseado num tema a ser estabelecido a partir de um momento de problematização junto às crianças envolvidas, em que estas pudessem expor seus desejos. Todos os professores orientavam os temas estudados, indicando bibliografias e ajudando a pensar as novas aulas a serem planejadas. Na proposta, tínhamos como perspectiva que cada aula seria pensada a partir dos acontecimentos da última aula, valorizando assim a reflexão sobre a ação (SCHÖN,

---

<sup>9</sup> Regência é o nome atribuído ao momento do estágio em que as alunas desenvolvem uma ou mais aulas junto aos alunos da escola de estágio.

1992). A avaliação do estágio realizado não era realizada apenas por um professor, mas pelo coletivo que estava envolvido.

Tenho que afirmar que este projeto de regência foi especial<sup>10</sup>. E neste momento começo a exercer o direito jamais proclamado de agir. Pudemos praticar o que sonhávamos em termos de melhor qualidade de formação daqueles alunos do Curso de Magistério e colocar em prática um trabalho docente coletivo extremamente peculiar. Desta experiência carrego outras referências... Aimar, Lilian... e outros colegas/amigos, que me ensinaram a pensar o trabalho de sala de aula, me ensinaram a ver um lado mais humano de ser professor, a acreditar na confiança que (ainda) podemos depositar nas pessoas e no trabalho em grupo. E por falar em confiança...

### **Confiança**

D. H. Lawrence.

*Ó temos que confiar  
um de novo no outro  
em pontos básicos.  
Não a estreita, mesquinha  
confiança de barganha  
que diz: sou teu  
se você for minha.  
Uma confiança maior  
uma confiança do sol  
que não perturba em nada  
com a ferrugem, as traças,  
e que um no outro nós vemos  
brilhando em cada.  
Ó não me confie  
não me sobrecarregue  
com sua vida e questões; não me envolva  
em suas preocupações.  
Acho que é melhor confiar  
no sol em mim  
que brilha exatamente com tanto  
brilho quanto você vê  
em mim, e não mais. (...)*

---

<sup>10</sup> Construí um texto que relata esta experiência e está sendo reestruturado para uma futura publicação: Uma reflexão sobre o lugar do grupo de professores na compreensão da complexidade do cotidiano da escola - em preparação.

Outras tantas histórias não me faltaram sobre o trabalho em CMES. Certa frustração me percorre quando penso em quanta coisa boa ficou apenas na memória. Enquanto professores, produzimos, criamos, vivemos histórias muito ricas, no entanto, pouco damos a ver. Recolhemo-nos em nossas salas de aula e fazemos; às vezes somos máquinas de fazer e pouco exploramos/expomos nossas feitura. E tal pensamento reforça a necessidade de realizar a pesquisa que ora se apresenta.

### *... Dos grupos de professores na história da viajante*

No caminho de chegada ao meu interesse de pesquisa, muitas inquietações do 'ser professora' estiveram presentes antes de me preocupar com o trabalho coletivo; algumas foram respondidas, outras nasceram, outras superaram-se e outras ainda ficaram como questões a serem trabalhadas, dentre elas a que agora me dedico.

As inquietações, inicialmente, referiam-se à qualidade dos processos de formação inicial presentes no Curso Normal (antigo Magistério) de Campinas, oferecido pela rede particular de ensino (VARANI, 1994). Posteriormente, uma crítica aos posicionamentos da academia frente aos saberes escolares conduziu-me à análise de minha iniciação profissional (VARANI, 1995). Mais tarde inquietei-me com o problema da complexidade da sala de aula e a postura da professora-pesquisadora, resultando na minha dissertação de mestrado (VARANI, 1998).

Nela eu analiso a própria prática pedagógica realizada como professora do extinto projeto CEFAM, na relação aluno-professor-conhecimento-condições de trabalho, como parte da complexidade envolvida no trabalho pedagógico. O mestrado foi realizado no LOED (Laboratório de Observação e Estudos Descritivos da FE/Unicamp). Este laboratório se constituiu num espaço de minha formação como pesquisadora e se constituiu no outro necessário para o estranhamento do objeto de pesquisa que tinha naquele momento.

Uma das questões não estudadas, dentre tantas que percorreram minhas inquietações sobre a formação, foi a problemática da construção do ser professora a partir do outro/interlocutor de minha prática. Não investiguei no mestrado a perspectiva da professora

se constituir com o outro(a), parceiro(a) de trabalho, com o grupo de professores que interfere no seu agir/pensar/ser.

Ao propor, naquela pesquisa, estudar **“quais os componentes da organização do trabalho pedagógico na aula, presentes na análise descritiva de uma professora que expõe seu trabalho docente”** (VARANI, 1998, p. 47), eu não visava mostrar a interferência do grupo de professores no meu trabalho. Eu tentava investir na interferência do aluno, inclusive um dos indicadores de análise foi o estudo da **"avaliação dos alunos como elemento de transformação da disciplina ministrada e do próprio trabalho"** (p. 182). A interferência do aluno no trabalho pedagógico desenvolvido não se fez presente apenas desse ponto de vista, mas aconteceu também como trabalho coletivo. Nós, alunos e professores, coletivamente construímos saberes na área metodológica, guardadas as devidas proporções das relações de poder que estão implicadas em cada situação.

A participação do grupo se fez pergunta durante minha formação de professora e, ao final da dissertação de mestrado, reconheço tal presença. Ao citar alguns desafios da professora pesquisadora, explico que

*Um destes desafios é compartilhar com outros – parceiros de trabalho – suas angústias, suas reflexões, suas alegrias. É!!! Alegrias também fazem parte do ser professora/pesquisadora. Alegria, pois descobre-se que há possibilidade, pois aquilo que te angustia também angustia o outro, então podemos juntos pensar qual vai ser a melhor maneira de melhorar a prática, de se organizar para melhorar as condições de trabalho. Compartilhar com o outro sem o medo de “se entregar”, naquilo que nós achamos que são apenas nossos erros. Felizmente neste processo eu tive muitos interlocutores para ajudar a pensar a prática: a instituição acadêmica, que me possibilitou o tempo para este estudo, os grupos de pesquisa, os grupos de estudos e meus parceiros de trabalho. (VARANI, 1998, p. 193)*

A partir do fim do mestrado começo a perceber mais fortemente a influência do coletivo de professores na minha formação. O outro está ao lado e me faz outra na relação que mantenho com ele. E nessas relações com os outros produzo sentidos diversos que influenciam minha prática e conseqüentemente minha constituição docente. Ao recuperar a história de formação profissional percebo que "esbarro" em grupos e neles me faço professora. Nesta pesquisa, estou envolvida nessa aventura de compreender como se dão as relações no grupo de professores que se constitui como coletivo.

### *E aí?...*

A partir das experiências brevemente descritas, passei a refletir sobre a influência do outro em alguns momentos da minha formação enquanto professora. O grupo se constituiu e constrói uma prática que pode ser lida como uma experiência de formação dos sujeitos, dependendo dos múltiplos sentidos que se pode dar a ela.

As pessoas participantes de diferentes grupos podem se constituir como referências na formação de cada um. A formação aqui é considerada enquanto produção de sentidos frente ao que se nos passa<sup>11</sup>. É a partir desta perspectiva que justifico a importância de retornar, neste trabalho, àquele grupo e experiência realizada na escola pertencente ao Projeto de Escola-Padrão, em que lecionei em 1994 e 1995, considerando-a importante no processo de formação continuada dos professores.

Posso arriscar, como hipótese de trabalho, que um dos sentidos produzidos na experiência de estar no coletivo é que nos armamos para a dura tarefa do cotidiano do professor apoiados mutuamente (não de forma tranqüila!) para poder continuar nossa tarefa de forma não idêntica ao já feito no passado e nem de forma rotineira e monótona no presente, apostando que, no futuro, também não se encontram as calmarias da sucessão dos mesmos gestos.

Olhando para esta novela de referências me pergunto: Será que estes momentos não são mais que invenções literárias de minha formação? Será que construí uma narrativa sobre cada pessoa/fato que influenciou minha vida? Será que estas narrativas assim não são todas literaturas? Será que não criei uma ficção como Larrosa aponta sobre Rosseau?

Independente de ser ou não ficção, percebo as transformações, percebo que nada está dado *a priori*, que junto com os referenciais podemos colocar um pouco de vida na vida...

---

<sup>11</sup> Conforme o Prof. Jorge Larrosa, no curso “A Articulação Narrativa da Idéia de Formação”, ministrado na FE/UNICAMP em julho de 1999 e no texto “Nota sobre a experiência e o saber da experiência”, publicado no Jornal Leituras SME, n. 04, julho de 2001, da Secretaria Municipal da Educação de Campinas.

As coisas se transformam. É o que percebo com esta recuperação. E se transformam com muito BRILHO, brilho que cada referencial terá na minha memória/ação/caminhada, por onde quer que eu vá.

*Onde vá, onde quer que vá/Leve o coração feliz/Toque a flauta da alegria/Como um doce menestrel/Onde vá, onde quer que eu vá/Vou estar de olho atento/À tua menor tristeza/Ou do teu sorriso/Onde vá, vá para ser estrela/As coisas se transformam/Isto não é bom nem mau... (Oswaldo Montenegro)*

### ***O que penso encontrar na viagem***

Construí o problema desta pesquisa porque, permanentemente, "esbarrei" em grupos, seja dentro das escolas onde trabalhei, seja na vida acadêmica, e também por perceber a importância do grupo na formação continuada de professores. Inicialmente, esse problema estava direcionado para uma diversidade de questões/inquietações generalizadas sobre trabalho docente coletivo. Foi no próprio processo da tessitura do fazer pesquisa que ele se configurou.

As primeiras questões/ inquietações assim se configuravam:

- Ao elaborar o projeto de pesquisa em 2000, preocupava-me com o fato de, aparentemente, a política educacional reordenar o discurso sobre a formação de professores para uma tendência de incentivo ao trabalho coletivo<sup>12</sup>. No entanto, as práticas efetivadas no cotidiano da escola encaminhavam-se, aparentemente, para uma formação individualizada. Os trabalhos de Linhart (2000) e Sennet (2000) abordam as características do trabalho no mundo globalizado, dentro da política neoliberal, e mostram como, apesar de um discurso para o coletivo, o fundamento deste é o olhar individualizado sobre a produção de cada um. Linhart (2000) indica que o conceito de coletivo está relacionado à divisão de tarefas e à cobrança que cada empregado deve ter sobre o outro de seu

coletivo para que o objetivo da produção seja atingido. Neste sentido, há um paradoxo, uma contradição dentro da organização do trabalho. Essa contradição poderia ser transferida e verificada na organização do trabalho coletivo entre professores?

- Preocupava-me, também, naquele momento, com o fato de existirem muitas formas de configuração do coletivo de professores no trabalho pedagógico. Há aqueles que se organizam a partir de projetos governamentais e se utilizam deste espaço para a busca de formação. Como exemplo, temos o projeto de Escola-Padrão que, estruturalmente, mudou as condições de algumas escolas no Estado de São Paulo e possibilitou o trabalho coletivo de professores que já apresentavam um compromisso com a educação pública. Infelizmente, sofremos o mal da política da descontinuidade. Há também a possibilidade da união voluntária de professores em busca de um pensar o seu trabalho pedagógico cotidiano. Há os professores que se agrupam em cursos de formação continuada. Muitas variantes influenciam na busca da formação continuada: o compromisso político dos professores, a busca pelo contato com a academia; a busca por receitas para os seus problemas cotidianos; a necessidade de um grupo para discutir e compartilhar a complexidade do trabalho pedagógico na escola. Percebemos a presença de vários grupos de professores que re-existem às mazelas da política educacional, em seus campos de trabalho<sup>13</sup>. Em função desta diversidade de configurações de grupos, passo a pensar sobre como seria a formação de grupos de professores em diferentes espaços e como seria sua gênese. Outra questão que se apresentava era qual o sentido de “fazer em grupo” na formação do professor?

---

<sup>12</sup> Políticas de educação continuada como o material do "Raízes e Asas" do Governo do Estado de São Paulo, os Parâmetros em Ação - política federal destinada a "formar" os professores no uso dos PCN, o PROFA - Programa de Formação de Alfabetizadores do MEC, entre outros, enfatizam a necessidade do trabalho coletivo.

<sup>13</sup> No Congresso de Leitura do Brasil de 1999, no "I Seminário sobre leitura e produção no ensino superior", organizado pelo GEPEC e APGL, vários grupos de professores participaram contando suas experiências como grupos que estão se organizando numa perspectiva de professores-pesquisadores mesmo em condições adversas.

- Também havia a questão sobre quais e como algumas políticas influenciam na organização de grupos de professores. Essa pergunta estava atrelada às experiências vividas dentro da escola pública em que sofremos o mal da descontinuidade e, também, em razão do discurso de algumas políticas educacionais que incentivam o trabalho coletivo.
- Diferentes projetos de formação têm diferentes posturas frente ao conhecimento, currículo, tempo/espço. Aparentemente, projetos como o de educação à distância têm uma preocupação com a necessidade de aquisição de conhecimento por parte dos professores, deixando à deriva uma discussão sobre a atitude no cotidiano educacional. Larrosa (2001) enfatiza que conhecer não é saber mais, mas é construir novas posturas frente ao conhecimento. Neste sentido, também me inquietava o sentido de apropriação de conhecimento, currículo, tempo/espço de algumas experiências de trabalho em grupo na organização do trabalho pedagógico. Acredito que as propostas de formação que enfatizam o papel do grupo e priorizam a constituição do grupo de professores têm uma postura diferenciada sobre o trabalho pedagógico na escola. Perguntava, no começo do projeto, se tais propostas possibilitam um olhar mais apurado sobre a complexidade do trabalho pedagógico. Minha hipótese é que, à medida que os professores se organizam, constrói-se um espaço para expor práticas, questioná-las e construir sínteses conjuntas. Neste sentido, vai se constituindo um olhar mais comprometido com a organização do trabalho pedagógico.

As diversas questões construídas no projeto de pesquisa interagem com as marcas deixadas pelo real, pelas experiências de formação em grupo e pelas experiências que eu vivi durante o período do doutorado<sup>14</sup>. Elas resultam dessa interação com as experiências e possibilitaram a delimitação do problema central desta pesquisa.

---

<sup>14</sup> Do processo de doutorado também posso enunciar as referências construídas a partir das disciplinas cursadas: das discussões sobre o olhar do pesquisador e suas relações com a teoria do conhecimento compreendidas historicamente; dos pressupostos da ciência moderna e sua relação com as abordagens teórico-metodológicas das

**O objetivo principal da presente pesquisa se constitui em narrar e analisar o movimento de uma experiência de trabalho docente em grupo na escola pública que gesta um projeto político-pedagógico. O interesse é buscar indícios de como se configura a viabilidade desse movimento.**

Para atingir este objetivo, algumas perguntas se fizeram presentes. Elas também estão marcadas pela história do grupo de professores:

- *Considerando que ocorrem diferentes motivos/circunstâncias para que se organizem grupos de professores no cotidiano escolar, qual a gênese do grupo estudado? Que indícios a experiência referida sinaliza para compreender os processos de configuração de grupos de professores?*
- *Como as políticas educacionais definidas e realizadas pelo Estado interferem na constituição ou na descontinuidade de trabalho docente coletivo na escola estudada? Qual a relação destas políticas com a formação do grupo?*
- *Que indícios o grupo sinaliza no trato dos tempos/espacos de construção do currículo na complexidade do cotidiano escolar?*
- *Como ocorre o processo de constituição do professor através do grupo? Qual a importância do trabalho docente coletivo na formação de professores? Que marcas/vestígios/sentidos são deixados pela experiência do grupo no trabalho do professor?*

Assumir um projeto que investigue a formação de professores em grupos parte da crença de que nós somos constituídos de muitas vozes, e são elas que marcam nossa prática,

---

pesquisas em ensino/currículo/escola; das discussões sobre o ensino como pesquisa, resultando no aprofundamento da justificativa do projeto de doutorado; dos estudos realizados sobre a importância da recuperação da experiência e da narrativa, através de Walter Benjamin (1994), Larrosa (2001); das leituras realizadas na disciplina “Economia da Educação e Planejamento”, sobre reorganização do trabalho na sociedade atual e suas influências na educação, além do estudo de teorias de planejamento dentro da nova ótica social. No percurso do doutorado me “embrenhei” por alguns caminhos também distantes da Faculdade de Educação da Unicamp. Tive a oportunidade de sair do Brasil em razão do financiamento da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Passei quatro meses estudando na Universidade de Barcelona, na Espanha. Mais do que estudos teóricos na área de formação de professores, de pesquisa colaborativa, de trabalho docente coletivo, de trabalho cooperativo; mais do que visitas às instituições de formação de professores, naquele espaço estranho, eu aprendi a valorizar o meu país. Num movimento de estranhamento de nossa cultura, eu descobri o Brasil. Eu descobri o quanto nós fazemos educação e o quanto nós produzimos conhecimento. Retomar as discussões realizadas nos diversos momentos vivenciados no doutorado pode indicar as referências teóricas que me conduziram à produção que realizei. Elas indicam o caminho da construção do meu olhar sobre o trabalho docente coletivo dentro do trabalho pedagógico da escola pública. Olhar este que não concebe o coletivo como uma prescrição ao professor ou como uma técnica imprescindível da “nova onda” de formação, para o novo discurso instaurador da formação de professores, mas concebe o coletivo como essência do ser e da atuação do professor no cotidiano da escola..

prática que deve ser pensada, elaborada, questionada, a fim de construirmos caminhos para nosso cotidiano escolar.

A discussão sobre a formação do professor e sua efetiva participação no processo de construção de conhecimento da prática pedagógica através do trabalho docente coletivo significa encaminhar-se no processo de comprometimento com uma escola menos culpada pelo processo de exclusão social e mais comprometida com uma postura política emancipatória, na construção de um outro mundo possível.

De antemão, sei que as perguntas do trabalho desta investigação não têm respostas únicas face à complexidade do 'objeto' sobre que perguntam: trata-se de encontrar alguns elementos, algumas iluminações de um conjunto que não se deixa repartir de forma estanque. Para não me perder na complexidade, bem como concluir a pesquisa nos prazos institucionalizados, delineei alguns objetivos específicos para o trabalho, acreditando que eles possam subsidiar o estudo das questões propostas:

- *Recuperar a experiência da organização e do trabalho de um grupo de professores no cotidiano da escola;*
- *Investigar como as políticas educacionais auxiliam a constituição ou provocam a descontinuidade do processo de formação em grupo, mais especificamente da experiência estudada;*
- *Descrever os processos de fazer no coletivo de professores;*
- *Compreender as concepções pedagógicas, de tempo/espço de formação, de currículo, de conhecimento que informam a experiência estudada.*

### ***A importância do grupo na formação de professores***

Que sentido há/havia em preocupar-se com a formação de professores através do coletivo?

No final da década de 80 e na década de 90, configuraram-se novas políticas no âmbito educacional e todas foram resultados não só de uma reestruturação neoliberal, **mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação**

**social** (GENTILI; SILVA, 1994, p. 13), para manutenção de velhas divisões, com preocupações voltadas a responder à crise do capitalismo. (FRIGOTTO, 1989).

Estas mudanças aprofundavam a situação de exclusão social (GENTILLI, 1995). O discurso tendia a ser “aparentemente democrático”, caracterizado por bandeiras e reivindicações de esquerda tomadas como arma da direita. Falar de organização coletiva, democracia, participação parece que tomou outra dimensão nas vozes de quem fez/faz a política neoliberal. Parece que passou a haver uma confusão nas lutas próprias do âmbito educacional. As mesmas palavras, as mesmas bandeiras remetiam a projetos distintos.

Assim, ao nos colocarmos como ouvintes dessas políticas, parece que estávamos "aparentemente" desarmados na luta por um projeto educacional menos mercadológico, porque ao se deparar com um projeto auto denominado progressista, emancipador, pouco restava como saída para a luta contrária. O que se sentia, apesar do discurso, era uma prática política educacional autoritária, determinada a partir de quem está fora da escola.

Talvez o projeto educacional de caráter menos mercadológico e mais humano pudesse ser mais bem construído a partir do momento em que o professor, enquanto sujeito de uma prática cotidiana escolar, estivesse sendo considerado no processo de construção de possibilidades de práticas políticas na educação. Mas, historicamente, o professor presenciou a submissão de seu trabalho às inconstâncias de uma política econômica e social<sup>15</sup>.

Ao mesmo tempo em que as políticas educativas têm um discurso sedutor, progressista, esses mesmos discursos são produzidos distantes da escola, distantes das produções cotidianas. Mas este mesmo sujeito que esteve/está à mercê de desejos formulados nos gabinetes por "sabichões e sabichonas" (FREIRE, 1997), também encontrou/produziu espaços para as resistências e novas produções, novas construções, especialmente porque a construção da cultura em aula é um trabalho incerto e indeterminado, aberto e vulnerável. O trabalho pedagógico em aula é fluido, imprevisível, complexo, denso, leve/pesado, produtor/reprodutor.

---

<sup>15</sup> Estudos sobre as alterações históricas e sociais da profissão do professor podem ser encontrados em Nóvoa (1992); Enguita (1991); Costa (1996) e Freire (s/d).

Qual é o papel do grupo no que se refere a estas construções possíveis?

O desafio, no plano da ação prática que se apresenta hoje para os professores e seu processo de formação e profissionalização, segundo Frigotto (1996), é pensar/potenciar a sua experiência da ação cotidiana para que não se reduza à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político. Este autor aponta, ainda, que para tal propósito precisamos estruturar um projeto centrado em formas cada vez mais coletivas de organização do conhecimento, do trabalho pedagógico e de sua avaliação.

A preocupação com a formação de professores em grupo, no trabalho coletivo, está presente no movimento de pensamento sobre formação do professor-pesquisador, professor que investiga sua própria prática.

As mesmas preocupações reaparecem nas discussões sobre a formação do professor-pesquisador, já que o grupo se constitui num espaço privilegiado de sua formação. Tal importância é abordada por Geraldi, Messias e Guerra (1998), quando apresenta o papel do grupo para Zeichner:

*... o grupo oferece a vantagem de os professores poderem apoiar-se e contribuir para o conhecimento uns dos outros. Além disso, os professores vêem que os seus problemas não são só seus e têm relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educacionais. (p. 259)*

Um aspecto que se acrescenta à questão da importância dos grupos no processo de formação e se constitui como outro pressuposto desta pesquisa é inquietação sobre qual é o olhar que estes grupos lançam sobre a organização do trabalho pedagógico na escola, espaço de atuação do professor. O que vemos com muita frequência na formação continuada dos professores é um olhar unidirecional para o cotidiano. Numa análise crítica: um cotidiano que aliena, reproduz; numa análise mais tecnicista: um cotidiano carente de receituários e de métodos; numa visão romântica: um cotidiano que a tudo supera. Como dar conta dessa complexidade que carrega os contrários na formação do professor? À medida que nos remetemos aos acontecimentos cotidianos, entramos em sua complexidade e talvez assim possamos investir num olhar menos dicotômico e unidirecional que nos evidencia um cotidiano carregado de contradições e de relações nem sempre harmoniosas, mas com práticas pedagógicas que superam um olhar reprodutivista da escola.

Um dos sentidos para uma preocupação com a formação em grupo e com um **“currículo em ação”** (GERALDI, 1993), que privilegia a complexidade que é o trabalho pedagógico, situa-se no fato de que esta formação pode armar o professor para compreender melhor o seu trabalho e não se submeter às políticas autoritárias que negam os saberes que perpassam as situações educacionais.

Este sentido também está sendo produzido no GEPEC. Pesquisas produzidas neste grupo têm trilhado caminhos no sentido de tomar o grupo como instância importante na formação continuada do professor para a melhor compreensão do seu trabalho e no sentido de armá-lo para o enfrentamento das políticas autoritárias. É importante fazer uma retomada destas elaborações, produzidas pelo/no GEPEC, porque suas produções apresentam razões para acreditarmos que o grupo é instância fundamental de formação. Esta retomada também se constitui como necessária, pois as pesquisas realizadas proporcionam pistas e referenciais para interlocução com o trabalho de pesquisa que realizo.

Estar em grupo, e valorizá-lo no processo de pesquisa e de construção de uma "prática pedagógica outra"<sup>16</sup> por parte do professor e da escola, foi uma constante na pesquisa de Geraldi (1993) e no processo histórico do GEPEC.

Em sua prática acadêmica, no curso de Pedagogia, Geraldi demonstra como a pesquisa e ensino estão associados e a pesquisa é parte do processo de trabalho. A partir da importância da compreensão do cotidiano escolar e do "currículo em ação", ela defende a formação do professor que tenha em seu currículo de formação inicial a pesquisa como componente.

Em decorrência deste ponto de vista, Geraldi inicia uma prática de formação de grupos de estudos e pesquisa no começo da década de 90<sup>17</sup> constituídos por profissionais da educação que estão na lida cotidiana da escola, buscando o desenvolvimento do professor

---

<sup>16</sup> O termo "prática pedagógica outra" está cunhado pela perspectiva de que a medida que há constituição da pesquisa na prática, reelaboramos nossa prática docente. A outra prática intencionada no grupo tinha como fundamento um olhar para o cotidiano escolar que o não desmerecesse mas o potencializasse nas possibilidades de melhor qualidade, de atendimento público, de menor perspectiva mercadológica, de mais humanização.

<sup>17</sup> Não tenho a data correta, mas imagino que a partir do início da década de 90 há este espaço para professores se reunirem. Iniciei minha participação, como já mencionei, em 1993, mas o espaço já existia. Em 1998, ele se institucionaliza, tornando-se o GEPEC. Hoje temos encontros de professores nas terças-feiras e o denominamos como Grupo de Terça.

como pesquisador. Os encontros do grupo ocorriam, e ocorrem, no espaço acadêmico, mas não necessariamente com vínculo acadêmico.

Prado (2003), ao produzir um olhar sobre o trabalho do grupo de professores, assim o caracteriza

*O que mais me chama a atenção, neste grupo, é o caráter plural e diverso que todos assumem ao iniciar-se um grupo de discussão que não tem pauta fixa, que não pretende sistematizar uma verdade, que não pretende disciplinar e regular o que foi dito ou o que se diz.*

*Simplesmente, mas não descompromissadamente, todos se reúnem para narrar as práticas pedagógicas cotidianas, explicitar os saberes produzidos e conquistados na experiência docente, manifestar as inquietudes e revoltas face às condições de trabalho que se instauram, contar as lidas cotidianas.*  
(p. 2)

O GEPEC se constitui como espaço de pensar e fazer a formação continuada de professores. Ele, aos poucos e num movimento muito próprio, está construindo um grande programa de formação de professor-pesquisador. Para isto, muitas idéias foram formuladas em seu interior, e dentre elas ousamos desenvolver a idéia de "re-existência". No grupo do GEPEC foi incorporada a idéia de que há grupos de professores que "re-existem" ao se organizarem no coletivo, dando novo sentido ao seu processo de trabalho. Ele se torna um espaço para o professor resistir às condições adversas de trabalho e no fazer existe novamente, re-existe, através, inclusive, da pesquisa. No processo de resistir no grupo, o professor pode se encontrar autor de sua vida, pode manter algum espaço de liberdade e encontrar um sentido para o seu trabalho (SHILLING, 1991), sentido próprio e não o imposto.

É sobre a possibilidade de re-existir que estudos foram promovidos, iniciados ou incentivados pelo/no GEPEC e também se dirigiram ao encontro da idéia da defesa do grupo como instância de formação. Ao narrar as experiências vividas, manifestar as inquietudes e revoltas face às condições de trabalho, os professores no grupo resistem, não apenas negando o que se impõe como política educacional, mas também produzindo novas formas de ser e estar professor, novas formas de saberes sobre a escola, e neste sentido tomam nova existência. Não à toa, o grupo havia estudado idéias sobre a resistência em Giroux (1986), Gentili (1996), Frigotto (1996) e ousado falar em re-existência. Resistência também fazia parte do repertório das razões pelas quais o grupo aqui estudado havia se unido na escola.

No ano de 1996, decorrente da necessidade de sistematizar as idéias que até então eram veiculadas em encontros, cursos, reuniões e corredores, o GEPEC decide iniciar uma produção sistematizada sobre o que há algum tempo estava sendo veiculado pela bibliografia da formação continuada, especificamente a formação do professor pesquisador. O grupo decide pensar as condições concretas da possibilidade desta formação e os seus referenciais teórico-metodológicos, inclusive no pensar a "epistemologia da prática". O resultado foi o livro "Cartografias do Trabalho Docente" (GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998). Tal produção se tornou possível e referência porque há/havia um diferencial que o caracteriza, a presença de professores que problematizavam as discussões sobre o cotidiano escolar nos levando a aumentar nossa certeza da complexidade que caracteriza o trabalho docente. E um dos resultados deste trabalho foi a certeza de que era preciso falar mais, elaborar mais... E elaborar mais sobre a importância do grupo na formação do professor.

Trabalhos foram realizados com tais objetivos e tiveram diferentes enfoques. Trabalhos estudaram grupos que se reúnem por necessidades do cotidiano e têm o apoio da academia (DICKEL, 1996, MESSIAS, 2000, GARCIA, 2002, SAMPAIO, 2003)<sup>18</sup>, outros estudaram projetos governamentais que proporcionam a formação de grupos (LIMA, 2003), outro estudo voltou-se para um grupo de professores que se reuniram, sem vínculo com a universidade, para realizar um projeto na área da tecnologia dentro da escola (FERREIRA, 2004). O próprio movimento do GEPEC, no que se refere ao sentido dado por alguns professores ao estarem neste espaço, foi tema de uma dissertação (SANTOS, 2004)<sup>19</sup>. Diferentes também foram as descobertas que produziram/produzem novas sínteses no GEPEC sobre a profissão professor e a importância de grupos de professores.

A idéia de que o coletivo possibilita a reapropriação do trabalho docente pelos professores é defendida por Dickel (1996)<sup>20</sup> e busca, no estudo, **“a coerência e a reflexão como atributos para o seu trabalho”** (p. 13) de professoras. A emergência do grupo de

---

<sup>18</sup> Sampaio (2003) e Garcia (2002) não desenvolveram a pesquisa regularmente no GEPEC, mas participavam de nossas reuniões colaborando com o grupo e tendo colaborações do grupo nas sínteses produzidas.

<sup>19</sup> O objetivo do trabalho de Santos (2004) foi **"entender os processos de transformação dos encontros do GEPEC em um espaço de partilha, de descobertas e inquietações, e em possibilidades de organização de conhecimentos lastreados na experiência"**. (p. 26)

<sup>20</sup> Ela se propõe a construir a trajetória histórica de um grupo de professoras de escola pública de Passo Fundo/RS, que se reúnem com apoio do governo, em um determinado momento, tendo parceria da Universidade durante todo o processo de trabalho do grupo.

professores é narrada no sentido de relacioná-la ao contexto histórico do país, início da década de 90, em que há incentivo à qualificação permanente de professores. E a tensão da dissolução do grupo, em razão da possibilidade deste contexto sofrer alterações em função da mudança dos cenários políticos também é tematizada. Quando esses contextos se alteram, no caso estudado, um grupo mais restrito de professores resiste e continua a sua empreitada. As sínteses possíveis do seu trabalho nos remetem ao grupo e sua prática de registro da memória, a produção de textos e relatórios, enquanto lugar de "**estranhamento em relação ao que se faz e ao que se pensa**". (p. 14)

Ela aposta na participação no grupo como constituidor de um professor que luta por assumir a condução de seu trabalho. No esforço

*coletivo, na "emulação" está (com certeza) o único espaço de reflexão que ainda resta àqueles que dele participam. Nele também, talvez esteja, em gérmen, o desenvolvimento pleno das capacidades do professor, sem suas tentativas de síntese entre teoria e prática na esfera do trabalho docente.* (DICKEL, 1996, p. 171)

Também defende que os professores, ao tomar para si a defesa do grupo como espaço de produção sobre seu trabalho e sua escola, apesar das situações conjunturais desfavoráveis, das condições de tempo adversas, mantêm um compromisso com o outro, e

*dão indícios de uma particularidade dissipada pela possibilidade humano genérica de realização de um trabalho no qual vêm parte de si. A suspensão provisória dessas condições de expropriação, manifestas no ato de produção sobre seu trabalho mesmo que esporádicas, sinaliza uma condição de resistência".* (DICKEL, 1996, p. 248)

Outro ponto sobre a importância do grupo no processo de formação docente é a defendida por Sampaio (2003). Ela analisa como um grupo de professoras alfabetizadoras, insatisfeitas com o já sabido, procuram, coletivamente, refletir sobre suas práticas e neste movimento vão se tornando professoras pesquisadoras na investigação do processo vivido pelos seus alunos. Nesta mesma linha de importância do grupo de professores, Ferreira (2004), ao pensar o uso da tecnologia da informática na ação docente, o fez na partilha com os outros com os quais trabalhava em uma escola da rede particular de ensino. E com os outros pôde refletir e indagar sobre esse uso no cotidiano, construindo, desconstruindo e reconstruindo caminhos e verdades, movimento pautado pela singularidade e complexidade que é estar no coletivo do trabalho educacional.

A idéia de que o grupo é importante na produção de saberes e conhecimentos pelos professores também caracteriza outros trabalhos de pesquisa: Messias (2000)<sup>21</sup> e Garcia (2002)<sup>22</sup> sistematizaram essa idéia e Geraldi (1998) a retoma a partir dos estudos de Zeichner.

Lima (2003)<sup>23</sup>, ao desenvolver a categoria da solidão no trabalho docente em sua tese de doutorado, diz que essa está vinculada ao medo, vergonha do não saber e o desejo de não se expor nas hierarquias escolares. Em decorrência, pode haver a recusa em se expor no cotidiano escolar. A recusa ocorre, no caso estudado por ela, no processo de participação de projetos de formação em grupo. Segundo depoimento de alguns professores, inicialmente eles não queriam participar de grupo de formação, pois não desejavam ser invadidos nas características de seu trabalho. Esta solidão ainda pode se materializar na forma do silêncio quando está no grupo. O estar no trabalho como docente, isoladamente, permite ao professor manter seu trabalho; resguardar seu saber; ocultar seu não-saber; e afastar de si as ingerências de terceiros. Permite, dessa forma, a invisibilidade.

No entanto, estar no grupo, por outro lado, permite também a visibilidade, à medida que, pela confiança, o professor dá a ver suas produções de aula e, coletivamente, produz práticas, idéias, projetos. **"O grupo é ancoragem para se constituir visível, embora cada autor siga enunciando-se de um modo possível"** (LIMA, 2003, p. 193). Para a autora há um paradoxo, o da visibilidade e invisibilidade. E este remete às singularidades dos sujeitos

---

<sup>21</sup> A autora investiga um trabalho de professores universitários e professores do ensino fundamental que frequentam o Programa Permanente de Capacitação de Professores da Rede Pública, vinculado à Universidade Estadual do Centro Oeste - Guarapuava - PR. Ela tem como foco, mais especificamente, a parceria deste programa com a Rede municipal de Ensino de Porto Ferreira, que se denomina "Aventurando-se no Conhecimento" e que consiste em proporcionar ao professor a oportunidade de planejar, organizar estudos sobre sua prática e constituição de grupos de pesquisa a partir de interesses comuns. Ela mostra como neste programa os professores produzem saberes e conhecimentos por meio da pesquisa-ação e desconstruem a compreensão usual de "extensão universitária" e as separações postas entre ensino/pesquisa/extensão.

<sup>22</sup> Descreve e analisa o Projeto "Ciência na Escola", vinculado à FAPESP e implementado em cinco escolas da rede pública de ensino de Campinas em que professores e seus pares desenvolviam projetos nas suas escolas de origem na relação do ensino e aprendizagem de seus alunos por meio da pesquisa. A sua tese é de que a formação do aluno pesquisador contribui para a formação do professor pesquisador.

<sup>23</sup> O seu trabalho está voltado para pensar a formação continuada de professores a partir do estudo de uma experiência concreta com um grupo de professores de Química da FUNEC - Fundação de Ensino de Contagem - MG, no período de 1993 a 1997. Ela investiga a produção, mediada pelo coletivo, do modo de ser e de estar professor na lida diária do ofício de ensinar, abordando os sentidos que os professores constroem sobre seu trabalho quando mediados por um processo de formação. Ao trilhar o caminho da produção do ser/estar professor na lida, foram sendo construídas as seguintes categorias de análise: solidão e resistência; sofrimento e prazer; identidade e subjetividade; autonomia e controle; visibilidade e invisibilidade; acabamento estético e mundo ético.

e à identidade de um projeto coletivo. É pelos sentidos do trabalho produzidos pelos professores que se resolve este paradoxo entre ser invisível para se opor à invasão dos espaços privados e **"ser visível para continuar sendo sujeitos de vontades e de enunciações"**. (LIMA, 2003, p. 194)

Os trabalhos citados tomam o grupo enquanto *locus* de formação. Para o GEPEC, o grupo é um dos espaços de formação do professor (bem como do pesquisador e do professor pesquisador). O "outro" faz parte da constituição do ser professor e assim ele pode ver/rever pensar/repensar, agir e reagir na profissão docente. É com o "outro" que ele se torna continuamente professor.

As construções sobre as práticas do grupo enquanto processo de resistência e re-existência, conseqüentemente, enquanto *locus* de produção de práticas pedagógicas, projetos políticos e saberes e conhecimentos e enquanto espaço do movimento de visibilidade e invisibilidade me auxilia a entender o movimento real do grupo, foco desta pesquisa. O entendimento se adensa com a percepção e reflexão sobre o embate entre os contextos políticos e o cotidiano do desenrolar do trabalho coletivo. E nesse processo de resistência, o grupo se constitui espaço de produções possíveis para superação da situação concreta enfrentada pelos professores.

**2. PAISAGEM CONSTRUÍDA:**  
**EXPERIÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE COLETIVO**





Foto de Adriana Varani; Montagem de Evandro



***O que faz a estrada? É o sonho.  
Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva.  
É para isso que servem os caminhos:  
para nos fazerem parentes do futuro!***

(Mia Couto, in Arroyo, 2000)

Dizem por aí que professor tem muita história para contar e alguns professores acabam por narrá-las sempre que têm oportunidade, em aula, entre amigos, na família. Acho que isto até nos torna melhores professores – narrar histórias e ao narrá-las provocar o aluno, levando-o para outro mundo. E não foi diferente ao entrevistar os professores: todos eles contaram grandes histórias. Aqui se organizam as histórias, tecidas entre si, para articular o que ouvi dos viajantes e foi possível reconstruir.

Os depoimentos contidos nas entrevistas cedidas reconstróem a história do grupo de professores da Escola da Estrada, que caracteriza o fio narrativo da experiência e cada um, a seu modo e com seu repertório, me proporcionou diferentes episódios desta narrativa. Eles reconstróem a história a partir das características e dos sentidos dados por cada sujeito ‘à sua experiência’.

Na construção do texto que narra a experiência, utilizei-me dos documentos coletados durante a pesquisa, a saber:

- **Entrevistas com os professores que participaram da experiência pesquisada<sup>1</sup>;**
- **Registros de impressões e sensações sobre as entrevistas realizadas;**
- **Registro de minhas memórias sobre a experiência vivida;**
- **Registro de conversas informais;**
- **Documentos sobre a experiência do grupo;**

---

<sup>1</sup> Este foi o documento base para esta pesquisa. O processo de entrevista e a produção de textualizações a partir delas constitui o volume II deste trabalho.

- **Documentos sobre o fim do projeto em que a escola se inseria;**
- **Entrevistas realizadas por supervisores de ensino, em 1995, sobre qualidade do Curso de Magistério da Escola da Estrada.**

Em anexo (Anexo I) está o inventário de documentos utilizados como dados na pesquisa. Os dados coletados estão entrecortados por minhas observações e minha história na escola da Estrada.

*Gostaria de reafirmar que não tenho a intenção de recuperar a história da escola e nem a história da escola no período em que o grupo desenvolveu seu projeto, mas entender o trabalho coletivo a partir da história de alguns destes professores, incluindo eu mesma, dentro da Escola da Estrada. A história, que em momentos é evidenciada, é consequência e necessária para a compreensão do movimento do grupo de professores.*

Antes de iniciar a história, aponto alguns cuidados necessários para entendê-la. A história contada sobre o trabalho docente coletivo está entrecortada com dados sobre as características da dimensão administrativa e pedagógica da escola, o que a caracteriza em sua “Ambientação Curricular”<sup>2</sup>. Caracterizar a escola em sua dimensão administrativa e pedagógica implica entender em que condição material se efetivou o trabalho do grupo, implica compreender que o currículo escolar passa também por esta dimensão e não se restringe ao que se ensina e conseqüentemente compreender que o currículo está relacionado à ação do professor e às formas de fazer escola por este sujeito no interior de um dado contexto.

A história não tem um início temporal claramente definido, mas o seu fim é datado: janeiro de 1996. Os sujeitos ouvidos não iniciaram e pararam de trabalhar na escola todos ao mesmo tempo, mas cada um, a seu tempo e com seus motivos, começou e deixou de trabalhar na Escola da Estrada. A centralidade do olhar que lanço para o trabalho do grupo de professores está no Curso de Magistério porque era o espaço em que havia mais organizadamente o trabalho coletivo e sobre o qual houve acesso aos dados.

---

<sup>2</sup> Tomo este termo emprestado da disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica II”, que frequentei em 1991, ministrado pela professora Dr<sup>a</sup>. Corinta Maria Grisolia Geraldi, em que realizamos uma pesquisa sobre o currículo vivenciado pelos alunos de escolas noturnas da cidade de Campinas. Nesta disciplina, a “Ambientação Curricular” era o indicador descritivo da realidade da escola que pesquisamos, em que constava a identificação da escola, bem como uma descrição de seu espaço físico, condições de uso deste espaço pelos alunos em sua trajetória curricular e ainda caracterizava o bairro e a situação administrativa e pedagógica da escola. (cf. *Roteiro do Relatório dos estudos exploratórios sobre fragmentos do currículo em ação vivenciado por alunos das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública*, 1995)

### *Partindo da razão do nome... A paisagem vista de fora*

Optei por nomear como *Escola da Estrada* o espaço em que o grupo desenvolveu seu trabalho coletivo em razão da característica de sua localização. Enquanto eu apresentava aos entrevistados os seus depoimentos (em forma de textualizações), uma reflexão interessante ocorreu sobre o nome fictício da escola. Ao reunir-me com a professora Clorinda para a leitura do texto de sua entrevista e informar que, por ser fictício o nome da escola se tornou Escola da Estrada, ela imediatamente falou “*é porque dá para vê-la da estrada*”. Eu disse que não foi nisto que pensei, mas ao contrário, a escolha deste nome resultava, para mim, do fato de ser possível ver a estrada a partir de dentro da escola.

Situação semelhante ocorreu no momento da leitura da textualização da entrevista da ex-diretora. Ao referir-me ao nome dado à escola, ela também disse “*Ah, é porque quando a gente tá na estrada dá para ver a escola*”.

O olhar lançado de fora da escola, do lugar de passagem que é a estrada, encontra um lugar de parada. O olhar a partir de fora encontra o lugar familiar e cada uma das entrevistadas reconhece o espaço da chegada, um lugar afetivo, que carrega histórias dos profissionais. Este olhar de fora e o reconhecimento da escola a partir dele indica que estão chegando em casa.

Sob outro ponto de vista, em relação a esta referência espacial, a opção resulta do fato de que toda vez que estava no pátio olhava para a estrada que aparecia ao fundo e pensava em como aproveitar uma aula de metodologia do ensino de geografia a partir daquele lugar, pois havia uma depressão ao fundo, um vasto terreno inabitado e algumas fábricas se fixando. A lembrança desta história está bem localizada: foi no dia em que voltei para a escola para fazer meu primeiro contato de pesquisa, seis anos depois que parei de lecionar ali. E esta lembrança também está relacionada a uma relação muito afetiva. Lembro-me que, ao olhar para a estrada, seis anos depois, me senti acolhida, me senti em casa, me senti vivendo coisas muito especiais, como a experiência coletiva que nela realizamos.

Este nome e a reação das pessoas a ele nos permitem pensar na representação que a escola tem para nós como espaço da casa, do familiar, mas outra leitura também é possível: a

estrada é lugar de passagem, em que encontramos paisagens distintas, diversas. A estrada é lugar que nos leva aos lugares mais distantes. Assim como nos leva a lugares distantes, também nos traz para casa, e a volta é prazerosa, assim como é prazeroso passar pela estrada e reconhecer a escola.

Mas a estrada, sendo lugar de passagem, a escola é “da Estrada”, a escola é da passagem, a escola é passagem. E nós, passageiros dela.

### ***Sobre as características da Escola...***

A Escola da Estrada está localizada num bairro periférico de Campinas e pertence à rede pública do Estado de São Paulo. Funciona desde agosto de 1979. Até 1992, atendia crianças de seis anos (cursando a antiga pré-escola) até o ensino médio (antigo segundo grau), incluindo a partir de 1984 o Curso de Magistério, no período noturno<sup>3</sup>.

Em 1992, passou a integrar um Projeto do Governo do Estado, denominado "Escola- Padrão" e, em seu processo de implementação, não estava prevista a existência de Curso de Magistério noturno. Em decorrência do ingresso nesse projeto governamental, esta modalidade de ensino foi extinta. No entanto, com as lutas de alunos e professores, este curso voltou a funcionar no ano seguinte. O projeto “Escola- Padrão” foi extinto no fim de 1995, momento em que a Secretaria Estadual de Educação fez a reorganização das Escolas da Rede Estadual. Com a reorganização, a escola deixou de atender as séries iniciais, extinguiu o Curso de Magistério e passou ao atendimento apenas da 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e ensino médio.

### ***Como a história começou***

No Início de 2001, eu comecei a buscar os professores da Escola da Estrada para entrevistas e também, neste momento, realizei minha primeira visita à escola. Reproduzo as primeiras sensações da volta:

---

<sup>3</sup> Tomando os dados obtidos em 1995, a escola atendia um total de 1038 alunos. Destes, 514 eram do período noturno, sendo 191 do curso magistério.

*No processo de coleta de dados, visitei a Escola da Estrada, o que fez minha memória ser estimulada e muitos fatos serem lembrados. A história do retorno à escola, físico e rápido no tempo cronológico, mas nem tanto no tempo das sensações, começou no percurso de casa até a escola. Moro um tanto longe e há seis anos que não voltava para este espaço. Caminho percorrido que me fez voltar/viajar por muitos outros caminhos (num tempo cronologicamente distante). No percurso, a dúvida: será que acertarei o caminho? E a certeza: vou dirigindo... as lembranças das sensações do percurso vão me levar até a escola. E não foi diferente...*

*Ao chegar, ficava ressoando em mim um espaço extra-escola. O caminho me fez lembrar da feira que havia (ou ainda há) toda sexta-feira, onde eu "dava uma paradinha" para comer um pastel. Fez-me lembrar de minha situação de estudante de pedagogia, pois quando iniciei meu trabalho ali, eu fazia meu último ano de pedagogia. Por ainda ser estudante do curso de Pedagogia, fui admitida em caráter excepcional, dentro de um contrato de ACT (admitida em caráter temporário). Esta modalidade de contratação ocorria naquele momento com muita frequência na rede pública do Estado de São Paulo, uma vez que havia necessidade de um número grande de professores e uma procura pequena por parte destes, especialmente nas escolas mais afastadas do centro da cidade, como era o caso da Escola da Estrada.*

*Comecei a lecionar nesta escola em 1994, na disciplina*

*de CMES - Conteúdo e Metodologia do Ensino de Estudos Sociais. A maneira como fui selecionada tem sua história. Conheci uma professora que ali lecionava. Ela freqüentava o grupo de estudos sobre o cotidiano da escola pública na Unicamp. Grupo que eu freqüentava desde 1992. Nessa época, eu vinha desenvolvendo uma pesquisa de iniciação científica referente à formação de professores em segundo grau na rede de ensino privado de Campinas no período noturno. Em função deste trabalho, ela me convidou a participar do processo seletivo da escola, pois eu tinha interesse e conhecimento nesta área de trabalho, além de que uma professora estava deixando as aulas. O processo seletivo era feito através de análise de projetos e não pontuação, como usualmente é na rede estadual, o que me abria uma possibilidade maior de entrar, pois eu não tinha pontuação alguma na rede estadual. Este processo seletivo era diferenciado pois a escola estava inserida no projeto Escola-Padrão. (MEM Ad)*

Voltei ao tempo com estas e tantas outras visitas realizadas. E esta volta ao tempo pode indicar, na paisagem pintada, o início da viagem do grupo e as diversas formas pelas quais os professores começaram a lecionar na Escola da Estrada.

Diferentes tempos marcaram o início do trabalho de cada professor do grupo. Clorinda começou seu trabalho na escola um ano depois que esta foi fundada, em 1981. Neude chegou em 1987 e começou a descobrir companheiros, pessoas que pudessem compartilhar suas idéias, entre eles, Marta, Mirian e Clorinda. E depois, outros professores vão chegando e se agrupando: José Luís em 1989, a diretora Marlene em 1990, Eliana em 1990, Dirce em 1993, eu em 1994, Tânia em 1995. E neste intervalo, mais professores, entre eles, Luci (1993)

e Márcio (1994). A identificação dos professores que foram entrevistados nos mostra quando chegaram à escola, em que área atuaram e em que atuavam no momento da entrevista.

A Clorinda atualmente é professora aposentada da rede Estadual e atua na rede municipal de uma cidade pequena próxima de Campinas. É formada em Letras e mestre em educação na área de produção de texto. Chegou para dar aula na Escola da Estrada em 1981, um ano depois de ela começar a funcionar num prédio de tábuas. (TE Isa)

**Neude** é professor efetivo de História da Rede Estadual de São Paulo. Ele prestou concurso em 1986 e se efetivou em 1987 na Escola da Estrada. (TE Ni)

**Eliana** é pedagoga, trabalhou como professora da área de didática e metodologia na escola da Estrada a partir de 1990. Foi professora de Ciclo Básico na década de 1980. (TE Sim)

A Marlene foi professora efetiva de Língua Portuguesa na Rede Estadual e no CEFAM. Em 1989 prestou concurso para diretor de escola e ingressou como efetiva na direção da Escola da Estrada no grupo de 1990. Fez parte das oficinas pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo na década de 1980 para acompanhamento pedagógico das escolas. (TE Me)

**Tânia** é formada em Química, professora da Rede Pública Estadual de Ensino e entrou na Escola da Estrada em 1995, depois de ter pensado em desistir da carreira de professora. (TE Li)

**José Luís** é licenciado em Ciências Sociais, professor efetivo da Rede Pública Estadual e começou a dar aula na Escola da Estrada em 1989, logo depois que se formou. (TE Wa)

**Dirce** ficou durante o ano de 1992 no CEFAM e na Escola SB trabalhando na área de didática e metodologia de ensino e em 1993 foi para a Escola da Estrada, através da Eliana. Ela ficou lá até 1995, quando passou a dar aulas na Faculdade para o curso de Pedagogia. (TE Do)

Na década de 1980, antes de Marlene iniciar o seu trabalho como diretora em 1990, o grupo de professores já havia iniciado um trabalho que era "reconhecido" na rede, porque no espaço da Diretoria de Ensino, as pessoas se referiam ao grupo como "oposicionistas", conforme Marlene nos conta.

Nunca tinha ido à escola da Estrada antes, cheguei para "estar" diretora na minha primeira experiência. Tinham três escolas para serem escolhidas. Eu tinha ido antes na Escola da Estrada e a achei muito gostosa, simpática, gostei da infra-estrutura. Na delegacia tinha um zum zum zum de que nessa escola havia um grupo de oposicionistas, que eram petistas, que não queriam nada com nada. Para a delegacia, era um grupo que precisava "botar na linha". Eu falei assim - "é esse grupo que eu quero!". (TE Me)

E este reconhecimento era decorrência dos posicionamentos políticos assumidos por alguns professores. Neude nos relata que chegou à escola colocando em pauta a construção do regimento comum das escolas e defendendo um processo de avaliação dos professores. De acordo com o depoimento de Neude, e também de Marlene, o grupo tinha uma briga política com a então direção da escola, no final da década de 1980, porque as resoluções tomadas em Conselho de Escola não eram seguidas. Isto é revelador de um posicionamento político-pedagógico por parte dos professores naquele momento contrário aos posicionamentos daquela gestão escolar e, conseqüentemente, também contrário às diretrizes da então delegacia de ensino. Esta a razão para ser reconhecido como grupo de "oposicionistas".

A década de 1980 foi uma época de efervescência política em virtude da abertura política, da redemocratização brasileira. Na educação, esta efervescência não foi diferente.

Muitas críticas à educação que se praticava, e propostas de trabalho para se contrapor ao que vinha sendo regra começaram a despontar.

Tanto Neude como Marlene retratam isto ao se referirem às oficinas pedagógicas que foram criadas para acompanhamento do trabalho pedagógico das escolas, à criação da função de Assistente Técnico Pedagógico e à elaboração de propostas curriculares a serem estudadas nas escolas.

Além das iniciativas citadas por eles, ainda houve a criação do CB (Ciclo Básico), com o intuito de diminuir a repetência da primeira para a segunda série, à medida que esta proposta do Governo do Estado de São Paulo, dentre outros, instaurava outro tempo escolar sem rupturas da reprovação; as escolas de tempo integral – PROFIC (Programa de formação integral da criança do Estado de São Paulo); a jornada única, em que a carga horária da criança na escola era de 6 horas-aula; a criação dos CEFAMs para a melhoria da formação de professores, a produção de Guias Curriculares para as diversas áreas de conhecimento<sup>4</sup>.

E eu cheguei com pique total, pois, apesar de ter me formado fazia um pouco de tempo, era a primeira escola onde ia dar aula. Eu dei aula durante seis meses como ACT e depois me efetivei. Enquanto eu era ACT, eu fiz o concurso e passei. Tive que esperar o ingresso, a efetivação, pois ela não ocorria imediatamente ao término do processo seletivo. Eu trabalhava também em outro lugar, não como professor, e assim que eu passei no concurso eu larguei meu outro emprego. Então eu cheguei na escola e tinha um clima de muita discussão, pois foi naquela época em que havia encerrado o processo que o Montoro iniciou de discussão das propostas curriculares e o Quéricia estava desmontando as primeiras equipes que construíram estas propostas.

---

<sup>4</sup> Sobre estas alterações na área da educação ver Werebe (1994).

Havia muitas equipes da Cenp<sup>5</sup> que estavam sendo remontadas. Eu fui chamado pra trabalhar em São Paulo mas o salário não compensava. As discussões estavam muito afloradas, tinha muita gente discutindo as propostas na rede. O governo estava propondo uma discussão para elaboração do regimento comum das escolas e eu cheguei a viver essas reuniões. O clima geral da rede era muito gostoso, era muito bom, tinha muita gente falando, discutindo, brigando e tal. (TE Ni)

Marlene também demonstra este período de efervescência e algumas dificuldades encontradas nesse momento em que as alterações são iminentes.

Comecei minha experiência como professora na Febem. Fiquei lá durante quase três anos e realizamos um trabalho coletivo. Conseguimos formar um grupo de professores no trabalho da inclusão dos marginalizados, dos menores infratores. Em minha vida inteira, sempre tentei me juntar a grupos para ter alguma experiência de trabalho coletivo, porque eu nunca consegui trabalhar sozinha e também acho que sozinha não leva a nada. Eu trabalhei na Febem de Mogi Mirim e lá nós formamos um grupo de supletivo de primeira a quarta séries. Passamos uma fase difícil, que foi de duas gestões completamente diferentes. Uma foi bem autoritária, quando a Febem estava sob o comando da polícia militar, e depois houve a transformação para uma gestão democrática, que na verdade se caracterizava como uma pseudo democracia. Ela foi auto-denominada como democrática, mas depois, ao longo da

---

<sup>5</sup> Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

experiência, a gente foi percebendo que não era tão democrática. Mesmo assim eu acho que a gente foi conseguindo construir esse trabalho coletivo e formamos um grupo. Foi um grupo forte, inicialmente com vínculo profissional e depois pessoal. Eu saí do grupo porque prestei concurso como professora efetiva, pois minha condição até aquele momento da Rede Estadual era como ACT<sup>6</sup>. Como tinha terminado a faculdade de letras, prestei o concurso e vim para Campinas. Passei como P3<sup>7</sup> e escolhi a escola Celestino de Campos, onde eu tive a felicidade de ter outros colegas efetivos que até hoje são meus amigos. Era um grupo também de arregaçar as mangas, de por a mão na massa, e colocar em prática aquilo que a gente pensava enquanto educador. Começamos a formar um grupo e eu fiquei 8 anos na escola. Nós fizemos o conselho de classe<sup>8</sup> funcionar realmente e criamos o "conselhão" em que chamávamos os representantes de cada segmento para participar. Nesse momento houve a criação da Apeoesp<sup>9</sup> e começamos a lutar pela escola pública. Era a luta pela democracia na escola e também pela democracia na luta sindical. Depois, no governo Montoro, fui trabalhar com as propostas curriculares. Nessa época foram escolhidos alguns professores, supervisores e delegados para

---

<sup>6</sup> Admitida por caráter temporário.

<sup>7</sup> “Professor três”, ou P3, era o professor que possuía nível superior, licenciatura plena e atuava no ensino de 5ª a 8ª séries e ensino médio (antigo ensino de 2º grau). Na época, a divisão era: P1- professor de primeira a quarta séries e que tivesse formação em nível médio; P2 - professor de quinta a oitava séries, com licenciatura curta; e P3, ao qual já me referi. Atualmente, tal denominação foi alterada para PEB I - professor de educação básica I (primeira a quarta séries) e PEB II - professor de educação básica II (quinta a oitava séries e ensino médio).

<sup>8</sup> O **Conselho de Classe** reúne professores, ao final do bimestre, para o encaminhamento das avaliações dos alunos. É um momento em que é possível socializar o desenvolvimento e as dificuldades encontradas no trabalho com determinadas turmas ou alunos em específico. Em decorrência da discussão, neste espaço é determinada a reprovação ou aprovação dos estudantes.

<sup>9</sup> Sindicato de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

fazerem parte da monitoria e eu fui uma das escolhidas. Os professores escolhidos tinham experiência de trabalho mais progressista. Foi a primeira monitoria de Campinas e era um projeto piloto. Ele era piloto, mas nós éramos contra ser piloto, pois achávamos e lutávamos para que todas as cidades tivessem a monitoria. A perspectiva desse projeto era de trabalhar com os professores para que montasse a oficina pedagógica. Em 1984, ainda não chamava oficina pedagógica, como hoje é denominado dentro da rede. Eram representantes da rede, profissionais de educação, trabalhando com os professores na construção do projeto pedagógico. E alguns dos critérios de seleção foram os princípios democráticos; coerência discurso/prática; participação em algumas experiências relevantes. Eu fui uma das selecionadas.

Foi um período de efervescência no momento do governo Montoro: a escola democrática; a reformulação das propostas curriculares; a discussão ampla com a base. Tudo isso foi muito interessante. Nós saímos da monitoria por conta de não concordar com algumas coisas, tivemos divergências com os dirigentes e então nós SAÍMOS, deixamos os cargos, em peso, saindo a monitoria inteira. Saímos com o caminhão da Apeoesp gritando contra os supervisores. Porque nos três anos em que ficamos na monitoria, tirando alguns supervisores que nos apoiavam, a gente não conseguia se entrosar com a supervisão e havia uma briga forte com ela, pois não nos davam espaço. Então passamos a ter embates constantes até que nós resolvemos pedir para sair, porque já que não tinha espaço e nós decidimos

que não íamos ficar lá "embolorando". (TE Me)

Somadas à questão do momento político da época, as escolhas pela profissão também são, na maioria dos casos, opção política.

Eu nunca tinha saído da sala de aula, mas queria ter uma visão da parte burocrática, da parte administrativa e porque que certas coisas emperram na hora do pedagógico. Eu sempre quis experimentar na própria carreira um pouco de cada papel, de cada segmento e eu me sinto muito realizada por isso. Eu acho que foi uma experiência muito boa porque deu uma visão ampla, dinâmica da relação entre escola, educação e sociedade e suas transformações. E isso até serve de base pra você reafirmar determinados princípios, determinadas lutas. Eu sempre tentei ser coerente, o discurso com a prática, porque acho que um dos problemas, das dificuldades da gente construir um trabalho coletivo é isso. Às vezes as pessoas se comprometem no discurso, mas na prática não têm essa coerência e aí o que acontece é que fica aquela escola de faz de conta. Então esse é um dos princípios que eu sempre tentei seguir. (TE Me)

Todos, nos seus discursos, evidenciam uma militância na área de educação. Neude entra para um trabalho na melhoria da formação dos professores. Marlene, além de querer se envolver em questões que pudessem aprimorar o seu olhar e aumentar o seu alcance na área da educação, ainda queria trabalhar com quem é "oposicionista", pois para ela este era o melhor grupo.

Clorinda também nos apresenta sua história:

Eu nunca quis dar aula em escola de centro. Eu sempre quis dar aula à noite ou em escola de periferia, pois eu acho que é onde o aluno precisa mais. E eu tenho uma história para ir para a Escola da Estrada, para eu querer trabalhar na periferia. Eu trabalhei em São Paulo durante seis anos numa escola técnica onde eu era secretária e um dia eu descobri que os alunos tinham muitos problemas em relação à escrita e não em relação ao conteúdo das matérias técnicas. Eles me faziam perguntas e eu ajudava. Conversava com um, conversava com outro, orientando a questão da reprovação. "Faça assim desta forma..." "Você está em quatro matérias, estude duas bastante, as outras duas deixe de lado. Estude só um pouquinho para tirar uma nota razoável e deixe para ficar de recuperação". E por causa desta experiência eu fiquei em dúvida no que fazer na faculdade, fiquei em dúvida entre psicologia e língua portuguesa. Porque eu achei que psicologia seria excelente porque eu gostava muito de ficar orientando os alunos. Mas na hora de optar eu pensei que teria muita chance de ajudar estes alunos sendo professora. Lá onde eu trabalhava era uma escola também noturna, e atendia alunos que vinham de bairros mais pobres, como Vila dos Remédios e eu achei que poderia ajudar estes alunos. Então eu decidi fazer Língua Portuguesa. E, em consequência, procurei uma escola noturna para lecionar. Eu também dei aula no Notre Dame por seis anos, mas não era isto que eu queria. Lá é para ganhar dinheiro. Satisfação pessoal é outra coisa. Não gostei

porque o meu objetivo não era trabalhar numa classe A. E eu saí de lá e disse claramente para eles "a minha filosofia de vida não é esta". (TE Isa)

Como Clorinda, Eliana não fez opção por escolas que se localizavam no centro da cidade. Ela se identificava mais com o trabalho que pudesse vir a ser realizado na periferia.

Eu fiz Pedagogia e quando terminei o curso, eu participei de um grupo de estudos, trabalhei num curso de formação de professores (Magistério) de uma escola pública e depois vim para Campinas. Aqui eu comecei a trabalhar com primeira a quarta série, e só depois eu fui trabalhar no Curso de Magistério. Na verdade, quando eu fui para o Curso de Magistério, eu estava querendo retomar o trabalho que havia iniciado logo depois que me formei. Eu estava sentindo um pouco falta de fazer um trabalho com formação de professores. E como eu tinha adquirido uma experiência de primeira série como professora, eu queria retomar este trabalho com formação. Por causa disso, no outro ano, eu resolvi me organizar para realmente pegar aula no Curso de Magistério. O que eu fiz? Peguei a listagem de escolas da delegacia e vi todas as que tinham o Curso de Magistério. Acho que na época tinha sete: Escola da periferia, Escola do Centro, aquela de Souza que não me lembro o nome, Escola da Estrada... E eu não procurei CEFAM e não consigo lembrar porque. Acho porque o CEFAM não era apenas inscrição e teria que entregar projeto, mas já havia passado este período de entrega de projeto e estava no momento de fazer as

inscrições em outras escolas. Eu fiz inscrição e logo arrumei aula na Escola da Estrada. Eu fiz o seguinte, engraçado isto: eu não procurei as escolas centrais. Eu não fui na Escola do Centro e nem na Escola CC. Eu falei, eu vou começar pelas mais distantes. Talvez, eu pensasse que teria mais aula sobrando nestas escolas e por ser mais difícil o acesso a elas também, e tem uma coisa de eu tentar ir para a periferia. Também tinha uma identificação com a periferia. E também, uma vez eu fui na Escola do Centro, eu não gostei muito do ambiente. Eu não fiquei com boa impressão, pois eu fiz Magistério em uma escola central e tenho péssimas lembranças do modo de se organizar da escola. Eu acho que é coisa típica de escola central. (TE Sim)

Toda história, quando individual, nos parece pessoal. Os grandes movimentos coletivos também transbordam de histórias pessoais, amores, paixões, família, mas na história dos livros didáticos de história, isto ainda não cabe. Em razão de contar a história de professoras/professores, explico esta individualidade porque, além de profissionais, somos pessoas. Cada um, com sua história, é levado à Escola da Estrada.

Sou professora da área de Didática no Curso de Magistério e atualmente faço doutorado na área de educação. Eu optei por fazer Pedagogia quando frequentava cursinho pré-vestibular. Nesse momento, comecei a pensar que, talvez, eu quisesse ser professora, mas isto me apavorava um pouco, pois eu dizia "gente, eu fiz minha mãe pagar cursinho". E para prestar pedagogia nem precisava fazer cursinho, era relativamente mais fácil. Um dia eu falei "mãe, eu acho

que eu vou fazer pedagogia". Minha mãe era professora, ao mesmo tempo que ficou contente, ela não queria aquilo para mim. Mas eu tinha decidido, e cada vez mais eu fui adquirindo convicção de que era aquilo mesmo que eu queria fazer. Eu queria trabalhar inicialmente com crianças, alfabetizar, trabalhar com crianças pequenas. Esta minha decisão foi tomada também porque no cursinho tinha uma psicóloga que ajudava o aluno caso ele tivesse dúvida sobre o curso que queria fazer e ela me ajudou neste processo. Eu comecei a perceber que eu gostava muito, ou melhor, tinha facilidade, sentia prazer de fazer algumas atividades e brincar com as crianças. Eu fui percebendo isto porque eu ia todo final de semana perto de minha cidade ver uns priminhos meus e os levava na roça, apesar de não entender nada de roça, eu ia com eles e "tomava conta" das crianças. E não era penoso e sim, prazeroso. Neste momento, minha mãe estava certa que eu prestaria medicina, como minha irmã mais velha, e depois seria pediatra, por conta desta aproximação com as crianças. Mas parecia que esta idéia não me agradava muito, porque eu pensei "criança doente no hospital, eu não sei se é isto que quero". E eu tinha bronquite e convivi muito no hospital, ia no meio da noite para lá e percebi que este não era o ambiente em que queria trabalhar. Ainda por causa deste contato com a roça, com os animais deste espaço, cheguei a achar que deveria prestar medicina veterinária e, quando estava próximo de fazer a escolha, eu prestei medicina veterinária, mas não passei na segunda fase. Foi bom porque depois eu resolvi que não era isto mesmo. (TE Sim)

As opções dos professores são indícios para entender o que realizaram na Escola. A história de vida e ser professor, na Escola da Estrada, estão imbricadas, não se distinguem, nem se separam, como mostram os depoimentos, especialmente os depoimentos de Marlene e Eliana.

Os depoimentos de Tânia, Dirce e José Luís demonstram outras dimensões desta relação.

Sou professora de química no ensino médio e comecei a dar aula na rede estadual de ensino no meio de 1991 em uma escola no Jardim Aeroporto, depois eu fui para a escola do SB e eu fiquei lá de 1992 até 1994. E, em 1994, eu tava querendo parar de dar aula porque eu achava que não era ser professora o que eu queria. Eu não gostava muito de como as pessoas davam aula ali, mas eu também não sabia muito bem dar aula porque eu estava começando. Eu não tinha um estilo, e eu acho que eu era muito rígida e quando eu falei que tava pensando em parar de dar aula, uma amiga minha, a Fátima, me disse para eu tentar outra escola antes de parar. E naquela época tinha o projeto de escola-padrão e o pessoal falava muito bem deste projeto. Diziam que era muito diferente, pois tinha reunião e também você dava menos aulas e ganhava pela carga máxima, o que permitia mais tempo para preparar as aulas. Ela me apresentou para o Neude, pois era amigo dela, e ele me falou para fazer um projeto para concorrer à vaga de química que havia na Escola da Estrada. Eu não tinha noção do que era um projeto, mas ele me explicou o que era um projeto de forma bem superficial, e eu fiz muito mais simples do que ele falou. Nós nos reunimos uma vez num

barzinho e ele leu meu projeto e falou para mandar depois de sugerir algumas coisas. Na escola, as pessoas leram o projeto e marcaram uma entrevista em janeiro. Nesta entrevista estava a Marlene, o Neude, e eu acho que a Eliana. Eu achei legal este negócio da entrevista porque não era regra em toda escola pública você ser entrevistado e era interessante porque desta maneira poderia saber quem era o professor, podendo recusar, inclusive, caso não fosse uma pessoa interessante. Isto deu a impressão que o grupo era um grupo mais seletivo, que as pessoas tinham um pensamento mais parecido. E eu lembro que no meu projeto eu colocava alguma coisa sobre construtivismo porque na época era moda, e eu nem concordava com construtivismo mas eu sabia que eu tinha que falar isto. Eu não gostava de construtivismo porque eu achava que o pessoal usava mal. Este era o problema naquela outra escola. Os professores deixavam o aluno errar até ele acertar sozinho. Mas eu me perguntava como o aluno saberia o certo se ninguém falasse para ele o que era certo. Eu tinha o maior conflito com isto, mas eu coloquei no meu projeto mesmo não concordando. Eu me lembro que a Marlene percebeu que eu escrevi sobre construtivismo e me perguntou como se aplica o construtivismo na Química. Não fui muito bem. Mas eu falei de laboratório, coisas que hoje eu não acredito mais, mas naquela época eu achava que era isto. Por fim eu fui admitida. Eu acho que mais pelo que eu prometia do que pelo que eu falei porque eu não tinha nada concreto. Foi assim que eu cheguei na Escola da Estrada em 1995. (TE Li)

Eu comecei a dar aula no Estado em 1991 na Escola SB à noite e em 1992 eu fui para o CEFAM, foi quando eu conheci a Eliana. A gente se conheceu no CEFAM e fomos nos tornando amigas a partir dali. Ela sabia que eu gostaria de trabalhar com a disciplina de Sociologia da Educação, disciplina na qual eu nunca consegui trabalhar porque eu entrei no magistério através da Didática, pois era esta disciplina que mais sobrava aula. E então eu fui pra Escola da Estrada para dar a disciplina de Sociologia da Educação. Para começar a dar aula lá eu tive que fazer um projeto e conversar sobre ele numa banca. No início eu dava poucas aulas, que eu me lembre eram duas noites, e mantive minha carga horária maior no CEFAM durante 1993 e 1994. Durante 1992 eu fiquei no CEFAM e na Escola SB e apenas em 1993 que eu fui para o Escola da Estrada, através da Eliana, fiquei lá até 1995, quando eu passei a dar aulas na Faculdade para o curso de Pedagogia. (TE Do)

Sou professor efetivo da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo e leciono no Ensino Médio na disciplina de Sociologia. (...) Eu morava no bairro em que a escola está, então era a escola mais perto para mim e foi esta a razão de minha escolha por ela, e por coincidência, lá eu conheci pessoas: o Neude, a Eliana, você. (TE Wa)

Perpassam no encontro dos professores os conflitos profissionais, nosso "jeito de ser", as relações de amizade, de família, de desilusão com a educação, de encontro com ideais.

O início do grupo foi bordado pelos diversos traços e diferentes características de cada um dos professores nas dimensões política, pessoal e profissional. E cada uma destas aconteceu não isoladamente, mas nas relações possíveis entre si.

### ***A mudança para escola - Padrão***

Durante os últimos anos da década de 80, os professores foram se encontrando e organizando algumas práticas que se encaminhavam para o trabalho docente coletivo. E em 1992 essas práticas coletivas, apesar das controvérsias, ganham um aliado, o fato de ser implementado o Projeto de Escola-Padrão.

Em 1991, houve o anúncio de que algumas escolas seriam "transformadas" e passariam a fazer parte do Projeto de Escola-Padrão. O Projeto diferenciava de forma substancial algumas escolas da Rede Estadual. Segundo o decreto de criação do Projeto de Escola-Padrão, seus objetivos eram:

***I - recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas”;***

***II - Modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade;***

***III - preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade;***

***IV - utilizar novas tecnologias educacionais.*** (SÃO PAULO, artigo 1.º do Decreto nº. 34.035, de 22 de outubro de 1991).

Outro dado interessante é relativo à autonomia que a escola deste Projeto teria para se organizar:

***I - autonomia pedagógica, permitindo às escolas planejarem e decidirem sobre aspectos próprios da metodologia de ensino e planejamento curricular”;***

***II - liberdade para propor projetos especiais relacionados com o ensino - aprendizagem;***

***III - autonomia administrativa, implantada gradativamente a fim de administrar a utilização de recursos humanos, financeiros e materiais***

*ao seu bom funcionamento.* (SÃO PAULO, artigo 3º. do decreto nº. 34.035, de 22 de outubro de 1991)

As escolas deste projeto recebiam uma verba própria anualmente, denominada “caixa de custeio”, administrada por um grupo de representantes. Além da autonomia administrativa financeira, a Escola-Padrão recebeu, aproximadamente, 1000 livros para compor a biblioteca, equipamentos para laboratório de química, biologia e física, recursos audio-visuais, como TV e video-cassete e um "novo revestimento" para se diferenciar das "outras" escolas oficiais, ou seja, sua caixa d'água foi pintada com a letra E para que o prédio fosse identificado como escola, além de todas as portas pintadas de azul com inscrições indicando o que funcionaria em cada espaço.

Os professores recebiam um adicional e mais algumas horas-aula para atividades extra-classe. Existia a opção, por parte do professor, de ser incluído no regime de dedicação exclusiva, recebendo um adicional de 30% em seu salário<sup>10</sup>. No entanto, essas supostas vantagens salariais não resolviam o problema do professorado, apenas mostravam que todo o sistema educacional, e não apenas algumas escolas, teriam (e ainda têm) que passar por melhorias, a começar pelo salário.

Antes da Escola da Estrada se tornar Escola-Padrão, os professores não dispunham de nenhum horário para reunião para discussões relativas à escola. Os únicos espaços para isso eram os corredores em que eles se encontravam no momento de troca de salas ou nos intervalos dos alunos. O fato de não haver o espaço instituído, entretanto, não impossibilitou a constituição do grupo e o início de um trabalho coletivo.

Em 1995, quando estava terminando o curso de graduação, realizei meu T.C.C. (Trabalho de Conclusão de Curso) na referida escola. Nele eu dissertava sobre o contexto político daquele projeto:

***Assim sendo, a autonomia financeira dada para as escolas exige que estas procurem seus próprios meios para caminhar, entre eles os pais e, (por que não?), as empresas. As escolas localizadas em regiões centrais teriam mais chances de conseguir recursos, uma vez que atendem uma clientela em melhores condições econômicas,***

---

<sup>10</sup>Conforme artigo 1º. do Projeto de lei Complementar nº. 22, de 1991: Fica instituído o Regime de Dedicação Plena e Exclusiva - RDPE, destinado aos integrantes do Quadro do Magistério, quando no efetivo desempenho das funções de seu cargo em Escola-Padrão da rede estadual de ensino.

*enquanto as mais periféricas não contariam com isso. É a lei do mais forte.*

*Diante das novas necessidades do mercado, as empresas vão subsidiar determinadas escolas de acordo com seus interesses. Exemplo desta posição por parte das empresas é a campanha publicitária financiada pela empresa Odebrecht em que se enfatiza a qualidade de ensino e não a quantidade. Segundo Gentili (1994), existe uma pretensão política que orienta a nova retórica da qualidade no campo educacional, que consiste em 'subordinar a educação ao mercado, convertendo-a em mais um instrumento da complexa maquinaria de dualização e polarização social que caracteriza o projeto neoconservador'. (p. 158)*

*Para ele há uma tendência, estimulada pela política neoliberal, de converter a educação para a lógica produtivo-eficientista sobre o discurso da qualidade que foi sendo assumido através dos tempos. E, conseqüentemente, o abandono do discurso sobre democratização da educação.*

*Outra característica do Projeto da Escola-Padrão é a avaliação do Plano-Diretor elaborado pela escola. Ele é avaliado junto a um Conselho exterior e superior à escola. Tal avaliação também é mais um componente fundamental no novo discurso. Em todas as empresas que implantam métodos novos de produção, Qualidade Total, Método Kanban, Reengenharia, apresentam características de maior "participação" e "democracia", com controles de qualidade, tecnologia de grupo, avaliações constantes e por todos os membros de diferentes escalas hierárquicas de dentro da empresa.*

*O mesmo princípio é transplantado para a escola e passa ser prioridade implantar um sistema de avaliação/controle na escola. Porém, não se trata mais de uma avaliação dirigida ao aluno como mecanismo punitivo, para verificação dos conhecimentos adquiridos para uma posterior aprovação ou não. Trata-se de uma avaliação institucional de caráter reflexivo para o aperfeiçoamento do sistema escolar, que abrange as relações: professores/escola, alunos/professores, conselhos/plano da escola. (VARANI, 1995, p. 31-2)*

É no interior de um contexto como este que o grupo de professores se apropriou da política, dos subsídios e das prescrições estatais (EZPELETA; ROCKWEL, 1989), no caso as condições da Escola-Padrão, para dar continuidade ao seu trabalho coletivo iniciado no final da década de 1980, sem as condições propícias para tal. No entanto, esta apropriação só ocorreu depois de algumas discussões sobre a implementação.

Quando do anúncio da mudança, alguns debates ocorreram na escola no sentido de pensar os princípios desta alteração e politicamente o que significaria estar neste projeto. Na reunião de Conselho de Escola de julho de 1991, houve o anúncio de que a escola faria parte do projeto de Escola-Padrão. Na reunião seguinte, dezembro de 1991, alguns professores criticaram o programa do Estado porque, de certa forma, era elitista, pois não englobava toda a

rede, mas apenas algumas escolas. Além de elitista, o movimento de implementação do programa era imposto.

*A profa. Nelly colocou que, apesar do conselho ser soberano, ele não (poderia) resolver essa imposição e a profa Eliana argumentou que sendo a Escola obrigada a ser Padrão que o Conselho discordasse do projeto, porque o que vem chegando com a "Escola- Padrão" é diferente e essas novas obrigações nos amarram em varas. Os professores Neude e José Luís discordam da maneira como foi implantada a "Escola- Padrão", bem como mais uma dezena de outros professores, todos acham que foi atitude anti- democrática, pois não ofereceram tempo algum para meditar. (ACE91, p. 34)*

Apesar da discordância de membros do conselho, o ingresso no programa estava consumado, pois não dependia da opção da escola. Em 1992, a Escola passou a "pertencer" ao Projeto de Escola- Padrão. Precisamente porque as escolas não foram chamadas a optar pelo programa, a expressão usual revela com sutileza esta particularidade: as escolas não participaram do projeto Escola- Padrão; elas "pertenceram" ao Projeto Escola- Padrão.

E para cada um dos entrevistados, esta mudança foi vista por um prisma.

Eu fiquei acompanhando a escola de longe. Em 1992 a Escola da Estrada passaria a pertencer ao Projeto de Escola- Padrão, mas o pessoal estava um pouco resistente à idéia desta transformação. Eles não queriam. Lembro- me que conversamos sobre o assunto. Para ser escola- padrão tinha que tá dentro de alguns critérios: ter diretor efetivo, número x de aulas, número x de classes. Eu estava animada com a coisa da escola- padrão porque iria ter o coordenador de área, diurno e noturno; HTPC; gratificação de exclusividade. O que eu não concordava era com a seletividade da escola- padrão e eu sempre lutei por todas ou nenhuma escola- padrão. Isso era uma coisa que me deixava insatisfeita, mas havia uma promessa que, paulatinamente, ao longo dos quatro anos, todas as escolas virariam Padrão. (TE Me)

Quando inicia o projeto Escola-Padrão, 1992, a Escola da Estrada entra no projeto sem antes ser discutido com o conselho de escola e sem discutir com os professores. Eu acredito que isto ocorreu porque tinha vantagens salariais para diretor, conforme o número de alunos matriculados. Esta mudança chegou para a gente como fato consumado, quando nós sabíamos que isso era uma opção da unidade. Quando nós soubemos, fizemos um conselho e votamos que nós éramos contra, que nós discordávamos do método que foi feito e que nós não queríamos. Nós não queríamos porque o que aconteceria era a criação de uma rede dupla. Nós queríamos o que a escola-padrão tinha, mas queríamos para todo mundo, não só para nós. Tinha algumas divergências na época, mas que eu não vou conseguir me lembrar dos detalhes, mas a grosso modo nós queríamos a coordenação, a gente queria a coordenação e não queríamos salários diferentes. Só que a gente achava que todas as escolas deveriam ter a coordenação, mesmo que não aumentasse o salário de ninguém. Mas perdemos, porque já tinha sido o processo de transformação para escola-padrão. Não ia ser mudado só por nossa conta. A decisão que tomamos era que, uma vez escola-padrão, deveríamos fazer o melhor possível. (TE Ni)

Sobre a escola tornar-se escola-padrão, não foi uma opção nossa. Foi um processo repentino. Saiu a legislação e algumas escolas passaram a fazer parte do projeto, inclusive a nossa. Parece que os diretores e delegados foram consultados na época. Nós não ficamos sabendo de nada. Ele caiu do céu, da noite para o dia.

Lógico que o projeto nos interessava. Se a gente tivesse até opção de poder ter escolhido, pode ser que a gente teria escolhido e feito tudo para ser, mas não foi assim o processo. (TE Sim)

Pelos depoimentos, não foi a mudança para Projeto de Escola-Padrão que possibilitou a realização das ações pedagógicas coletivas na Escola da Estrada. Um projeto político-pedagógico coletivo vinha sendo construído independente de suas condições adversas. O projeto da Escola-Padrão proporcionou as condições estruturais que antes não havia, como horário oficial de trabalho pedagógico coletivo, criação do cargo de coordenadores pedagógicos.

(...) Acho que as maiores mudanças que ocorreram na escola foram antes da escola- padrão, porque quando passamos a fazer parte da escola-padrão nós já tínhamos um trabalho. Apesar de mudar um pouco os encaminhamentos da gestão da escola, eu acho que já estava "fincado" um trabalho no Magistério. Eu me lembro que com a escola-padrão o trabalho que havia antes evoluiu. (TE Me)

Então, quando surge a possibilidade de ter o espaço de reunião, com o projeto escola-padrão, para nós foi maravilhoso. No momento em que surge a escola-padrão, houve este ganho. De certa forma nós já tínhamos a prática de fazer as reuniões, por nossa conta e risco. Isto acontecia fora do horário de aula ou, às vezes, a gente suspendia aula para fazer reuniões. Eram raras e

havia a necessidade de ter a diretora para bancar tal ilegalidade.

(...) Então, quando chega a escola-padrão, algumas propostas se encaixavam no que a gente fazia, nós só tivemos que dar uma reenquadrada, por isto que nós pegamos o projeto e demos um pulo, algumas coisas que já fazíamos tiveram que ser enquadradas nos moldes da escola-padrão. A Escola da Estrada teve uma mudança qualitativa brutal em poucos anos. Eu acho que se nós estivéssemos trabalhando numa escola que não tinha uma discussão acumulada antes de ser padrão, eu duvido que algo aconteceria. Tem muitas escolas que eu conheço e que os professores estavam em casa dormindo, vendo televisão durante o momento em que poderiam usar as horas de trabalho pedagógico para discutir o trabalho coletivo. Porque não tinha acúmulo, mas aquelas unidades que tinha grupos, que tinha acúmulo de discussão, deslançaram. (TE Ni)

As facilidades (com o projeto de escola-padrão) ocorriam porque se tornava legal o que antes era legítimo apenas. Por exemplo, fazer contratação por apresentação de projeto, maior autonomia em relação ao projeto pedagógico, verbas extras. Algumas práticas passaram a ser legais. (TE Sim)

Logo após passar a pertencer ao projeto Escola-Padrão, a matrícula do primeiro ano para o Curso de Magistério da Escola da Estrada foi interrompida. O projeto previa uma carga horária maior para todos os níveis e conseqüentemente não era possível o Curso de Magistério, pois sua carga horária aumentaria ainda mais.

Durante o ano de 1992, os professores, alunos e comunidade "brigaram" para conseguir reverter esta decisão. E foi o que aconteceu: no ano de 1993, a matrícula para o curso noturno de Magistério voltou a ser realizada, mas com a condição que houvesse aulas aos sábados.

### ***Sobre o que se desenvolveu na escola***

Recuperando minhas memórias de trabalho na escola, revivi nas visitas que realizei para esta pesquisa, muito do trabalho individual e coletivo no momento que estive na Escola da Estrada.

*O caminho (de ida até a escola para coletar dados) fez-me lembrar também de atividades escolares que realizei com os alunos fora da escola: como a pesquisa sobre a situação de escolaridade dos moradores do bairro. Em 1995, eu lecionei a disciplina de Filosofia da Educação no primeiro ano do Curso de Magistério. Acho que uma coisa interessante era a questão de darmos aulas específicas do curso da educação desde o primeiro ano. E a partir desse ano os alunos começavam a fazer estágio orientado pela disciplina de Filosofia. Por isto, nesse ano foi decidido que seria interessante esta disciplina ser trabalhada por algum profissional da área da educação. O teor deste estágio seria fazer um reconhecimento de práticas educativas diversas, não se restringindo apenas à educação regular. Antes, porém, nós íamos introduzir o conceito de educação. Para isto, fizemos um trabalho de campo para reconhecimento do nível de escolaridade das pessoas do bairro e como estas compreendiam o que seria educação e como afetava a vida das pessoas. Este trabalho foi feito no bairro em que se situa a escola. Saíamos de*

porta em porta aplicando um questionário no começo da noite, horário da aula de estágio. Fizemos as tabulações dos dados, levantamos questões sobre as razões que levavam os moradores a pararem de estudar... Foi tanto estudo a partir desta pesquisa! Os alunos foram descobrindo como as pessoas largavam o estudo por conta do trabalho; aprenderam a fazer algumas contas matemáticas. Eles tinham muita dificuldade neste conteúdo em função de serem alunos, em grande parte, oriundos de curso supletivo ou que não estudavam há muito tempo.

Senti o vento frio que batia em mim nas noites frias de inverno quando chegava de ônibus em frente da escola ou quando estava na hora de ir embora e ficava no ponto, conversando com os alunos...

Entrei na escola e fui recepcionada com um abraço tímido e saudoso de uma ex-aluna que continua trabalhando como servente da escola e um abraço mais amistoso da caseira. Perguntaram de mim... da minha vida, se eu já havia me casado.

Olhei para minha ex-aluna e comecei a lembrar do trabalho em sala de aula, das alunas... mas em seguida fui questionada se estava voltando para dar aula lá...

Continuamos a conversar, mas ao mesmo tempo, ficava sentindo o espaço. Ele é familiar, mas longínquo... Olhei para o pátio e fiquei imaginando se o palco que ali existe continua sendo utilizado como era utilizado por nós... se a paisagem ao fundo da escola continua sendo observada, se continua sendo utilizada nas aulas... Dali dava uma ótima aula de geografia...

porque ao fundo observa-se uma depressão do relevo, em seguida a Via Anhanguera e depois, na época em que eu dava aula, um espaço verde, supunha que fosse uma fazenda. Lembro-me do meu trabalho em CMES<sup>11</sup>. Tive alguns problemas iniciais, pois estava reproduzindo na escola o que vivi na academia: leitura de textos teóricos sem relação com a prática vivenciada no cotidiano das escolas estagiadas pelas alunas ou das escolas em que elas trabalhavam (esta questão foi registrada no meu trabalho de conclusão de curso na graduação, em 1995). Ao perceber esta reprodução, eu tentei fazer algumas mudanças, dentre elas uma mudança incluindo algumas atividades práticas nas aulas e a reflexão sobre estas. Ao olhar para aquele espaço da escola em que ao fundo víamos a Via Anhanguera, lembrei-me de uma destas atividades. Tirei todas as alunas da sala e fomos fazer uma observação deste espaço, lembro-me que junto com as observações delas eu aprendi muito sobre relevo, sobre a disposição e uso deste espaço no crescimento urbano. Além da observação e estudo de alguns conceitos relacionados ao relevo, lembro-me também da atividade de localização dos bairros das cidades através dos pontos cardeais. Perguntei se elas saberiam me dizer onde estavam localizados os bairros onde moravam e indicá-los utilizando-se dos pontos cardeais. Depois desta atividade teve um grupo que organizou outra para toda a classe de "caça ao tesouro", utilizando-se da exploração do espaço da escola com o artifício dos pontos cardeais como mecanismo de localização. Houve

---

<sup>11</sup> Conteúdo e Metodologia de Estudos Sociais.

uma certa dificuldade para terminarem este caça ao tesouro por dois motivos: além dos alunos não conhecerem o uso dos pontos cardeais, as pistas elaboradas ficaram pouco objetivas. De qualquer forma elas terminaram, ou melhor, um grupo terminou e depois discutimos estas dificuldades.

Estava dizendo acima sobre a dificuldade que encontrei no começo para trabalhar com os alunos, pois me vi reproduzindo o que vivi no Curso de Magistério. Lembro-me das primeiras aulas em que pedia a leitura da proposta curricular para o ensino de história e geografia e ia com as alunas fazendo um quadro na lousa sobre os conteúdos do texto. Lembro-me de um dia em que levei um quadro sinóptico para explicação com a expectativa de que este quadro possibilitasse uma maior compreensão do texto. Doce ilusão, ou melhor, não sei se foi uma doce ilusão, ou se fosse hoje, eu não teria uma outra resposta: aquele quadro proporcionou uma aprendizagem que não necessariamente é aquela que eu pretendia que fosse atingida.

Às vezes eu me aproximava do professor de história para discutir um pouco sobre o ensino de História, em outro momento eu me aproximei bastante do professor de Geografia para que ele me ajudasse em conceitos desta área e fui muito bem recepcionada. Trabalhamos legal. Ele frequentemente me fornecia materiais sobre esta temática. Nas reuniões pedagógicas tínhamos um espaço para estas trocas.

Dei uma espiada ainda mais atenta no espaço (sem sair do corredor do pátio)... ele estava "mal cuidado", a

*pintura estranha... pixado... rabiscado... De repente veio uma imagem: nós, professores, por lá, andando no meio dos alunos em 1994, conversando com eles, recebendo-os na sala dos professores. Conversando sobre escola, sobre política, sobre os alunos, amenidades, construindo um espaço de aproximação para a quebra do rigor do distanciamento que a escola/professor/espaço/diretor mantém em relação aos alunos.*

*Logo em seguida, estas imagens desapareceram, voltei a ver um quadro vazio... Vazio estava o mural onde, quando eu trabalhava ali, ficava repleto de comunicados para os alunos, comunicados de passeios, de palestras, cartazes gerais. Ou melhor, neste dia estava "quase vazio", tinha um recadinho que não consegui ler...*

*Nossa! Quanta nostalgia...*

*No meio da conversa, a caseira soltou, "bons tempos eram aqueles... tenho saudades dos professores". Também tenho... Tanta coisa a gente viveu neste espaço. É estranha esta sensação: o passado parece que foi "melhor", mas como posso pensar assim, se não vivo o presente desta escola?*

*(...)*

*Lembro das aulas aos sábados. Foi assim que comecei: trabalhando aos sábados... dava aulas de CMES. E também ia às segundas-feiras antes de minha aula na Unicamp para assistir às reuniões de trabalho pedagógico. Era onde pensávamos, construíamos, ou melhor, sistematizávamos o projeto pedagógico da escola...*

*E sobre lecionar aos sábados, houve uma luta muito grande para conseguirmos tirar as aulas deste dia e passar para uma sexta aula durante a semana. Conseguimos fazer isto depois de um processo árduo de trabalho junto aos alunos, de resolução de problemas de ônibus. E durante o ano de 95, passamos a ter um horário de seis aulas, mas o Estado não permitiu e através da delegacia fomos obrigados a ter aula no sábado.*

*Lembrei do uso do pátio no dia em que fizemos um evento contra a reorganização da escola. Chamei uma professora da Unicamp, os alunos chamaram um representante da UCES<sup>12</sup>, chamaram ainda o vereador Benassi - que na época estava sempre envolvido nas questões da educação... Tá registrado... Temos fotos deste dia... Tava cheio de pai, de aluno, para entender o que estava acontecendo. O que era esta política do estado que, de uma hora para outra, estava fazendo com que nossa escola corresse o risco de ser desarticulada. Minha vontade é de dizer destruída, mas acho que tenho que ter cuidado com as palavras. Pena que este episódio faz parte do fim...*

*(MEM Ad)*

Claro que esta memória do trabalho realizado na escola da Estrada esteve associada apenas ao tempo em que eu estive na escola, nos anos de 1994 e 1995. O trabalho do grupo foi muito anterior a esta data: seu início ocorreu na década de 1980.

---

<sup>12</sup> União Campineira de Estudantes Secundaristas.

Em diferentes tempos os professores entraram para a escola e em diferentes tempos realizaram projetos diversos. No final da década de 1980, Clorinda tinha um projeto de leitura com os alunos, que envolvia também a disciplina de história.

O meu trabalho em Língua Portuguesa, no primeiro ano, era mais um trabalho com a escrita do aluno. A grande preocupação nossa, não era só minha, era do Neude também, era trabalhar com a escrita. Nós trabalhávamos muito com produção de textos, discussão de textos, revisão de textos. No segundo ano ainda havia uma grande preocupação com o texto, mas eu já começava a produzir um pouquinho da gramática. Ensinar gramática não é bobagem e o aluno precisa conhecer. Ele também não sabe o que procurar em um texto com as crianças, então é preciso ensinar gramática. Então, no segundo ano, eu trabalhava a gramática, mas uma gramática mais crítica, voltando os olhos para a razão do seu uso. O trabalho era mais ou menos como se nós estivéssemos organizando uma gramática. Então, para organizar esta gramática, nós íamos testando o que já existia, e tentando organizar dentro daquilo que ocorre na realidade, tentando organizar regrinhas e tentando dar uma nomenclatura de tal forma que o aluno pudesse entender. Isto ia para o segundo e terceiro ano. No quarto ano, eu trabalhava menos a parte gramatical e mais com a gramática voltada para o aluno da primeira a quarta séries. E eu tenho ex alunas da Escola da Estrada, por exemplo a Wanderli, que foi aluna desta época, e ela até hoje ainda fala das aulas. E hoje ela fala, "mas se estes professores e estes diretores de

onde eu trabalho tivessem estudado na Escola da Estrada naquela época, não iriam falar isto, não iriam fazer isto de jeito nenhum". Eu acho interessante, porque é uma voz que eu acho hoje aqui numa escola pública. Estes alunos, quando os encontro, eles se recordam de como a escola foi boa para eles. É gratificante para os alunos o trabalho que a gente realizava. É como se eles vissem um trabalho que nunca tiveram em outra escola.

Outro aspecto que eu acho importante sobre o grupo é que quando você trabalha com um grupo, você se sente mais motivada a levar à frente, quando você trabalha sozinha, muitas vezes, você desanima, porque você vê que o seu trabalho parece que não caminha, até por conta do que os outros estão fazendo, então muitas vezes você desanima. Na nossa época eu acho que era bom, porque os alunos trabalhavam e eles percebiam o grupo. Alunos de primeiro ano, por exemplo, diziam assim "nunca ninguém pediu para a gente pensar. Agora entra o Neude na sala e pede para pensar, entra a professora de Português na sala e pede para pensar, entra outro professor e pede para pensar. Nós nunca pegamos um texto para ler e pensar", nunca foi solicitado isto para eles, era sempre reprodução. Então você vê que os próprios alunos percebiam o que estava acontecendo, mas como nós trabalhávamos num grupo, a coisa ficava mais fácil. Houve outro relato de aluno também que foi interessante. Eu acho que foi para a Marta, eu não me lembro bem, mas acho que eles disseram assim. "Ah, a professora entra na sala e fala uma coisa, aí entra o outro e parece que é continuação. Você está falando quase a mesma coisa". "E entra o

outro e fala a mesma coisa". E eu achei interessante porque eles não percebiam o que estava acontecendo, mas na verdade era este trabalho, mais ou menos bem coordenado, que a gente desenvolvia, que levava a isto. E havia outra coisa interessante com relação ao trabalho em conjunto, por que eu fazia um trabalho com PI<sup>13</sup> também e era uma coisa que eu gostava muito. Quando eu dava metodologia ou mesmo sem trabalhar com metodologia, as professoras de primeira a quarta pediam um determinado conteúdo, então elas conversavam comigo e diziam, "Clorinda, eu quero que alguém venha dar aula na minha sala sobre pontuação. Você prepara? " Aí eu preparava com eles um texto e elas me forneciam textos das crianças. Então era mais fácil, porque aí eu pegava o texto da criança e mostrava para os alunos em sala de aula como aquele texto poderia ser trabalhado na questão da pontuação e com questões da pontuação para ser trabalhado da primeira a quarta séries. E eu achava ótimo isto, porque a aluna estava passando uma maneira diferente de trabalhar e ao mesmo tempo em que ela estava passando uma maneira diferente de trabalhar, a professora estava aprendendo. Eu lembro que os outros professores fizeram alguma coisa neste sentido, por exemplo, a Mirian com a matemática, usando as AMS<sup>14</sup>. As disciplinas de língua portuguesa e matemática eram as que mais desenvolviam trabalho com as séries iniciais. Tem várias hipóteses da razão disto acontecer. Poderia ser em razão de uma desvalorização de outras

---

<sup>13</sup> Professor I - naquele momento era denominação utilizada na Rede Estadual de Ensino para o professor de primeira a quarta séries.

<sup>14</sup> Atividades Matemáticas - material elaborado pela CENP - Coordenadoria de Ensino Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo, na década de 80, com o objetivo de auxiliar o professor no ensino da matemática.

disciplinas; ou os professores das séries iniciais sentiam mais dificuldade com língua portuguesa e matemática e por isto nos procuravam mais; ou poderia ser pela existência de uma postura mais aberta por parte dos professores de LP e matemática. Lembro que havia professores que reclamaram da falta desta procura, por exemplo, em relação a Biologia, Ciências, Geografia.

E este trabalho deixa marcas nos alunos. Acho que a gente mexe mesmo com a cabecinha deles, apesar das vezes a gente não acreditar que os alunos têm este poder de percepção. Houve um caso na Escola da Estrada, eu pedia todo final de ano para eles fazerem uma avaliação do ano em língua portuguesa e vinha umas coisas muito interessantes, e um menino de sexta ou sétima série disse que, pela primeira vez, eles estavam aprendendo português e conseguindo perceber onde é que ele estava errando e consertar o erro dele. Então você vê que eles percebem que há alguma coisa diferente. Nós também podemos perceber o resultado do trabalho do próprio aluno, porque no Magistério, as meninas saem de lá e elas vão dar aula em várias escolas e elas percebem o que as professoras estão fazendo dentro da escola e percebem o que fizemos com elas.

Todos os meus alunos faziam trabalho de leitura semanal na biblioteca. As alunas do Magistério liam trabalhos na área de didática, trabalhos na área de metodologia, livros que estavam saindo, pesquisas, elas iam lendo e havia as possibilidades desta leitura porque a gente comprava livro e fazíamos uma pequena biblioteca. Na

verdade nós todos comprávamos livros, éramos eu mais os alunos, então juntávamos dinheiro e comprávamos livro. Nós mesmos que comprávamos os livros e elas iam lendo... e havia livros assim com experiências diferentes. Teve aluno, inclusive, que levava livros para casa para os pais lerem. Eu lembro de uma aluna, a Lourdes, que leu livrinhos de metodologia de língua portuguesa, de relatos de experiências e ficou empolgadíssima com os relatos de experiências. E era uma outra coisa muito boa na Escola da Estrada, eu me refiro sempre a isto. Muitas vezes eu entrava na sala de aula e eu preparava aula, chegava na sala de aula e o preparo de minha aula ia por água abaixo, porque a participação era muito grande e nós trabalhávamos com turmas excelentes. Eu falo, o sinal dava 22:35 e 22:35 eu estava com todos os alunos na sala de aula fazendo perguntas. Tinha um envolvimento e não era só professor e aluno. Acho que era mais que professor-aluno aquilo. O professor era aquele que não chegava lá, dava aula e ia embora. Não era isto. Era diferente o relacionamento com as alunas de lá. E isto era gostoso.

E havia um envolvimento que não era só em relação à sala de aula, ao conteúdo, a questão, por exemplo, de grêmio foi uma questão que todos os professores trabalhavam. Os alunos tinham participação grande enquanto grêmio em coisas referentes à escola, como por exemplo: de portão aberto e portão fechado. Eram coisas que eu não vejo isto tanto hoje em outras escolas. Alunos discutindo portão fica aberto e portão fica fechado. Estas questões lá eram discutidas. Então eu acho que havia um trabalho também de conscientização do

aluno como cidadão. Acho que isto havia. E não era um professor falando, mas eram todos falando. Isto eu acho que era bom.

Outro envolvimento além da sala de aula foi o trabalho com a leitura. Na leitura não havia só a leitura em língua portuguesa. E havia leitura na história, que tanto me procuravam quanto o Neude também era procurado para discutir questões de leituras e eu me lembro de alunas que procuravam para discutir também livros que estavam lendo e que não eram referentes à disciplina. Então não era questão só de sala de aula não. Porque quando eles pegavam um livro, por exemplo, não era uma questão de sala de aula, havia alunas que vinham procurar não pela questão de descobrir um problema ou porque aconteceu alguma coisa de sala de aula, mas para entender o livro, havia uma preocupação "eu não entendi e quero entender o livro". O Neude tinha a característica de ler bastante e estimular seus alunos a ler também, por isto havia esta freqüente procura para discutir leitura. (TE Isa)

Ainda neste período houve uma grande atividade coletiva de Recuperação do Patrimônio. O professor José Luís fez a gravação desta atividade, com participação de toda a comunidade escolar. Esta atividade constou na reorganização do espaço escolar, a partir da limpeza, passando pela mudança de espaços e pintura de figuras nos muros da escola.

Eu lembro de um projeto que nós desenvolvemos, interessante, que foi organizado pela Clorinda. Foi uma das propostas do governo, que era para os alunos fazerem a limpeza da escola. E eu gravei porque eu tinha uma câmera. Então eu falei assim "vou filmar a

escola". Então tinha um pouco este lance de estar experimentando a câmera e, ao mesmo tempo, ter um pouco estas imagens da escola, como eu sempre curti fotografia e imagem, até como registro, então eu fiz isto. A gente entrevistou alunos e foi um pouco na brincadeira, um pouco fazendo registro. Fiz uma montagem. E ficou como uma memória, que eles leram, do que fizeram. E isto foi feito com um olhar imediato daquilo que eles fizeram naquele momento. Então eu queria saber o que o diretor tinha a dizer sobre isto. Então eu fui lá e perguntei e gravei. Eu fiz tudo isto de maneira bem ingênua, o que estas pessoas têm a dizer sobre tudo isto. Porque é algo interessante, mas que ao mesmo tempo, é algo que a gente não achava correto politicamente. Eu não tinha muita posição sobre isto. Eu não tinha naquele momento, acho que o Neude e a Eliana tinham mais posições político-pedagógicas do que eu e estavam mais engajados nas questões pedagógicas do que eu. E as minhas perguntas ali, meu olhar com a câmera, neste momento, era mais ingênuo mesmo. O que estes caras estão fazendo aqui. Olhe isto, olhe aquilo, veja, isto aconteceu. Um pouco isto. Na verdade era um olhar inocente, mas não ingênuo. (TE Wa)

E o diretor substituto, João, era uma pessoa que não se envolvia muito no aspecto pedagógico. Ele era mais preocupado com outras coisas da direção da escola e com o pedagógico não. Ele já me conhecia de outra escola. Porque eu já havia trabalhado com ele no Aníbal, então eu tinha uma facilidade para conseguir as coisas com

ele e ele começou a perceber que eu comecei a fazer algumas coisas sozinha, por exemplo, fazia projeto com a escola, projeto de leitura para conseguir livros. Quando ele viu que eu fiz projeto para conseguir livros e comecei a fazer leituras com os alunos, ele começou a ceder em algumas coisas também que eu pedia para ele. Então eu fiz dois projetos para a escola, depois, nós fizemos um trabalho, isto já quando o Neude estava lá, mas foi com ele também, com pintura de toda a escola com os alunos. Nós fizemos um almoço para conseguir dinheiro. Ele estava ali no meio. "Vamos fazer um almoço para conseguir dinheiro, para a gente poder estar pintando toda a escola?" Conseguimos dinheiro, então ele foi vendo... e quando sobrou um dinheirinho da pintura da escola, ele perguntou o que eu queria comprar. Daí eu falei para ele "dicionário para os alunos". Ele falou quanto? Eu falei, uns vinte dicionários. Ele comprou vinte dicionários. Uma caixa com vinte dicionários. Então eu fui conseguindo coisas com ele, com ele, através do próprio trabalho que eu ia desenvolvendo com os alunos. Ele dizia que eu era a mãezona dos alunos. (TE Isa)

O projeto também ocorria, era levado adiante nas reuniões pedagógicas, o que naquele momento sabíamos que nos diferenciava de muitas outras escolas, pois o tempo das reuniões pedagógicas acaba por se tornar espaço de recados e orientações da secretaria ou diretoria de ensino.

Estas reuniões aconteciam também, de forma irregular, antes da escola ser padrão. Sobre reuniões, eu lembro que a Marlene, em algumas quartas-feiras, dispensava as duas últimas aulas, e a

gente fazia a reunião. Eu acho que era uma vez por mês ou a cada quinze dias. Este esquema foi a Marlene quem segurou. Se não fosse esta garantia legal da Marlene autorizando e "bancando" nunca teria reunião. A Marlene funcionava como uma coordenadora pedagógica, de certa forma. Não que ela chegava a interferir nos processos de aula, mas na organização do trabalho. E o grupo estava preocupado em discutir a formação do professor, uma melhor formação, estavam preocupados em formar um professor crítico. Nestas reuniões decidiam formas de organização para tirar empecilhos burocráticos: saída, entrada, usar camiseta, não usar, fechar portão. Estas coisas que acabam sendo entaves para você se dedicar para a formação do aluno. (TE Sim)

As reuniões, com a escola-padrão, passaram a ser legais.

Eu me lembro que a gente estudava nos HTPs<sup>15</sup>. Eu lembro na época em que eu era coordenadora do grupo no Magistério, de levar textos, por exemplo, de avaliação, de planejamento. A gente tentava fazer do espaço da htp um tempo de estudo, além de irem as pessoas para falar com os professores. Eu acho que era muito bem aproveitado o htp na Escola da Estrada . (TE Do)

*Além deste espaço, também tínhamos, durante as htps, um período em que fazíamos encontros ou por área ou por série. Interessante pensar aqui no papel do coordenador pedagógico. Ele viabilizava uma reunião em que nós nos*

---

<sup>15</sup> Horário de trabalho pedagógico. Horário destinado às reuniões de professores.

*detínhamos muito mais nas questões pedagógicas que nas questões burocráticas. Avisos gerais de licença de aluno, comunicado da direção, da delegacia, ou vinham por escrito ou eram rapidamente comunicados para garantir a existência de um espaço para trabalharmos em projetos, em nossas aulas, na leitura e discussão de questões como avaliação. Agora me lembrei de reuniões sobre avaliação que sempre davam muita, muita discussão. Mas é interessante pensar em outro dado. 1995 foi o ano em que eu senti mais esta articulação na área pedagógica, pois no ano de 1994 tínhamos passado por uma greve e sempre tínhamos empecilhos, como determinações a serem cumpridas, "brigas" com a delegacia de ensino a serem resolvidas, que estavam dificultando fazer mais trabalhos coletivos. Lembro-me que em 94 a Eliana foi a coordenadora e em 95, inicialmente, também foi ela e depois teve que sair e quem assumiu foi a Dirce e logo em seguida foi a Luci, pois a Dirce teve que largar as aulas do Estado. (MEM Ad)*

*(...) eu assumi a coordenação durante um tempo, durante o primeiro semestre de 95 e eu me lembro de um episódio muito interessante, quando a gente tinha saído de uma greve e a gente tava numa reunião para decidir como é que ia fazer com relação à avaliação. Tinha o Eugênio, professor de Biologia, que em sala de aula tinha um trabalho super interessante com biologia e os alunos adoravam a aula dele, pois ele via a biologia como uma coisa distinta da que normalmente se trabalha, esta*

coisa meio fragmentada. E eu me lembro que numa reunião que nós estávamos discutindo avaliação, eu me lembro que ele teve uma posição assim: olha, eu não vou mudar o meu esquema de avaliação. É este e eu não vou mudar, eu não vou prejudicar aluna, mas eu não vou mudar. E a gente tentando contra argumentar com o Eugênio e tal e eu lembro que chegou num momento da reunião em que eu falei assim pro grupo: então a gente vai fazer o seguinte, nós vamos tirar orientações, pontos que nós não abrimos mão, não abrimos mão de que o aluno não seja prejudicado e aí cada professor faz do jeito que quiser em sala de aula. Isto foi feito porque a gente não conseguia chegar num consenso. Então eu acho que este tipo de coisa era uma coisa muito presente no grupo da Escola da Estrada: as pessoas podiam falar o que achavam, o que pensavam, não era necessário se calar, ter que engolir o que era decidido. (TE Do)

Em relação aos momentos em que nos reuníamos na escola, nós tínhamos o horário de trabalho pedagógico para isto (...) Então, a nossa conversa era antes da aula, no intervalo e reuniões de época de planejamento só. Nestes momentos tínhamos chance de estar um com o outro. (TE Isa)

Em minhas lembranças, o registro destes tempos e espaços.

*Entrei no corredor da secretaria para perguntar sobre a diretora: a auxiliar da secretaria é a mesma. Ela me reconheceu, mas não é uma pessoa de muitos agrados... lembrou meu nome... Olhei para a salinha ao lado da secretaria e lembrei-me de como eu ficava lá ajudando a*

*mexer no computador da escola que havia acabado de chegar... eu digitava algumas coisas para a escola, pois o pessoal de lá ainda não sabia manuseá-lo bem.*

*Antes de entrar neste corredor olhei para a porta da sala dos professores... bateu muita saudade: sala em que a gente tomava o cafezinho, fazia reuniões com alunos, tinha algumas discussões, conversava sobre o trabalho na aula. Penso nos espaços em que nós nos constituíamos. Tinha o espaço do bar, onde havia o encontro dos professores depois da aula. Este encontro ocorria no Scooby. Mas, no começo, eu não participava dele. Creio que havia algumas razões para isto: primeiro porque eu, quando iniciei o trabalho, lecionava apenas aos sábados e estas saídas ocorriam durante a semana - Sexta-feira, Quinta-feira. E como estava muito pouco na escola, também não tinha muito vínculo com os professores, não construí um vínculo muito rápido. Comecei a fazer parte desse espaço com mais freqüência no ano de 1995.*

*Nestes encontros sociais, discutia-se muito sobre a escola. Tínhamos sempre a intenção de fazer estas saídas para nos distrairmos e também para trazer para o grupo algumas pessoas que achavam que eram interessantes para o trabalho desejado na Escola da Estrada. Lembro que foi assim para chamar o Márcio, a Tânia. Professores que começaram a trabalhar na Escola da Estrada depois de mim.*

*E no bar, sempre vinha à tona a temática escola e percebia que havia um cuidado sobre o que iria ser dito. Era uma conquista de parceiros para o trabalho*

*que se constituía coletivo porque tinha pessoas com um compromisso com a educação pública, com uma escola democrática, mais participativa.*

*Lembro-me da sala dos professores como espaço de constituição de parcerias. O professor Márcio me ajudou muito na área de geografia e esta ajuda ocorria nos encontros nos corredores e sala dos professores e nem sempre nas reuniões pedagógicas, apesar de acreditar que estas reuniões eram reuniões onde nós tínhamos o espaço para o pedagógico. Tinha a impressão que a organização deste espaço - htp, era organizado de forma com que as informações que não deveriam ocupar muito tempo, eram rapidamente passadas ou, às vezes, nem colocadas em pauta para que nos ocupássemos de assuntos mais sérios e que necessitavam de resolução coletiva. Lembro-me que, em alguns casos de problemas com alunos, nós, professores, éramos chamados, em reuniões separadas, para que encaminhássemos uma solução.*

*Bom, o espaço do corredor também era muito importante. O trajeto da sala dos professores até a sala de aula era um trajeto de reflexões, de conversas, "Vamos conversando enquanto a gente chega na sala". "Está indo para qual sala?" "Ah, então eu vou com você, pois eu vou para aquele lado também e a gente vai conversando".*

*Eh, foi assim... era assim... (MEM, Ad)*

Havia também uma preocupação com as vivências que seriam proporcionadas aos alunos, entendendo currículo não apenas com o que ocorria em aula.

E me lembro de um evento que a gente fez, que a gente levou um professor para falar sobre eleições, de forma articulada com outros professores. E outra coisa que eu acho interessante neste grupo é este traço de conceber que a aula é um espaço que vai além da sala, quer dizer, que o aprender vai além da sala. A gente tinha a sala de vídeo e a gente tentava usá-la. Acho que o Neude até tentou, numa época, criar um cineclube lá dentro. Ter um horário em que os alunos pudessem estar ali assistindo filme.

Eu lembro que era um grupo preocupado com a questão da escola, não só com a sala de aula. Os professores queriam oferecer para os alunos coisas que fossem além disto. Lembro-me, em relação à biblioteca, que a gente fez ela funcionar. Nós conseguimos alguém para ficar responsável por catalogar livros, por ficar ali e emprestar livro para alunos. O grupo conseguiu realmente efetivar o funcionamento da biblioteca. Antes, existia um espaço físico para ela, mas ele não funcionava. Mas nós conseguimos. Não me lembro, mas acho que foi alguém da comunidade, paga pela APM, que ficava ali para que ela funcionasse. (TE Do)

E pensar estas vivências significava tentar articular um projeto comum, que envolvesse a comunidade e considerasse sua realidade. Marlene relata um momento que para ela foi muito significativo: a construção de um plano de gestão que considerasse esta realidade.

Outra coisa que a gente fez foi o plano de gestão. Me lembro que isso era uma coisa grande que a gente fez. Foi realizado um diagnóstico sócio-econômico com a participação da escola inteira e não por amostragem. Eu

me lembro que tinha uma pessoa que queria fazer uma tese e usar dados sobre a escola. Então ela fez esse questionário, ajudou a fazer esse questionário sócio-econômico. Nós fomos planejar em cima do sócio-econômico, do levantamento, do diagnóstico de fato. E esse levantamento tinha condições de estudo e outras coisas mais que nós fomos direcionando porque era do nosso interesse. Este nosso estudo resultou naquele Plano de gestão da escola-padrão.

E em relação às pessoas que procuravam a escola para fazer estágio, pesquisa, era assim: todo mundo eu pegava para ajudar. Era a PUC com estagiário, bibliotecário, aluno... Quem caía lá ia ajudar mesmo. Tinha um trabalho da PUC com psicólogo que dava um atendimento interessante, inclusive fazia reunião de pais, oferecendo apoio psicológico.

Outra coisa interessante que eu lembro também foi fazer o elo de ligação teórico/prático do Magistério com a primeira a quarta séries. Na verdade, magistério com pré-escola até a 4<sup>a</sup>. Nós tentamos aproximar a formação com a prática. Quando eu entrei havia uma certa rejeição do magistério estagiar na primeira a quarta séries, porque algumas professoras de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. eram bastante resistentes às mudanças, a uma visão mais aberta e progressista de ensino. Havia uma tentativa por parte da coordenadora do ciclo básico em fazer um trabalho voltado para uma discussão do pedagógico, de mudança da metodologia, de trabalho diversificado, mas havia uma certa resistência de receber os estagiários da escola porque eram encarados como inspetores de ensino. E começamos a fazer um trabalho interessante do

magistério, tentar aproximar e desmistificar a idéia do estagiário que vai ser o "policiador" das professoras. Nossa busca era aproximar o Peb I com o Peb III. A gente tinha reunião conjunta para preparar o trabalho. (TE Me)

Estas vivências perpassavam também as atividades que seriam desenvolvidas por cada professor, e conseqüentemente as posturas teórico-metodológicas.

Eu lembro que nas reuniões de planejamento e no dia a dia eu conversava muito com a Clorinda, e com o Neude também, pois ele dava história e eu dava História da Educação. Eu ia começar história da educação no Brasil Colônia e ele não começava com esta sistematização. Então eu lembro de uma discussão que ele falou que eu tava seguindo uma certa periodicidade e eu disse que eu me sentia segura trabalhando desta forma. Ele tentava me convencer que o que eu fazia era muito tradicional. Isto ocorria com muita conversa e não com agressão e eu defendia que os alunos precisavam ter uma certa visão da periodicidade, para se localizarem. (TE Sim)

Sobre trabalho coletivo com outros professores no que se refere ao desenvolvimento em sala de aula, algumas vezes eu conversava com a Eliana sobre como eu deveria pensar a metodologia. Uma vez eu fui pedir para ela uma atividade que não parecesse muito difícil, eu gostaria de saber por onde eu deveria começar a fazer as atividades. Outra vez eu tinha uma questão que eu queria saber sobre o senso comum do aluno e ver como eles resolveriam sem ter muitos conhecimentos

científicos, aí eu fui conversar com a Dirce. E tinha o Carlos, com quem eu conversava sempre, pois dávamos aula nas mesmas classes. Tava sempre trocando idéia de como seria, de como não seria, de qual era a melhor maneira de focar a coisa. Na htp se discutia muitos projetos no todo, mas não se discutia matérias, por exemplo, como que a gente vai melhorar aula de química, física, matemática. Acho que isto faltava. A gente via tudo como uma série toda e como aquela série está caminhando voltado mais para a área de educação. (TE Li)

Neste período de constituição de um grupo, de um trabalho coletivo, tenho que falar da organização dos professores no trabalho pedagógico de sala de aula. Na interferência do trabalho coletivo de professores sobre a sala de aula, eu acho que a gente engatinhou muito em relação a isto. A gente não fazia a mínima idéia de como fazer, principalmente de saber interferir no trabalho do outro profissional que era o teu colega. Então, a gente tateou muito. E não tivemos nenhuma interferência no trabalho do outro, também pelo fato das coisas da organização escolar tomar muito tempo da gente. Quando nós tivemos um pouco a casa arrumada, a gente começou a centrar mais fogo na formação. A primeira preocupação que a gente sentiu foi que nós estávamos discutindo muito as coisas teoricamente e não tinha uma articulação prática, e que a gente precisava, por exemplo, que o estágio funcionasse diferente. E que seria interessante que os alunos vivenciassem algumas experiências desde o segundo ano do curso. Então a

gente começou um projeto com os alunos de uma professora das séries iniciais, que se dispunha a fazer um trabalho junto com o Curso de Magistério, na metodologia. O pessoal de metodologia de português começou a preparar atividades junto com estes alunos. Era estágio, mas era um compromisso de aprendizagem junto daqueles alunos. Então uma das primeiras dificuldades que a gente sentiu foi isto: a nossa preocupação com que este aluno tivesse experiência e com que ele passasse a se comprometer com a aprendizagem. A questão dele se comprometer com a aprendizagem de alguém faria ele trazer discussões para a sala de aula. Porque isto poderia causar, talvez, um questionamento do comportamento dele em sala de aula. Talvez ele veria mais sentido e isto redimensionaria os cursos. Esta foi uma primeira interferência. Depois esta experiência se expandiu, tornando-se o projeto de regência que a gente realizou, envolvendo todas as metodologias com várias turmas das séries iniciais. Teve outro projeto que a Clorinda, professora de Português, ajudou bem, que foi o projeto de leitura. A gente detectou que eles pouco liam, ou melhor, eles liam, mas não liam as coisas que a gente queria. Hoje eu escuto esta história de que há, sim, leituras feitas pelos alunos e o problema não é que eles não lêem, mas é o que lêem e esta questão nós já tínhamos percebido naquele momento. Nossa preocupação era como a gente faria para que eles lessem um outro acervo que estava disponível. A Clorinda tinha um sistema muito interessante de fazer com que os alunos lessem qualquer livro de literatura. Ela emprestava num esquema que ela

tinha de aula de leitura. Era um trabalho dela, mas que a gente, de certa forma, acompanhava, não muito sistematicamente, porém eu lembro a gente discutindo junto com a Clorinda o jeito que ela fazia em suas aulas. (TE Sim)

Em 1995, na continuidade do que Eliana relata e ainda insatisfeitos com o modo de organizar o estágio do Magistério e na tentativa de dar um passo à frente no trabalho coletivo, propusemos outra forma de organizarmos o estágio das alunas, construímos o Projeto de Regência. Havia também nesse ano, especialmente no início, um grupo de professores fortalecidos coletivamente com um discurso mais comum, apesar das diversas alterações no corpo docente que sempre ocorriam na mudança de ano letivo.

O projeto de regência foi uma tentativa de mudar o processo de estágio das alunas. O estágio se configurava como a ida das alunas a uma escola em que ficavam observando, participando e, ao final, no quarto ano de Magistério, organizavam uma aula a ser ministrada por elas. Em muitos casos a supervisão deste estágio era precária e ele se configurava mais como uma atividade burocrática de controle do cumprimento de horas de estágio e não criava nenhum vínculo entre a estagiária e a escola do estágio.

Além disto, ocorria a centralização da orientação do estágio nas mãos do professor supervisor. O aluno desenvolvia o seu trabalho de estágio apenas com orientação e avaliação deste professor, que deveria ser responsável pela orientação de atuação em aula nas diversas áreas de conhecimento das séries iniciais.

Acreditávamos que este era um momento privilegiado na formação do aluno, futuro-professor. Pensávamos em formas de alterá-lo, de torná-lo um momento em que pudéssemos verificar a atuação de nossos alunos como professores. Pensávamos também em nos articularmos mais na orientação deste estágio e, além disto, pensávamos em organizar o conhecimento da área de estágio integradamente.

*E por falar em trabalho com outros professores, lembro do projeto de regência realizado nos anos de 1994 e*

1995. Lembro-me da ousadia que o caracterizava. Em que consistiu o projeto de regência? A Eliana, com muita frequência, se posicionava a favor de termos um critério de avaliação mais explícito das alunas futuras professoras. Ela tinha uma angústia: a nossa dificuldade em avaliar a postura das alunas. Nós nos detínhamos na avaliação de conteúdos, mas o "ser professora" era algo que não conseguíamos atingir. Em nossas reuniões, trocávamos nossas angústias. Eu sempre me posicionava sobre a necessidade da relação teoria e prática, na necessidade destas alunas aplicarem em sala de aula os conhecimentos que tinham no curso. Fazer um diálogo com o estágio. Creio que esta minha inquietação estava muito relacionada ao que havia vivido enquanto aluna no curso de Pedagogia na Unicamp. Nós tínhamos vivenciado um curso que fez a integração das diversas metodologias e o estágio. Tivemos que elaborar e aplicar um projeto junto à classe estagiada das séries iniciais e fizemos um relatório de estágio que havia sido lido e avaliado por todos os professores das metodologias específicas e pelo professor de prática de ensino. Isto estava "à flor da pele". Então foi com este meu espírito e com as inquietações que vivíamos com os alunos, a inquietação da Eliana, especialmente, que expus minha experiência no Curso de Magistério e construimos um trabalho efetivamente coletivo na área de formação de professores com os alunos do quarto ano de 1995.

(...)

*Os professores que se envolveram na organização do projeto foram os professores de didática, metodologias de ensino, estágio e coordenadora pedagógica. Inicialmente era a Eliana, eu, Luci e Giovana depois, no processo de orientação e avaliação envolveram-se todos os professores do quarto ano de Magistério, menos o professor de educação física. De nossas reuniões resultou o projeto encaminhado para a direção, coordenação e professores das séries iniciais da escola. O projeto consistia em serem ministradas aulas pelas alunas estagiárias para os alunos da própria escola no nível das séries iniciais. Mas não era simplesmente preparar uma aula e aplicar, mas realizar um projeto a ser trabalhado em uma determinada série, durante um determinado tempo. Apareceram projetos relacionados à leitura, aos jogos matemáticos, à localização espacial. Infelizmente não me recordo muito bem, pois foram entregues aos alunos no final do ano e nenhuma cópia ficou conosco. Além de escrever o projeto e aplicá-lo, as alunas teriam que fazer o registro escrito das aulas e, ao final, fazer um projeto de trabalho nas séries iniciais em que constaria concepção de educação, linhas metodológicas a serem seguidas.*

*Deste projeto também me lembro das reuniões que fazíamos com as alunas para orientação das aulas, estas eram marcadas no período em que elas estavam realizando o estágio - horário de estágio - ou no horário de nossas aulas, para isto havia um acordo coletivo de que nós cederíamos nossas aulas no período noturno para orientação dos trabalhos. Cederíamos todas as aulas, mas reservaríamos algumas. Lembro-me também que no*

*horário de supervisão de estágio nos reuníamos para fazer a leitura e discussão sobre os projetos elaborados quando não havia a necessidade de estar em uma sala de aula ou orientando uma aluna. E esta discussão sobre os projetos era realizada de forma coletiva porque a avaliação, ou seja, a nota, seria uma nota que deveria ser repetida por todas as disciplinas. Não seria uma nota para cada área de conhecimento, mas uma nota única para todas as áreas de conhecimento. Então, se a aluna tivesse A no projeto, todos os professores teriam que colocar este A na caderneta. Às vezes aconteciam os choques, pois um professor não se sentia contemplado em sua área, então caso não fosse resolvido na conversa, a nota se quebraria, o que foi muito raro ocorrer, nem me lembro se realmente isto chegou a acontecer. (MEM Ad)*

A proposta escrita foi encaminhada aos professores e coordenadores que receberiam os estagiários e também foi arquivada na Escola da Estrada. Ele demonstra a estrutura do projeto que queríamos desenvolver.

À Coordenação da 1ª a 4ª séries/Direção

Consideramos que o curso de Habilitação Específica do Magistério tem como objetivo primeiro a formação de seus alunos para assumirem na sociedade o papel de professor e que assumi-lo, significa entender como funciona esta sociedade e partindo de suas concepções, trabalhar pela sua

transformação. Mas entendemos que esse processo só se efetiva quando conseguimos, diante de uma realidade, intervir. Por isso, pensamos na possibilidade de um trabalho em conjunto, de um lado os alunos do Magistério e de outro os alunos de primeira a quarta séries do primeiro grau, que nesse contexto, é a esta realidade.

O trabalho tem como objetivo oferecer aos alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries uma nova oportunidade de trabalho com as estagiárias, visando ajudá-los no seu processo de alfabetização.

A metodologia aplicada seria discutida anteriormente com os professores de estágio Supervisionado, em conjunto com os professores das Metodologias de Língua Portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências.

Precisaríamos da autorização da coordenação e dos professores desses cursos, para tirarmos da sala de aula os alunos que participariam desse trabalho. (grupos de 12 alunos, no máximo, para cada atividade proposta)

O tempo do trabalho seria definido pelos responsáveis desse curso, mas sugerimos que seja contínuo até o final desse ano, com pelo menos 2 (duas) vezes por semana, no horário das 12:30 às 17:40, e talvez, dependendo da disponibilidade e do espaço físico da escola, 1(uma) vez por semana, no horário da manhã a ser definido.

Nos comprometemos (sic) enviar para a coordenação, direção e professores, um relatório sobre o andamento do projeto, os avanços e os fracassos, e estaremos dispostos a discutir a continuidade ou não dos trabalhos.

Assinatura dos professores envolvidos

Outras atividades que organizávamos e que faziam parte de um projeto que estava se constituindo na escola eram as Semanas Culturais. Lembro-me das duas Semanas Culturais de que participei. Em uma delas – 1994 – realizamos atividades diversas num prédio da Secretaria da Educação utilizado para cursos. Organizamos palestras sobre cinema, sobre corpo, oficinas de capoeira, oficinas de ensino de matemática, literatura infantil... A outra Semana Cultural foi feita na escola. Organizamos muitas sessões de vídeo com discussões após

o filme. Além de diversas outras palestras. Lembro-me que fiquei encarregada da palestra sobre mulher. Trouxe representantes da ONG SOS Mulher, de Campinas. Todos se envolviam.

Estas semanas precisavam da mobilização do coletivo no sentido de fixar um programa coerente com o que a escola pretendia na formação daqueles alunos e uma grande mobilização de trabalho conjunto. E trabalho conjunto também foi a pretensão dos professores quando organizaram os momentos de planejamento em que os professores deveriam socializar suas propostas de trabalho.

(...) antes da escola ser padrão, nós conseguimos criar, internamente, um procedimento que teve um peso muito grande para que a escola chegasse a ser o que era. A Escola da Estrada não virou o que era por ter sido padrão. Tinha uma discussão acumulada anteriormente. Então a gente havia criado o que a gente chamava, lá, de Tribunal do Santo Ofício. Mas não era assim chamado de forma explícita dentro da escola. Nós conseguimos aprovar no conselho e implementar o procedimento que todo professor, no começo do ano, tinha que escrever seu projeto de trabalho indicando, minimamente, quais eram seus referenciais teóricos e o que ia fazer ao longo do ano, e apresentar para toda a escola. Isto gerou um pânico em certos professores. A apresentação era antes das aulas iniciarem, no período de planejamento. Era coisa mínima. Era para falar "olha, eu dou aula assim, porque eu acredito nisto". E isto no Curso de Magistério, porque o grupo de professores deste curso, como um todo, conseguia ter mais clareza do que era um projeto de Magistério. Então era mais fácil estar discutindo e tentando implementar algumas mudanças neste espaço. O professor chegava

neste momento e tinha que apresentar seu plano de trabalho para o ano todo e nós pensávamos, vamos começar pelo que é possível fazer. E esta discussão inicial era muito difícil de ser feita. E foi um desastre. Mas uma coisa que aparentemente é tão simples gerou pânico em alguns professores, a ponto dele chegar a perder dias seqüenciais de trabalho para não se apresentar perante o grupo, porque era algo absolutamente inédito, que não se concebia ser realizado. Porque a professora, os professores chegam na escola e vão para sua sala de aula e acabou, Ninguém tem nada a ver com isto.

Como nós queríamos discutir projeto pedagógico, nós achávamos que esta prática poderia ajudar. A gente queria elaborar alguma coisa e a gente lembrava, a todo momento, que não tinha projeto e tinha que elaborá-lo, tinha que ser construído. E, obviamente, ninguém sabia direito como fazer isto, mas sabíamos que tínhamos que realmente discutir a concepção de educação, tinha que discutir concepção de sociedade, de mundo. A gente achava que só pode pensar numa estrutura de escola se você tem modelo de ser humano, de homem, de sociedade. A escola não é uma unidade solta que você vai, se encaminha para ela e estuda. Nós queríamos discutir esta coisa, mas não conseguíamos, pois era muito difícil. (TE Ni)

Havia também um grupo de professores que trabalhava razoavelmente, mas não sabiam bem porque estavam trabalhando daquele jeito e havia outros professores

que seguiam uma metodologia ultrapassada, parece até que faziam bem, pois davam o máximo de si, mas era alguma coisa com a qual nós não podíamos concordar e houve uma certa cobrança do grupo. Tinha até professores que não queriam ir nas reuniões por causa das cobranças que eram feitas pelos outros. Eles diziam que existia "a inquisição". Porque havia uma cobrança real e eu acho que ela é boa. É uma coisa que eu acredito que seja interessante, pois na medida que você cobra, o outro procura mudar, procura aprender. (TE Isa)

Eu lembro de uma reunião, que foi na biblioteca, creio que foi logo que entrei em 90. Foi a primeira reunião que a gente discutiu planejamento. A Marlene tinha marcado que todos tinham que levar o planejamento, ao menos rascunhado, para apresentar. Cada um levou o seu planejamento. E aconteceu uma coisa chata. O Álvaro era professor da disciplina de Metodologia da Matemática e era uma disciplina que eu conhecia, pois já havia trabalhado na cidade da qual eu vim. Depois de conversarmos sobre a importância de trabalhar as propostas curriculares do Estado de São Paulo, eu falei sobre o conteúdo específico de minha disciplina, que era Metodologia da Língua Portuguesa. Eu disse que iria estudar com eles o livro "Reflexões sobre Alfabetização", da Emília Ferreiro. Eu me lembro que ele foi infeliz (e eu me sinto um pouco culpada pelo que aconteceu com ele) porque ele falou que também iria trabalhar com Emília Ferreiro. Eu fiquei surpresa e disse que nunca havia escutado que Emília Ferreiro

houvesse escrito sobre matemática e perguntei o que era. Ele se embaraçou todo. Ainda reforcei meu questionamento perguntando se ele não estava se referindo a algo de Piaget. O que ele disse me soou como se ele estivesse falando porque era moda. Somou-se ao meu questionamento, o fato dele estar com certa dificuldade de apresentar seu planejamento. E eu, de certa forma, fui injusta com ele, mas foi porque eu não lembrava, eu não conhecia realmente. E minha atitude desmoralizou um pouco o professor. E eu creio que fui injusta com este professor porque, há pouco tempo, vou reler um negócio no livro "Alfabetização em processo" e há um artigo que trata sobre como que as crianças faziam cálculo com dinheiro, com moeda e como elas faziam as operações nos algoritmos, nas operações. Eu fui injusta e assumo minha culpa. E naquele momento eu falei e aquilo ficou como uma verdade, que a Emília Ferreiro nunca tinha escrito nada de matemática. Eu lembro bem desta reunião em que ainda a gente discutia coisas relacionadas realmente com o que se está fazendo em sala de aula. (TE Sim)

O papel do conselho de escola foi fundamental no trabalho do grupo de professores. Entendendo-o como instrumento que poderia legitimar as lutas, os professores buscaram neste espaço a legitimação dos projetos desejados. Para os entrevistados está muito claro que esta instância passou a ser respeitada a partir da entrada da Marlene como diretora, por que em muitas ocasiões, como relatada por Neude, o decidido no Conselho não necessariamente era efetivado pelo então diretor.

E neste movimento havia lutas internas. A luta por abrir o portão também teve suas marcas. Ela foi um movimento que nasceu no final da década de 1980 e conseguiu uma trégua

com a entrada da Marlene como diretora, pois obteve-se uma vitória para a manutenção do portão aberto...

Tem uma coisa que tem que ser contada, que ocorreu na minha primeira fase na escola, antes de eu sair para ir pro CEFAM, que foi a abertura dos portões. Isto tem uma grande história. Abertura do portão! Foi assim muito significativo, no sentido de abrir a escola para a comunidade inteira, isso foi muito legal, histórico. Antes, por medida de segurança, tudo era fechado com cadeado. O aluno, se não entrava na primeira aula, tinha uns dez minutinhos, mas se não entrava no começo, ele não podia mais entrar na escola, pois estava fechada. Tinha essa coisa de policiamento ostensivo. E, em um dado momento, a abertura foi decidida no Conselho de Escola. O grupo de professores tinha uma série de lutas, mas que não conseguiam conquistar porque não tinham espaço e não conseguiam quórum para as colocações serem eleitas em Conselho. Então eu acho que foi esse meu papel: de articuladora do grupo, de "abridora de espaços". A decisão foi tal, eu endossava e colocava a minha posição, e punha em prática, pois era a guardiã daquelas atitudes, daqueles procedimentos, dos princípios de solidariedade, democracia, escola pública para todos de qualidade. (TE Me)

Como a direção era contra o portão ficar aberto e o conselho havia aprovado e ela não conseguia mudar, ocorreu uma briga que se estendeu ao longo de anos até chegar o momento que se tornou uma conquista que não

tinha como voltar atrás e assim a gente poderia relaxar um pouco. Num período longo de tempo nós não tivemos a direção do nosso lado nesta questão, o que dificultava a abertura do portão, mas quando a Marlene entrou esta questão foi muito mais tranqüila. (TE Ni)

Em momentos em que a Marlene esteve afastada da escola, a abertura foi colocada em risco. Na ata do Conselho de Escola do dia 11 de julho de 1991, o então diretor substituto colocou em pauta a questão do portão estar aberto, no entanto, na ata, há a alegação que ele

*não sabia que já havia sido aprovado pelo Conselho, que a razão, digo, os dois itens: o que leva o aluno a não querer assistir aula e a liberdade de sair a hora que queira da sala de aula já estavam decididos, continuando o portão aberto (ACE91)*

A luta interna para esta conquista do portão aberto está bem explicitada no discurso de Eliana.

Eu lembro que a questão sobre fechar o portão ficou várias reuniões sendo discutida para ver que princípio está por trás de fechá-lo ou não. Então essas coisas que parecem bobagens, como ficar discutindo se fecha ou não o portão, parecem questões supérfluas, mas que eram princípios de trabalho naquele momento. Você pode pensar que parece sem sentido um grupo de professores se reunir para ficar discutindo essas coisas, mas se você não se der conta destes aspectos, eles acabam impossibilitando, num momento posterior, a discussão do que pode trabalhar com os alunos em aula. Esta decisão sobre deixar o portão destrancado, sem cadeado, durante o período das aulas não foi consensual. Isto foi muito difícil. Nossa aposta na decisão de que seria melhor o portão aberto, apesar das divergências internas, foi

muito grande e tanto que era correta nossa aposta, que passados três meses que deixamos o portão destrancado tudo se normalizou. Mas em um primeiro momento foi um caos. Os alunos deixavam o portão escancarado nas primeiras semanas e tinha alguns professores contrários à decisão, que diziam que estavam entrando maconheiro, baderneiro e que a gente não estava fazendo com que nossos alunos aprendessem. Era uma situação dura. Mas, depois de três meses, a coisa tranqüilizou de tal forma que os próprios alunos fechavam o portão, encostavam o portão ao entrarem e assistiam as aulas e não tinham tanta falta. Tinham também os pais que, em vários casos, queriam o portão fechado e nós tentávamos convencê-los de que não poderíamos tratar os alunos como bebês, tratá-los como se não tivessem responsabilidades e este era o princípio que estavam tentando defender ao abrir os portões, o do trabalho com responsabilidade. As discussões maiores sobre o portão eram no conselho, que funcionava realmente. (TE Sim)

A luta pela abertura do portão tinha seus princípios pedagógicos, por isso ela se constitui como parte do projeto político-pedagógico que o grupo foi construindo.

As lutas não eram apenas internas, mas havia um posicionamento político demarcado pelos professores da escola que os levavam a se contrapor a algumas políticas, a algumas posturas da Secretaria de Educação, da então Delegacia de Ensino. É o que nos conta Marlene, ao falar da fama de opositoristas do grupo.

Em 1995, quando um grupo de supervisores e assistentes técnicos pedagógicos vão à Escola da Estrada para entrevistar os professores de Magistério com o objetivo de fazer um projeto para o curso, eles explicitam a visão que a Delegacia tinha dos professores<sup>16</sup>.

*eu vou dizer agora, praticamente, o que eu penso e a partir da minha avaliação, né, a respeito do que é a Escola da Estrada, o que é o pessoal especificamente do Magistério, o pessoal do noturno, né, vocês são vistos não só por mim mesmo, por um grande número de pessoas como o melhor grupo do 1º DE, o pessoal que tem, o que avança mais, o pessoal mais combatível, o pessoal mais briguento, esse briguento pra nós... (...) ...é a melhor coisa que existe, porque vocês puxam a 1ª (DE), vocês avançam, ninguém segura vocês e isso é ótimo. (depSup95)*

Também Clorinda fala sobre a postura do grupo.

Sobre o grupo de professores, quem foi para lá, foram pessoas que tinham o mesmo ideal e eu acho que isto realmente aconteceu. Havia muita cobrança, por parte do grupo, na delegacia de ensino, tanto que nós éramos muito conhecidos na delegacia de ensino. Todo mundo conhecia o grupo de professores da Escola da Estrada. E não é pelo fato da gente freqüentar a delegacia de ensino, mas é que realmente nós fazíamos um trabalho que chamava a atenção do pessoal da delegacia. Houve um caso, sobretudo, que a gente teve que recorrer diretamente para São Paulo. Foi um caso de um professor que estava com horário em sala, mas ele não dava aula,

---

<sup>16</sup> Ao realizar a entrevista com o professor Nivaldo, ele me entregou um conjunto de fitas gravadas com entrevistas realizadas por dois Supervisores de Ensino e uma Assistente Técnico Pedagógico com professores e alunos do Curso de Magistério da Escola da Estrada no ano de 1995, com o intuito, segundo um dos supervisores, de fazer um reconhecimento dos cursos de formação de professores pertencentes à jurisdição da então Delegacia de Ensino para posteriormente investir na reformulação do curso. Este material é composto de quatro fitas, em que duas são entrevistas com professores e duas são entrevistas com alunos do Curso de Magistério. Quando Nivaldo foi trabalhar na Diretoria de Ensino (em 1996 a Delegacia passa a ter esta denominação), ele descobriu as fitas. Com receio de que este material fosse perdido, como tantos outros materiais foram, quando, em 1997, a Diretoria foi fundida com outra diretoria, ele tomou-as para si.

falava para os alunos não irem e dava presença para todo mundo. E outro caso que também recorremos diretamente a São Paulo foi que queríamos que tirassem as aulas do Sábado. E eles ligaram para a escola para saber o que realmente estava acontecendo, e este foi diretamente para São Paulo. Então a gente se virava bem, viu, via delegacia de ensino. O grupo que estava lá se virava bem, sobretudo em conselho. E acho que a questão do grupo de lá ter fama de perigoso, isto realmente havia, porque havia uma cobrança em relação a tudo o que acontecia na escola. Nós cobrávamos direto com os supervisores de ensino. Nós chegamos a chamar supervisores de ensino lá na escola para eles estarem explicando determinadas coisas com as quais nós não concordávamos. Eles chegaram a ir e fizeram reunião conosco. O pessoal que dava aula era um pessoal que não aceitava, nós não aceitávamos qualquer coisa realmente. Nós não aceitávamos qualquer coisa deles não, de jeito nenhum. Inclusive o conselho de escola lá, acho que funcionava muito bem. E funcionava porque este grupo fazia parte do conselho de escola. A questão de colocar, por exemplo, a educação física e educação artística no currículo de primeira a quarta série era decisão do conselho e isto tudo foi tramado lá, foi trabalhado. E tinha uma coisa que acontecia no Conselho que era o fato de ter estratégias maquiavélicas para conduzir e tramar um determinado assunto e o Neude era um perito nelas. (...) Os professores do conselho eram professores que realmente se interessavam pelo trabalho. Se precisasse, ficariam até mais de meia-noite trabalhando. Era um Conselho que realmente

funcionava. Foi uma das poucas escolas em que eu trabalhei que o conselho funcionava. (TE Isa)

Com a Escola-Padrão, a carga horária dos cursos aumentaria, o que fez com que passássemos a ter seis aulas diárias, como lembra Eliana.

Ao mesmo tempo em que estas práticas foram legalizadas [contratação de professores por entrevista e projeto], a escola-padrão trouxe alguns problemas, pois não previa possibilidades flexíveis; ao mesmo tempo em que falava que dava autonomia, eles amarravam em algumas situações, como foi a proibição para ter seis aulas durante a noite. Com a escola-padrão, a carga horária do noturno fica maior. E o projeto não previa que ainda existisse Curso do Magistério no período noturno, curso este que já tinha uma carga maior. Com a escola-padrão, o Curso de Magistério passa a ter 30 horas semanais. Tinha cinco aulas todos os dias: 25 aulas. Para fazer passar para 30, precisaria dar aula ou em outro período ou aumentar o número de aulas por dia. Depois de muita discussão, conversa, consulta aos alunos, nós discutimos muitas possibilidades e as soluções vieram dos alunos e dos professores. Eu me lembro que a primeira proposta foi ter seis aulas pela noite. Como o noturno poderia, naquela época, ter 40 minutos cada aula e como nós tínhamos muitos alunos que trabalhavam aos sábados, nós fizemos um documento propondo ter 6 aulas, começando 15 minutos mais cedo e saindo 11 e 10. Nós íamos cumprir as 30 horas sem fazer nenhuma ilegalidade. Depois de muito discutir, chegamos

a esta solução e fomos para o segundo problema, que era arrumar formas de garantir o transporte dos alunos. Fizemos um levantamento dos alunos que não moravam no bairro e como eles iam embora. O resultado foi um quadro de quem era o nosso aluno e descobrimos que a maioria morava no bairro ou em bairros próximos e iam juntos embora. Mas também tínhamos alguns poucos alunos de Valinhos, de Hortolândia etc. Nós fizemos este levantamento e fomos procurar resolver o problema destes alunos.

Escrevemos uma carta para a empresa de ônibus dizendo que precisávamos, por causa de uma modificação no curso, que tivesse um ônibus que saísse dali e levasse até o centro neste horário: 11 e 10. A empresa de ônibus mudou o horário do ônibus. E começamos a funcionar com seis aulas. Foi a solução que encontramos para garantir que nossos alunos assistissem todas as aulas. E os alunos ficavam nas aulas porque eles participaram das discussões. Foram muitas as discussões e foram eles que propuseram que esta seria a melhor solução. Eles participaram através dos seus representantes. A dinâmica de participação dos alunos não era assembleia e sim quatro representantes por classe que discutiam nos grupos e depois vinham para as reuniões com as propostas das turmas. Nós levamos ao pé da letra a coisa da escola-padrão. Lá tá escrito que a escola era autônoma, flexível para discutir as coisas. E para a gente era interessante que a carga horária fosse maior, não porque nosso salário seria maior, mas porque os alunos teriam uma formação mais completa, iam ter disciplinas diversas.(...)

Depois de termos decidido, a Marlene e eu, como coordenadora, enviamos um documento comunicando à delegacia que a opção que nós tivemos foi colocar seis aulas cada dia. Tava funcionando tudo muito bem e ficamos assim uns quatro, cinco meses. Depois de quatro, cinco meses que nós estamos funcionando assim, chega um documento dizendo que nós não poderíamos fazer isto. Foi o caos, porque foi tanta discussão, tanta coisa e os alunos passaram a se sentir um pouco traídos porque ajudaram a decidir pelas seis aulas. E nós resolvemos brigar, enfrentar a delegacia. Falamos que nós não íamos voltar atrás. E neste intervalo veio o documento da CEI<sup>17</sup> dizendo que se nós fizéssemos isto não ia ser considerado como ano letivo. Esta sexta aula não ia ser considerada. Em resposta fizemos um abaixo assinado, com os pais e com os alunos e mandamos para a CENP. Sei que isto foi se arrastando e a gente com as seis aulas e no final do ano tivemos que recuar porque a Marlene foi acuada. Tivemos que voltar e colocar aulas aos sábados e aí foi o caos. Os alunos não queriam ir e não se conformavam com este retrocesso. E a gente tinha esperança que fosse se reverter legalmente. Voltamos e começamos a ter aula aos sábados e aí foi duro. Quando você entra para disputar politicamente uma questão e você perde, a gente demora um tempo para recuperar. Foi uma perda grande. (TE Sim)

Apesar do grupo ter que recuar a luta ainda continuava, como é percebido no relato de Tânia, relativo a 1995.

---

<sup>17</sup> Coordenadoria do Ensino do Interior.

Sobre ter que ir aos sábados dar aula, isto ocorreu quando eu entrei, em 95... Na verdade, em 95, tentamos voltar a dar a sexta aula, porque isto já havia sido mudado uma vez, mas, nesse ano, tentamos trabalhar com a sexta aula, mas de novo foi negado o pedido. Uma coisa ficou bem clara neste momento. A razão de ter acabado a sexta aula foi porque falaram que os alunos saíam muito tarde, mas os alunos queriam a sexta aula. E nós conseguimos provar que eles queriam fazendo uma pesquisa com eles e levamos o documento para a supervisão de ensino. Não adiantou. A supervisora de ensino foi na sexta aula verificar e eu me lembro que eu estava com uma classe no laboratório e eles trabalhando às onze horas da noite e nós não sabíamos que a supervisora ia fazer esta visita, logo, não foi algo planejado de nossa parte estar trabalhando até aquele momento. A frequência aos sábados era baixíssima e nós havíamos falado que isto ia acontecer. Apesar de mal ter aula no sábado, não aparecia ninguém para ver que as aulas não aconteciam. Não havia uma preocupação real de como suas aulas eram dadas, tinha sim uma regra a ser seguida, que os alunos tinham que sair da escola às dez e alguma coisa e não poderiam sair onze e dez.

(TE Li)

E assim foram desenvolvidas muitas histórias representativas dos projetos dos professores da Escola da Estrada. No entanto, em um determinado momento eles foram interrompidos em razão da política de descontinuidade do Governo Estadual.

### *Esta história tem seu fim*

Toda história tem seu começo e seu fim, pode não tê-los em datas muito bem definidas. Às vezes, essas datas são pura criação, ficção, mas determinadas em razão de um marco. Foi o que ocorreu com este grupo. A história pode não ter tido um começo bem delimitado, mas seu fim está datado: final do ano de 1995. Ao menos para este texto, a data está definida.

O final de 1995 foi muito peculiar para a escola. O quadro de professores se desfez e o grupo não mais se reuniu para pensar coletivamente o que encaminhar. A escola sofreu o mal da descontinuidade. A promessa do governo que implementou o Projeto Escola-Padrão era proporcionar as mesmas condições de trabalho para toda a Rede Estadual de Ensino. Isto não foi realizado. E em 1994 houve a mudança de governo, em que começou a delinear-se uma nova política educacional.

Em *17 de outubro de 1995* - a Secretaria de Educação divulgou um material a ser discutido pelos então delegados de ensino, cujo conteúdo é o que ela denomina de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual de São Paulo.

Em *Novembro de 1995* - Versão definitiva. Depois de alegar que foram inseridas algumas alterações propostas pelos delegados e representantes do magistério, a Secretaria da Educação divulgou a versão final que foi publicada, em resolução, no dia 5 de dezembro de 1995. Esta resolução respondia aos decretos 40.473, de 21 de novembro e 40.510, de 4 de dezembro. Através de um discurso pedagógico não convincente, o atendimento seria dividido entre as escolas de educação das séries iniciais, quinta a oitava e ensino médio<sup>18</sup>.

A Escola da Estrada, como atendia da primeira série ao ensino médio, foi totalmente desconfigurada. Segundo o decreto n°. 40.473, artigo 3º., as escolas ficariam organizadas, de modo que os diferentes níveis de ensino ficariam fisicamente separados, a fim

---

<sup>18</sup> A então secretária de educação pontuava, em material de propaganda da reorganização "Educação Paulista: Corrigindo Rumos - Mudar para Melhorar: Uma escola para a criança outra para o adolescente", algumas razões para fazer tal divisão: as escolas que atendem crianças e adolescentes têm mobiliários inadequados para os adolescentes, pois são configurados para as crianças menores; nestas escolas os trabalhos dos alunos de 1ª. a 4ª. séries são estragados pelos adolescentes; as escolas não são especialmente preparadas para uma determinada faixa etária; há muitos gastos, à medida que os materiais devem ser comprados para escolas que estão localizadas com muita proximidade, quando se os adolescentes estivessem em um número menor de escolas, os materiais seriam mais racionalizados.

de não misturar as faixas etárias na mesma escola. Ela passou a abrigar apenas ensino médio e ensino de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries.

E o Curso de Magistério, como orientação do governo estadual e também resultado de uma política de incentivo à formação universitária, estava em processo de extinção.

Por um projeto da delegada de ensino da diretoria à qual a Escola da Estrada estava jurisdicionada, houve a junção dos cursos de Magistério em uma só escola central. Tal proposta não fazia parte da reorganização da escola, mas como esta também seria uma atitude de racionalização, ela foi tomada. Talvez a racionalização e a perspectiva de desestruturar alguns grupos dentro de escolas podem ter se configurado como as razões para a junção.

Todos os alunos que freqüentavam o curso normal foram transferidos para uma escola central e em função da política de contratação e de escolha de aulas pelos professores, muitos ficaram sem poder lecionar no ano de 1996. Além do concurso, que há muito tempo não há para provimento de professores da disciplina específica do normal, há a contradição dos professores pelo sistema de admissão por caráter temporário e a escolha se dá por pontuação: quem tem mais anos de rede, tem prioridade na escola. No momento de transferência para a escola central, muitos professores que já estavam na rede há muito mais tempo puderam escolher as aulas antes dos professores que estavam na Escola da Estrada – que por ser de periferia era menos procurada – não restando aulas para os professores “novos”, como era o caso de uma boa parcela dos professores do grupo.

Há um paradoxo vivido por nós, professores, no momento da reorganização, pois apesar de entendermos para que veio a escola-padrão no contexto neoliberal, no momento da reorganização desejávamos a sua continuidade, pois isto significava a continuidade do Magistério na escola, uma vez que a divisão das escolas estava atrelada ao fim do projeto de escola-padrão. Juntamente com a reorganização, as Escolas-Padrão tiveram o seu fim. A Secretaria de Educação retirou algumas características da escola padrão, como a possibilidade do professor receber uma porcentagem de hora de trabalho pedagógico individualizada, uma quantidade de horas de trabalho pedagógico coletivo e ainda a dedicação exclusiva.

Interessante que cada um interpreta, a partir do repertório que tem, como se deu o fim do grupo. Nestas compreensões, alguns indícios para compreender o fim do grupo e as

ações realizadas para evitar que o grupo se desmantelasse e para que o Curso de Magistério continuasse a existir.

Alguns embates internos aconteceram e até certo ponto interferiram na condução da história do grupo.

Em 95, tem Marta como diretora da escola e Luci coordenadora do Magistério. Eu acho que estes dois fatores somados interferiram no fim. No caso da Marta, como diretora, o que ocorria é que ela não assumia as decisões do grupo e tudo tinha que ser "legal", dentro da lei, o que fez com que começasse a haver muitos empecilhos para o trabalho. Esta característica era muito diferente da postura da Marlene, antiga diretora. Só que o grupo, num primeiro momento, muito forte, conseguiu fazer com que a Marta assumisse as coisas, mas as batalhas começaram a se intensificar e convencer a Marta a assumir as coisas decididas em Conselho passou a ser difícil. Ela passou a recuar cada vez mais, querendo ficar bem com a delegacia.

A Marlene, como diretora da escola, conseguiu fazer um trabalho de garantir as condições legais e ao mesmo tempo discutir, delegar para as pessoas construírem o pedagógico. A Marlene, que era efetiva, tinha um trâmite político muito grande.

E o que eu senti foi que a Marta gostou de ser diretora. Começou a gostar e, como não era efetiva e queria permanecer no cargo, passou a agradar a delegacia, porque ela dependia da delegacia para continuar diretora. Para a delegacia, o que não está dentro da lei não deve existir, por mais que seja para benefício do curso, daqueles alunos.

Então, a Luci assume a coordenação e passa a apoiar a Marta, fortalecendo-a cada vez mais em suas decisões de fazer tudo dentro da legalidade. E dentre as características do trabalho das duas está que a Luci abandona as propostas coletivas, passa a encaminhar as propostas de forma cada vez mais individual, apenas junto com a Marta. As coisas passam a ser decididas apenas entre as duas, sem o grupo. Começou a acontecer que as discussões não se fechavam, ficávamos em reuniões apenas com informes. Conclusão: a gente não conseguia ter tempo para discutir coisas que realmente nos interessavam.

E também tinha as relações pessoais, afetivas, entre algumas pessoas do grupo, que foram estremecidas. Estas relações, apesar de ocorrerem fora da escola, influenciavam nas atitudes tomadas dentro da escola. E isto também fez com que os envolvidos ficassem sem força para lutar.

No final, ainda tentamos nos articular, mas não foi o suficiente para poder recuperar o Curso de Magistério. Tinha gente contribuindo - você, o Remo, Tânia, Fátima. A gente tinha um pessoal bom para realmente lutar. E, até a gente conseguir perceber estas relações interferindo e arrumar uma estratégia para lutar, eu acho que nisso a gente já tinha perdido muito tempo. O problema afetivo do Neude, o meu problema com o mestrado, além do maior baque que eu estava sofrendo na faculdade em que eu dava aula, foram fatores que contribuíram para dificultar uma mobilização maior. Na

hora que a gente recuperou a força, acho que a gente perdeu tempo e aí, não foi mais possível prosseguir.

Eu lembro que, numa reunião de conselho, os professores questionavam que mal poderia acontecer indo para outra escola e que a vida continuaria e se perguntando o que o projeto tinha de tão especial para ser preservado. E eles acreditavam que todos teriam seus lugares garantidos na outra escola. E eu lembro que neste conselho a gente colocou que nós precisávamos defender o curso ali, porque se a gente saísse dali, aquilo tudo acabaria. E nós estávamos percebendo que esta decisão da secretaria era redução de quadro de professores, economia de "grana". E a gente estava anunciando isto e a gente era visto como os mestres do apocalipse, prevendo o final pior, o fim do mundo e eu lembro nitidamente de uma palavra da Luci falando isto "quem éramos nós para falar que era o fim do mundo se acabasse a Escola da Estrada?" E fomos acusados, inclusive, de estarmos defendendo algo de interesse próprio e não do coletivo. O nosso argumento contra esta acusação é que apenas eu e o Neude éramos efetivos e éramos os únicos que poderíamos sentir segurança com a mudança.

Eu acho que a política do estado interferiu no destino do grupo, mas se estivessem na coordenação e na direção outras pessoas, poderia ter havido uma negociação com a delegacia e poderia ter sido diferente; por exemplo, uma alternativa teria sido todo o grupo ir para a outra escola e não necessariamente seria o fim do grupo.

A hora que a gente se deu conta e nos articulamos ocorreu ainda uma boa briga. Eu lembro dos alunos saírem no centro da cidade, fazerem manifestação. A gente fez um encontro em que teve a presença de professor da Unicamp, de vereadores, de representantes da UCES<sup>19</sup>. Eu lembro que a gente foi conversar com o deputado federal Genoíno.

A consequência da reorganização da Rede de Ensino do Estado de São Paulo, além de uma desarticulação total do grupo, foi que pouquíssimos professores conseguiram pegar aula. Em 96, nós fomos para a Escola do Centro e, conclusão, "os mestres do apocalipse" ficaram com aula, e o grupo totalmente desarticulado. E no Magistério da Escola do Centro, que é outra realidade, aconteceu aquilo que a gente tava prevendo: muitos professores sem aula. Houve uma "demissão" de professores, uma redução de custo. Todas as medidas posteriores do governo foram neste sentido de redução de gastos: passagem de seis aulas para cinco, aumento de cinquenta minutos a hora aula para uma hora; mudança de grade.  
(TE Sim)

O fim do trabalho na escola eu vejo como uma "super pena". O grupo tentou de alguma forma se mobilizar. Eu me lembro, por exemplo, que sempre se conversou com os alunos. Eu lembro de reuniões que a gente fez fora da sala de aula, em outro espaço da escola, contando o que ia acontecer, o que viria com a Reestruturação da Rede. Eu me lembro de reuniões com a supervisora de ensino, e nós tentando defender o projeto, no sentido que a

---

<sup>19</sup> União Campineira de Estudantes Secundaristas.

Escola da Estrada não fosse mexida. Então eu me lembro da gente tentando se organizar pra evitar o que aconteceu. Mas no meio de 95 eu fui para a Universidade e não estive tão presente no final. Durante o tempo que eu estava presente, eu me lembro muito bem disto. Era um problema constantemente trazido para os alunos, discutido com eles, colocado o que poderia acontecer, o que deveria estar havendo por aí e eu me lembro da gente tentar várias formas, de marcar com a supervisora, ir lá conversar com ela, tentar discutir... (TE Do)

No final do ano de 95, quando teve o fim do Curso de Magistério, eu me lembro que o laço entre os professores se rompeu. Mas na hora que teve que ir na rua pra questionar, uniu de novo. E começaram a discutir, porque tinha interesses maiores que interesses pessoais e as pessoas conseguiam ver isto. Porque, ao que me parece, foi por interesses pessoais que o grupo se rompeu. Mas por interesses mais amplos, ele conseguiu se unir. Neste sentido, é possível ver o engajamento das pessoas por aquilo que acreditam. Eles conseguiram passar, adiar o lado pessoal (o que não era fácil) e ter uma coisa em comum de novo, ir para as ruas, discutir. Mas isto durou apenas aquela briga para que não houvesse o fim do projeto. (TE Li)

## **PARTE II:**

### **DOS ACHADOS DA VIAGEM – RE-EXISTÊNCIAS**

*Um bom dia, um Homem e um Leão saíram de viagem. Logo chegaram a uma cidade onde havia uma estátua que representava um atleta, ou o deus Hércules, dominando um formidável Leão.*

*– Isto que você está vendo – disse o Homem ao seu companheiro Leão – prova que nós, homens, somos mais fortes e poderosos do que vocês, leões.*

*O Leão então respondeu:*

*– Se entre nós houvesse escultores, veria você representados muito mais homens despedaçados por leões do que leões por homens. (Esopo)*



### 3. ALGUNS PRINCÍPIOS PARA ANALISAR A PAISAGEM

*Os socialistas estão  
aqui para lembrar ao mundo que em primeiro lugar  
vêm as pessoas e não a produção.  
As pessoas não podem ser sacrificadas.*

(Jameson)

A definição do que seria investigado e a coleta e análise dos dados foram informadas por alguns princípios metodológicos e referenciadas por alguns estudos durante o processo de feitura da pesquisa, e serão elencadas nesta parte.

A perspectiva assumida no processo de construção metodológica entendeu/entende a escola enquanto local de produção e não apenas reprodução social. Durante muito tempo as teorias sociológicas da educação<sup>20</sup> não compreenderam a escola como “*espaço de produções de formas culturais, de conhecimento e de relações humanas*”<sup>21</sup>. As teorias mais tradicionais postulavam uma escola que se caracterizasse como conservadora e responsável pela manutenção da ordem social através da preparação da criança para a vida ocupacional adulta. Tomando Giroux (1986), que trata em sua obra da resistência em educação, a forma sociológica tradicional de ver as escolas ignora que elas também são “**espaços culturais, assim como é ignorada a noção de que as escolas representam arenas de contestação, luta entre grupos de diferentes poderes culturais e econômicos**”. (p.105)

Se por um lado a escola era compreendida como mecanismo de manutenção da sociedade para a preservação de uma certa ordem, por outro lado, a partir da década de 60, um forte movimento crítico passa a compreendê-la como mecanismo de reprodução do sistema sócio-econômico predominante. Houve uma crescente posição questionadora em relação às ideologias que ela propagava/propaga. Para Silva (1999), o movimento da teoria crítica

---

<sup>20</sup> Silva (1999) e Freitag (1986), entre outros, são algumas referências para a melhor compreensão das diferentes posturas sociológicas na área educacional.

<sup>21</sup> Esta expressão caracteriza três dimensões de produção da escola que concebemos e é tomada do projeto coletivo de um grupo de diretoras da escola pública da rede do Estado de São Paulo na cidade de Santa Bárbara d'Oeste em parceria com GEPEC, no ano de 2003 e 2004.

educacional representado por Althusser, Bourdieu e Passeron, Paulo Freire, Michael Young, Giroux, entre outros, abalou o movimento tradicional.

Para Giroux, algumas posições do movimento crítico inicial, num determinado momento histórico, não reconheciam a luta contra-hegemônica na escola, portanto não demonstraram **“fé nas classes e grupos subordinados, nenhuma esperança em sua capacidade ou disposição de reinventar e reconstruir as condições sob as quais eles vivem, trabalham e aprendem”**. (p. 131)

É nesta concepção que a escola passa a ser compreendida como espaço de resistência, que comporta as lutas contra-hegemônicas, as produções frente às formas de reprodução da hierarquia prevalecente e as relações de poder do capital.

Giroux é um dos precursores do estudo sobre as teorias da resistência na escola e elas

*Apresentam um estudo da maneira pela qual classe e cultura se combinam para oferecer esquemas para um política cultural. É central para tal política, uma leitura semiótica do estilo, rituais, linguagem e sistema de significados que constituem o campo cultural dos oprimidos. Através desse processo, torna-se possível analisar quais elementos contra-hegemônicos tais campos culturais contém e como eles tendem a ser incorporados à cultura dominante, para serem despojados de suas possibilidades políticas. Está implícita em tal análise a necessidade de se desenvolverem estratégias em escolas nas quais as culturas de oposição poderiam fornecer a base para uma força política viável.* (p. 138)

E ao tomar o trabalho docente coletivo na escola, reconstruo as formas que os professores produzem suas lutas contra-hegemônicas, produzem suas resistências, que podem e constroem uma força política viável. E uma das formas desta reconstrução é por meio da reflexão do trabalho do professor centrado na escola, tomando para análise os processos sociais e escolares. Para Arroyo (1999a), refletir sobre o trabalho centrado na escola

*estimula a aproximarmos-nos da especificidade da instituição escolar, de sua materialidade, da ação educativa como trabalho, como ação, como prática humana, como relações sociais. Estimularia a melhor compreensão do peso educativo, formador ou deformador das práticas e do trabalho escolar. Estimularia nossa atenção para com as práticas, os rituais, a relação com o conhecimento, tempos e espaços, as relações entre os sujeitos da ação educativa, as relações de poder, a materialidade das escolas, os processos de trabalho de educadores, educandos e funcionários.* (p. 28)

Tomar a escola a partir de dentro e a vida que ocorre ali! Creio que, como Arroyo, ao tomar as memórias narradas sobre o cotidiano da escola e, conseqüentemente, as relações que ali ocorrem como objeto de investigação, poderemos entrar na vida da escola. Poderemos entender muito mais a complexidade que é a educação escolar e conseqüentemente as formas contra-hegemônicas e de resistência construídas. Cada memória expressa uma paisagem do cotidiano, construída provisoriamente e registrada na pesquisa.

Arroyo questiona as análises sociológicas da educação anteriormente citadas, denominando-as de conectivas, à medida que estas estabelecem uma relação linear entre escola e fábrica, mundo do trabalho. Estas análises reduzem a relação afirmando que a escola reproduz o mundo do trabalho. No entanto, para Arroyo, à medida que nos inserimos no cotidiano da escola percebemos que estas relações não são tão lineares e a escola não é tão reprodutivista.

E neste lugar compreenderemos as resistências como forma de recusa do *nexus* social de dominação e submissão, e que fornecem oportunidades para a auto-reflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação (GIROUX, 1986). É na inserção no cotidiano escolar e nos estudos das relações dos sujeitos que podemos descobrir as formas de resistências que provocam outro status para o indivíduo ou grupo que resiste.

Eu creio que é necessário entrar nas subjetividades não só para responder a uma mudança estrutural que está ocorrendo, mas também para mostrar as construções do cotidiano como possíveis, como construções, e não apenas como reproduções históricas.

Colocar as relações sociais (relações escola-trabalho-formação) como centrais na análise escolar significa ver a educação como prática social e cultural, como **“relação humana, de sujeitos (...) que mexe com aspirações, valores, pensamentos, enfim, com sujeitos humanos que pensam e têm suas aspirações”** (ARROYO, 1999, p. 31). Bonafé (1999) explicita que não são apenas as relações sociais de produção, mas também as relações espirituais e culturais que se constituem como importantes para a compreensão das relações que vivemos enquanto professores.

Tomar as relações parece primordial neste trabalho. Benites<sup>22</sup> afirma a importância

---

<sup>22</sup> Maria Benites, palestra proferida em 2003 na Faculdade de Educação da Unicamp.

das relações na compreensão da história. São relações de poder que perfilam por entre os sujeitos escolares e relações afetivas, relações de desejo de realização que constroem a possibilidade de um trabalho docente coletivo.

Machado (1979), em prefácio do livro "Microfísica do Poder", ao se referir ao pensamento de Foucault sobre poder, nos dá pistas sobre a importância de deter-nos na relação e não na materialidade do poder.

*Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. (...) Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. (p. XIX)*

E por estar na relação, ao entendê-las ou construir um entendimento possível, encontramos facetas que extrapolam o olhar unidirecional reprodutivista de alguns posicionamentos frente aos processos pedagógicos.

As relações cotidianas de diversas ordens são abordadas neste trabalho através da recuperação das memórias dos professores. No entanto, como é possível compreender as práticas cotidianas através das memórias? A memória se constitui como um mecanismo para atingir o cotidiano. As memórias narradas representam o real, carregado de sentidos produzidos pelos entrevistados. Esta representação nos possibilita perceber o que foi vivido pelo grupo, através dos resíduos fornecidos por cada entrevistado em suas memórias. Esses resíduos ou "restos", como denomina Oliveira e Alves (2002), são proporcionados pela seleção de fatos, dados do processo de recuperação da memória e, por estes resíduos proporcionados por cada um nas entrevistas, recuperamos a prática cotidiana do grupo.

Na relação entre os dados, reconstruo o vivido pelo grupo e, de certa forma, alcanço o cotidiano. No entanto, este cotidiano está representado pela memória, são as memórias do cotidiano que me referenciam. E como memórias narradas, elas estão sempre se reorganizando pelos discursos espaço/temporalmente construídos (GERALDI, 1997). E também por isto, a possibilidade de se deslocar para a prática cotidiana acontece pelo resíduo das várias memórias reconstituídas.

As narrativas das memórias do cotidiano nos proporcionam **“amplo saber das ações humanas”** (ALVES, 2002), porque aí encontro os modos do fazer escolar, do fazer do

professor, de suas angústias e respostas a elas, das ações não documentadas, enredadas na interação entre o que está sendo narrado e os fios que a memória puxa, nos levando a tantos outros espaços/tempos e práticas.

Ao estudar as memórias do cotidiano posso compreender práticas de táticas construídas pelos seus sujeitos para sobreviver e se tornarem produtores, e não meros consumidores, de projetos pedagógicos elaborados por aqueles que estão fora da escola. Recuperar as práticas nos proporciona compreender como que, ao ser produto de políticas educacionais, também neste espaço há a produção de novas formas de vida. Enquanto sujeitos, criamos e recriamos. Enquanto sujeitos<sup>23</sup>, agimos e atuamos com outros a ponto de sermos também produtores de práticas escolares.

Neste estudo estou preocupada com as possibilidades. Mais que a reprodução, a conexão tem outra vida. No real, os sentidos são múltiplos e as produções são diversas. O grupo que tomo como referência para entender o trabalho coletivo na escola ensinou-me a ver a escola como espaço da possibilidade (EZPELETA e ROCKWELL, 1989), ou seja, despojar-me de olhar a escola através de categorias das ciências sociais que a tornam estática ou que a enxergam do ponto de vista da negatividade. Entrar no seu cotidiano e viver a sua complexidade enquanto professora ajudou-me a observar a escola não apenas como reprodutora de um sistema, porque repleta de resistências e de produções culturais.

Apesar de existir um trabalho docente coletivo imposto às escolas, através do discurso das reformas educacionais e, mais especificamente, das reformas que pensam uma outra atuação do professor, ainda creio nas formas clandestinas de ele fazer escola coletivamente, as formas com que o professor pensa seu trabalho e proporciona possibilidades de sobrevivência na ação docente. Neste sentido, a resistência não é apenas movimento de oposição articulada amplamente contra um grande movimento, mas são acontecimentos micros, do cotidiano também. Bonafé (1999) diz

***que las prácticas de resistencia a los procesos de proletarización deben verse no sólo en el nivel estructural del control sobre la fuerza de trabajo, sino fundamentalmente en el uso práctico de un conocimiento emancipatorio respecto de las formas dominantes em que se satura la conciencia individual de los profesores. (p. 52)***

---

<sup>23</sup> Para Morin (1982), ser sujeito é se colocar no centro de seu próprio mundo, é ocupar o lugar do "eu".

Em sua obra "A Invenção do Cotidiano", Certeau (2001) descreve práticas comuns de homens comuns e mostra que estes homens usualmente considerados consumidores também são produtores. Ao escutar as histórias vividas e as "maneiras de fazer" dos professores poderemos compreender o que eles "produzem", negando assim que o professor se caracteriza apenas como um consumidor passivo de "pacotes" educacionais.

Ao apresentar o objetivo de mostrar o produto dos consumidores, Certeau evidencia que o caminho para alcançá-lo seria a partir do momento em que

*... as práticas ou 'maneiras de fazer' cotidianas cessassem de aparecer como fundo noturno da atividade social, e se um conjunto de questões teóricas e métodos, de categorias e de pontos de vista, perpassando esta noite, permitisse articulá-la. (p. 37)*

Tomando Certeau (2001), estudar as práticas cotidianas não significa regressar a um estudo de indivíduos, mas negar a redução da análise para grupos ditos homogêneos. No caso desta pesquisa, seria negar o tratamento da expressão "**os professores são**" para uma expressão que busque saber "**como o professor singular atua**", não para descrever singularidades, mas para compreender as relações que vivem e como nelas produzem muitas outras formas de viver. No caso da Escola da Estrada é a partir da retomada de histórias de cada professor singularmente e na busca da maneira como ele significa/significou sua experiência que poderei compreender o coletivo e a concepção do trabalho pedagógico deste grupo sem tratar a todos como um "bloco" a atuar de forma homogênea.

Ao negar esta redução no trato do indivíduo, Certeau explicita:

*De um lado, a análise mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais. De outro lado, e sobretudo, a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo. (p. 38)*

Neste sentido, coletar as histórias vividas por um grupo de professores no interior de uma escola através do relato de cada indivíduo ajuda na compreensão das diversas relações dentro do coletivo. Esta coleta também me impede de escrever **sobre** o trabalho sem permitir ao leitor formular diversos olhares possíveis sobre a história que se configura, e conhecer diversos processos de trabalho docente coletivo.

E estas relações abarcam também outras esferas que não se referem às relações entre os professores. A história do grupo se constitui localmente e, ao mesmo tempo, se apropria de subsídios e prescrições da história mais ampla para sobrevivência e invenção do cotidiano escolar.

*Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é, sempre, uma versão local e particular neste movimento. Cada um de nossos países mostra uma forma diferente de expansão de seu sistema público de escola a qual se liga ao caráter das lutas sociais, a projetos políticos identificáveis, ao tipo de ‘modernização’ que cada Estado propôs para o sistema educacional dentro de precisas conjunturas históricas. As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola. A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas –, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada em particular abrindo espaços variáveis e uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas. (EZPELETA e ROCKWEL, 1989, p. 11-12).*

Outra dimensão das relações políticas é o entendimento da história mais ampla em que a história local está imersa, entender as estruturas do cotidiano escolar, da organização curricular. Nesta dinâmica de análise, pensar a história local nos faz voltar ao estudo do contexto político em que ocorreu a existência do grupo e nos faz entender esta prática imersa em relações estruturais, para captar no objeto de estudo, enquanto versão local, as relações estruturais a que estão vinculadas. E também para entender como, na história não-documentada nesta dimensão cotidiana, há a apropriação dos trabalhadores da educação dos subsídios e das prescrições estatais com que constroem a escola (EZPELETA e ROCKWELL, p. 13). O trabalho coletivo realizado pelo grupo de professores é possível à medida que se apropria de políticas educacionais, que reinventa o cotidiano em favor de sonhos e perspectivas de uma educação melhor, como foi o caso estudado através dos depoimentos sobre a história do trabalho coletivo, em que se percebe a apropriação que o grupo fez do Projeto de Escola-Padrão.

Neste sentido, o olhar a ser lançado para a escola não pode ser restrito ao objeto de pesquisa, mas à teia em que ele está enredado. Não é só da compreensão de trabalho coletivo que falamos, mas do sentido e contexto político, histórico de que falamos quando a ele nos referimos. Este objeto, uma pequena parte do sistema, está impregnado de outras partes, de um todo, que interage com o estudado. O trabalho coletivo estudado como proposta de formação de um grupo de professores na escola está impregnado de um discurso político atualizado, através das políticas educacionais de governo e através também das políticas econômicas e sociais. Os discursos e as práticas dos professores estão impregnadas deste outro, assim como cada sujeito, impregnado do outro, é resultado das relações que estabelece com o outro no cotidiano da vida. Também a política de governo carrega um discurso que está nas escolas, que diz que o trabalho coletivo é imprescindível, é uma competência do professor e atualmente necessário para a reestruturação da escola. De forma hologramática é lançado o olhar para o objeto de pesquisa. Morin (1982) define hologramático como um dos princípios da complexidade. **"a parte está no todo, assim como o todo está na parte"**. (p. 43)

E para que essas relações fossem compreendidas, houve a necessidade de, no momento da análise, ir além de uma análise superficial dos dados, pensar demoradamente sobre a prática do grupo que nos é apresentada pela memória dos professores e pelos documentos. As práticas realizadas no movimento do grupo para a construção do projeto político-pedagógico da escola, reproduzida pelos dados obtidos, não pode ser compreendida partindo-se de um olhar imediato sobre os dados, porque a realidade não se deixa conhecer imediatamente (IANNI, 1984). Aprender o movimento do grupo não pode estar restrito a um olhar superficial sobre a memória e os documentos obtidos.

Ianni (1984), ao sintetizar a idéia da perspectiva crítica na pesquisa, diz que para compreender o real, o

*pesquisador precisa refletir, demoradamente, sobre o real(...) não se toma a realidade como ela é dada, porque como ela é dada é colorida, tem bonitas ou feias formas, tem sons, tem... tudo bem. Mas o real não se expressa aí.* (p. 97).

O fato de apenas escutar as memórias não me fez compreender o movimento do grupo e a construção coletiva do projeto político. Para isto foi sendo necessário encontrar os nexos entre os dados, as contradições, as relações, as estruturas que não se deixam conhecer

apenas empiricamente, mas na contraposição com conhecimentos históricos, pedagógicos, políticos sobre o movimento da escola. As memórias contadas e reconstituídas na parte I da tese são resultados destes nexos.

E para compreender o real é necessário encaixar as diversas partes que nos são mostradas nestas memórias e nos outros dados documentados pela escola. E abordando este real, na sua complexidade, caminho por um mundo das incertezas<sup>24</sup>. Em contraposição a um pensamento técnico-linear, pensar a escola é compreender que este espaço é um eterno vir a ser, e um estar sendo único. E os professores constroem este "estar sendo" cotidiano, em suas práticas. Por isto é tão valioso estudar estes fazeres para o incremento de sua formação. Este incremento na formação pode ser entendido como colocar a prática do professor também como espaço de formação permanente<sup>25</sup>.

Ao recuperar as histórias dos professores, diversos olhares sobre alguns aspectos vividos coletivamente me foram proporcionados: o sentido à compreensão sobre o processo de tornar-se escola-padrão; sentido dado, pelos professores, nas entrevistas, à reação dentro da escola quando do fim do projeto; sentido dado a algumas lutas coletivas – a abertura do portão e seus múltiplos significados; a compreensão sobre o modo de constituir trabalho docente coletivo na escola.

As histórias também colaboraram para recuperar vários modos de fazer que só poderiam ser fornecidos a partir da memória coletiva. Ou seja, no total das memórias individuais coletadas, construo a memória coletiva do grupo. Cada um me proporciona um complemento da história.

Para ocorrer essa compreensão, houve a necessidade de conhecer a experiência do grupo através do não documentado (EZPELETA; ROCKWEL, 1989), histórias diversas que estão se fazendo cotidianamente na escola como resistência a muitas políticas públicas que

---

<sup>24</sup> Angulo (1994) fornece "grandes chaves" para a compreensão da característica da incerteza na prática pedagógica. Ele desenvolve a idéia de que os espaços educativos são espaços sociais de comunicação e apresenta processos de codeterminações entre professores e alunos, são espaços de negociações, de constante tomada de decisões e por isso não admitem regras ou fórmulas instrutivas, mas o processo educativo só pode se realizar à custa da realidade que se pretende conhecer. Neste sentido, a prática está cheia de incertezas. E também desenvolve a idéia de que a ação educativa é incerta porque, como situações sociais práticas, cada atuação e decisão educativas está sujeita às características particulares do contexto de interações.

“sufocam”, ou “descontinuam” trabalhos realizados nas escolas e que não são registrados oficialmente.

Queiroz (1992) alerta para a necessidade de pensar que o método carrega em si uma concepção de conhecimento sobre o que se constitui como objeto de pesquisa. Tomar o relato dos professores como dado significa ir além do documentado oficialmente na recuperação da história da experiência para, no estudo aqui realizado, compreender a dinâmica de constituição do grupo. Ou seja, tomar o grupo e sua experiência como objeto pressupõe que o conhecimento advém também desta prática cotidiana.

Expandir o olhar para as experiências que estão ocorrendo nas escolas possibilita ampliar o horizonte e ver as “possibilidades” que se encontram no “fazer” de cada escola. Expandir para o estudo de experiências indica entender as verdades construídas, as relações de poder envolvidas, ou seja, significa entender a relação entre o geral e o específico e mais que entendê-las, possibilita a desconfiança das verdades propagadas todo dia<sup>26</sup>. Talvez olhar para o cotidiano nos conduza a uma insegurança sobre as verdades e nele talvez seja possível encontrar os germens de outras verdades.

E novamente a complexidade do trabalho metodológico se evidencia, à medida que utilizar as experiências, além de nos levar para um caminho de muitas trincheiras, ainda nos remete a uma relação direta com a idéia de que as experiências dos sujeitos são resultados de uma infinidade de vozes que os constituem.

Enquanto professora que se inquieta com questões relativas à prática de inserção em realidades educacionais em que há um trabalho coletivo, estou me constituindo enquanto professora-pesquisadora (ZEICHNER, 1993) também porque fui professora da experiência aqui registrada. Fiz parte, durante dois anos, do grupo de professores que se tornou objeto de pesquisa. Com eles, vivi a escola possível, vivi um sonho de uma escola participativa, democrática, construída pelo “nós” professores, pelo “nós” alunos, “nós” funcionários. A

---

<sup>25</sup> Retornarei a este assunto, de forma crítica, no item da análise sobre as propostas de formação continuada de professores, deste trabalho.

<sup>26</sup> Em seu livro “Pedagogia Profana”, Larrosa escreve um texto chamado “Agamenon e seu porquero”, em que a epígrafe é um apólogo de Antonio Machado e constitui-se na seguinte sequência: “A verdade é a verdade, diga-a Agamenon ou seu porquero. Agamenon: De acordo. O porquero: Não me convence”. A partir deste ponto Larrosa faz uma reflexão sobre a verdade na educação.

partir do momento em que me inquieto com questões de minha vivência enquanto professora num processo de trabalho coletivo, me constituo professora-pesquisadora e tomo esta constituição também como referencial metodológico.

Zeichner (1995) nos informa sobre a possibilidade da pesquisa do professor ser válida ao apontar as diferenças entre esta e a pesquisa acadêmica. E ainda assinala a importância da influência de um grupo na constituição do professor-pesquisador. Neste sentido, a questão do professor-pesquisador se enquadra neste trabalho a partir de dois eixos: enquanto referencial metodológico, pois quando parto de experiências de minha prática me constituo professora-pesquisadora; e ao analisar o trabalho coletivo de um grupo de professores, estudo indiretamente a formação do professor e parto do ponto de vista de que o grupo é espaço privilegiado para a constituição do professor-pesquisador, através da assunção de que podemos tomar para nós a condução da nossa atividade e assim contemplar a nossa ação como trabalho.

O exercício de ir além do que é dado, de se deter demoradamente sobre o material de análise, do conhecimento do contexto em que se insere o objeto de pesquisa e da compreensão da minha constituição enquanto professora-pesquisadora fazem parte da construção do olhar da investigadora. Olhar informado e por isto carregado de ideologia, sem pretensão alguma de se considerar neutro.

*O investigador não é um observador neutro, pois, independente da postura adotada, leva para a situação de entrevista seus determinantes de classe, formação cultural, profissional, sexo e idade. (BRIOSCHI e TRIGO, 1987, p. 633)*

Certeau desenvolveu alguns conceitos que contribuem para a compreensão dos dados que coletei e que serão objeto de análise nesta pesquisa, dentre eles estão o de táticas e estratégias.

*Chamo de "estratégia" o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um "ambiente". Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. Denomino, ao contrário, "tática" um cálculo que não pode contar com um próprio, nem, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua,*

*fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O próprio é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para "captar no vôo" possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em "ocasiões". Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos, mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a "ocasião". (p. 46)*

A estratégia é dotada de poder, ou melhor, ela é realizada pelo grupo que tem poder, tem o "próprio". Será que, ao conseguir um espaço na escola, o grupo de professores passa a pensar estratégias de luta com os outros professores da escola?<sup>27</sup>

Certeau analisa o que o consumidor fabrica ao usar a mercadoria. No caso desta pesquisa eu vou analisar o que o professor "fabrica", "produz" ao usar os espaços institucionalizados da escola, ou mesmo como ele faz uso de outros espaços na elaboração do projeto pedagógico.

Considerando as postulações sobre os processos constitutivos da prática docente, a partir das suas táticas nas relações que se estabelecem, é que considero a resistência do professor na escola enquanto forma de re-existir, pois professores, ao se oporem e fazerem de outra forma, se tornam donos de suas vidas. Portanto, a partir deste movimento marco o termo RE-EXISTÊNCIA para a sua conotação de movimento que sujeitos tomam para si o controle de suas vidas, mesmo que localizadas na micro estrutura.

### ***Sobre as relações subjetivas...***

---

<sup>27</sup> Talvez o grupo no sentido de Certeau, opere com táticas; torna-se visível ("briguento") e então constrói rudimentos de estratégias: os dois lados estão explicitados, para depois voltar a táticas de sobrevivência face à correlação desigual de forças com o governo. Isto será melhor explorado na análise dos dados.

No trabalho metodológico de coletar o relato oral da experiência estudada há um cuidado tomado no que concerne à subjetividade que está vinculada a estes dados. Os depoimentos obtidos estão carregados de uma carga afetiva, pois resultam de experiências que estes professores viveram e que faziam parte de seus projetos de vida. A memória tem uma função afetiva muito intensa. Lembremos do depoimento da Marlene quando se refere à sensação do chegar na Escola da Estrada depois da reorganização.

Então foi isso, a morte do trabalho coletivo. Então eu fiquei lá de inspetora, sozinha! Me senti solitária, uma solidão profunda. Naquela escola, tudo escuro, tudo desmantelado. Fui para o laboratório, fui abrindo as salas, tudo aquilo cheio de pó. Eu pensei "Ah, acabou a Escola da Estrada pra mim". Foi uma tristeza, uma decepção, uma frustração, foi a sensação de morte mesmo. Foi muito triste. Muito mesmo. Entrei em depressão. Em janeiro eu falei "Não! Não fico mais aqui, não. Tá na hora de eu sair. Nunca mais ver a Escola da Estrada". (TE Me)

Dentre outros depoimentos, este indica a dimensão da relação afetiva que o professor, neste caso diretor, estabelece com a experiência que viveu. E, conseqüentemente, o sentido que esta experiência teve para a vida profissional deste sujeito.

E este sentido foi tão importante para Marlene que, no dia seguinte à entrevista, ela me ligou e como eu não estava, deixou recado na secretária eletrônica dizendo que não havia dormido naquela noite, pois pensou muito na escola e começou a lembrar de mais coisas de que não havia falado durante a entrevista. Pelo fato de não me encontrar, ela me liga mais duas vezes, tamanho era seu envolvimento com o passado revivido na entrevista.

No meu caderno de registro de impressões e sensações sobre as entrevistas, relato a conversa que tive com ela.

*1/05/01 - Enfim ela conseguiu falar comigo. Liga para mim logo de manhã. É interessante pensar esta busca pelo dado, pela entrevista. Antes mesmo de conseguir a entrevista tive dificuldade em contactar a ex-diretora. (...)*

*Ela me ligou e falamos sobre esta dificuldade em nos acharmos. Ela disse novamente que não havia conseguido dormir de tanto pensar na escola, na experiência que teve na Escola da Estrada. Disse que encontrou a Marta (naquele momento a diretora da escola) numa reunião e contou para ela de nossa conversa. Foi toda feliz falar-lhe sobre isto e ela estava aborrecida,*

*pois o dirigente a havia colocado de férias, pois houve um caso de briga entre alunos da escola e ela estava mal (não sei em que sentido.) Para Marlene, aquela recepção foi um banho de água fria, pois estava toda empolgada e ficou desarticulada ainda mais quando a Marta disse que havia jogado tudo fora, todo o passado havia sido jogado fora, ou seja, a papelada. Papelada esta que a Marlene estava ansiosa em ver, em ter acesso... (CRI)*

São muitos sentidos e significados sobre a experiência que estão sendo mobilizados ao relatar o que viveu. Claro está que nos depoimentos estes sentidos precisam ser considerados. E estes sentidos estão repletos do movimento dos significados atribuídos pelos entrevistados. Não é a professora ou diretora de 6 ou 10 anos atrás que está depondo, mas a pessoa deste instante que fala, é a pessoa com crenças outras, com vivências diversas daquelas de anos atrás. O sujeito que fala, fala sobre aquele momento e não naquele momento. Assim como a pesquisadora faz a investigação sobre o momento passado e não está vivendo o momento, com sua dinâmica e vivacidade muito distintas e velozes.

A Tânia, em um dado momento da entrevista, me diz

Então eu acho assim, aprender a discutir, assim... a ser um professor ou talvez uma educadora, eu aprendi lá na Escola da Estrada, lá você tinha que falar ah, eu acho, eu penso, depois eu fui tendo mais experiência nisto porque (...) (TE Li)

Ao tocar na influência da experiência em sua nova escola, a Escola do Centro, ela me fornece dados que levam à compreensão do como o discurso posterior é carregado da experiência que viveu na Escola da Estrada. Foi só depois de viver a experiência da Escola do Centro que pôde definir o que cada uma contribuiu para a sua formação. Ela re-significou a experiência anterior

Na pesquisa é necessário considerar a natureza social da enunciação, pois

*ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso (...) leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, 1992, p. 282)*

Por esta razão a importância de explicitar as condições em que ocorreram as entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Acrescento a isto a necessidade de compreendermos quem são os sujeitos e um pouco de sua história, o que está presente nas textualizações.

Há um caráter multidisciplinar no trato dos dados a partir das técnicas utilizadas. Além do trabalho com a história, há ainda o caráter sociológico ou da micro-sociologia, à medida que utilizo a perspectiva de estudos das relações sociais, como das táticas e estratégias de Certeau, do fazer cotidiano.

Ainda há a contribuição de estudos da psicologia, pois, ao trazer à tona fatos vividos e os sentidos sobre o vivido, o depoente registra os fatos de forma como socialmente construiu a experiência e a interiorizou.

Em Bakhtin (1997) encontro referenciais para compreender este processo metodológico de recuperação dos sentidos dos sujeitos exteriorizados através da palavra, que é o signo ideológico por excelência (BAKHTIN, 1997). A materialidade que tomo nas entrevistas é carregada de signos e não posso desconsiderá-los nesta tese. Ao tomar a palavra dos sujeitos na entrevista, há a necessidade de considerá-la como carregada das representações de cada um deles. Ao usar a expressão "foi a morte para mim" Marlene representa a carga emotiva, afetiva que a escola tem para ela. Este signo está carregado de sua relação com a escola.

*Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (p.34)*

E este processo de interação social pode ser encontrado em dois momentos no fazer a pesquisa e ser relevado no momento da análise. Primeiramente esteve na interação entre pesquisador e entrevistado. No processo de diálogo, o entrevistado foi sendo estimulado em sua memória, criando ou recuperando signos para representar a experiência recuperada, até porque o próprio encontro nosso já reavivava um vivido: afinal, também eu participei da mesma história.

Ao afirmar que o sujeito também cria signos na interação com o pesquisador, quero enfatizar que, ao suscitar questões, o sujeito pode ter produzido sentidos para aquela experiência que até aquele momento não haviam sido explicitados.

Em um dado momento da entrevista com a Tânia, ela inicia uma elaboração a respeito da condução do trabalho na escola a partir do que ia sendo proporcionado como subsídio para seu movimento de pensar a escola.

*L - Mas tem uma coisa que eu quero falar. Assim, você está falando da escola (...) né? Mas assim... eu não conheci estes professores antes, você conheceu. Eu não sei se estes professores ficaram assim por causa da escola ou se a escola ficou assim por causa dos professores. Então é uma coisa assim que eu até queria saber. Estes professores começaram a se aprofundar mais na área da educação depois da Escola da Estrada ou eles escolheram a Escola da Estrada para desenvolver uma coisa que eles acreditaram e foi indo um, foi indo dois, foi indo três e acabou montando o grupo deles lá? Como que foi isto? (EN Tânia)*

Tento explicar a partir dos dados que havia obtido e de uma primeira leitura dos mesmos.

*A - Isto é uma coisa que... é... a gênese, né? Parece que o grupo de professores que tinha lá, eu conversei com o Nivado e com a Clorinda, que é uma das mais antigas do grupo que brigava e tal... Éh... A Clorinda, ela não... fala que ela era... que durante muito tempo ela trabalhou lá e fazia o trabalho dela, um trabalho super legal e tal e conta sobre o trabalho e aí ela diz que entrou o Neude e que ele tinha... um jeito de ver educação diferente, e aí, eles começaram a se conversar bastante, começaram a fazer umas coisas diferentes, a reclamar, de ir para a supervisão de ensino, para a delegacia para reclamar das coisas, faziam tudo muito redigido para... eh... registrar aquilo que estava ocorrendo. Aí ela diz que neste mesmo tempo entra a Maria, depois entra a Eliana, e aí eles foram fazendo um grupo dentro da escola de se contrapor a algumas coisas que foram acontecendo dentro do estado. E eles foram construindo um projeto de escola outro.*

*L - Quer dizer que não foi uma direção... Então não foi assim uma direção que mudasse a escola, porque a gente acha assim que a escola, na maioria das vezes, é a cara da direção, né? Então foi um professor que foi desencadeando, até... (EN Tânia)*

Tânia, na interação, dá outro sentido ao que antes ela considerava como fonte responsável na elaboração do projeto pedagógico da escola. Para ela, o diretor era o principal agente na elaboração do projeto político-pedagógico e de transformação da escola. A partir da interação na entrevista ela passa a pensar sobre esta percepção do passado que trazia e, mesmo que não desconstrua totalmente sua antiga visão, construindo um novo sentido, ela passa a colocar em suspensão a sua compreensão inicial.

Em segundo lugar, no processo de análise dos dados é preciso considerar o processo de interação dos sujeitos durante a realização da experiência na escola. E isto está sendo possível perceber através de acontecimentos lembrados que foram significativos para os entrevistados. Há situações vividas que são recorrentes em mais de um depoimento, e esta recorrência está na representação que a experiência teve para eles. Seja como um episódio interessante ou como um episódio não muito agradável. Ou até mesmo no uso muito parecido de situações, como é o caso da abertura dos portões, que se torna emblemático por estar presente em todas as entrevistas. O portão aberto é um signo.

*Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de 'natural' no sentido usual da palavra<sup>28</sup>: não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (BAKHTIN, 1997, p. 35)*

Estas são algumas reflexões sobre o processo metodológico de análise do problema que me propus e do caminho que percorri no fazer pesquisa. Buscar a compreensão do movimento de construção do trabalho pedagógico realizado por um grupo de professores dentro da escola pública e para isto utilizar-me da recuperação da memória me leva a pensar nos sentidos que são produzidos sobre o trabalho realizado. E tal sentido está sendo investigado a partir da materialidade das palavras produzidas. Materialidade esta que pode me conduzir à compreensão do papel do trabalho do grupo na formação do professor, e o papel das políticas públicas em educação na gênese e no esfacelamento de trabalhos de grupos de professores.

---

<sup>28</sup> A sociedade, evidentemente, é também uma parte da natureza, mas uma parte que é qualitativamente distinta e separada dela e que possui seu próprio sistema de leis específicas. (nota de Bakhtin)



#### **4. A CONFIGURAÇÃO DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO** **TRABALHO DOCENTE COLETIVO** **UMA COMPREENSÃO DA CONSTRUÇÃO DA PAISAGEM**

*O homem, enquanto ser humano genérico, não pode conhecer e reconhecer adequadamente o mundo a não ser no espelho dos demais. (HELLER)*

Diante das políticas educacionais que afetam o cotidiano da escola, os professores (não tão genericamente) resistem, especialmente nas situações em que se sentem invadidos em sua prática. Uma das formas desta resistência, e talvez numa hierarquia de valores a melhor forma, é aquela em que eles se organizam coletivamente dentro da escola numa postura também política, pois fazem frente às imposições e pacotes que supõem o trabalho coletivo, numa dinâmica não obrigatória, autônoma e compromissada a um projeto pedagógico comum, como ocorreu na Escola da Estrada (e em tantas outras formas clandestinas existentes nas escolas).

E é sobre esta forma de fazer frente, atravessando outras tantas formas e fundamentando teoricamente a crença no trabalho coletivo desenvolvido pelo grupo, contrapondo às formas políticas de discursar sobre o coletivo, que construo e bordo a imagem que segue sobre o processo de construção da paisagem construída.

##### ***Da casualidade do encontro ao compromisso do grupo***

Re-existir na escola significa encontrar nova forma de compreensão de si como autor de sua própria vida. Na experiência aqui relatada o grupo encontrou, mesmo que provisoriamente, esta forma, através da organização coletiva peculiar a este grupo.

Há muitas formas de se organizar coletivamente. Há aqueles professores que se organizam a partir de projetos governamentais, como foi o Programa de Educação Continuada (PEC), implementado nos anos de 1996/97 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com a Universidade, ou ainda projetos acadêmicos como a busca por freqüentar disciplinas ou grupos de estudos e pesquisas na Universidade. Esses espaços são, geralmente, buscados para aperfeiçoar seus trabalhos, para atualização nas áreas em que atuam ou em determinadas situações, freqüentados pela imposição da rede a que estão vinculados. Há também a possibilidade da união de professores, voluntariamente, em função da busca de um pensar o seu trabalho pedagógico cotidiano. E dessa união um grupo se constitui com o intuito de aprimorar sua formação<sup>1</sup>. No caso desta pesquisa a intenção era pesquisar o encontro dos professores no cotidiano escolar e não a constituição de grupos que se reúnem intencionalmente para a organização de um espaço de formação. Neste caso, não havia imposição ou orientação por parte de um agente externo, como a academia, ou a direção da escola, ou ainda uma política governamental. Para retomar a autoria de sua própria vida e re-existir, mas não necessariamente intencional e conscientemente para entrar em processo de formação, o grupo encontrou uma forma bem peculiar de se organizar.

Ao me propor pesquisar a experiência descrita, esperava entender como ocorre o trabalho docente coletivo dentro da Organização do Trabalho Pedagógico. E daí deparei o meu interesse em tomar essa experiência de trabalho por ter sido instaurada pelos professores numa dinâmica não forjada, sem coerção para o encontro e de certa forma espontânea, quando compreendido espontâneo como não obrigatório, como encontro voluntário, contrário de algo que acontece naturalmente, e como tendência de toda e qualquer uma das formas da vida cotidiana. (HELLER, 1992)

Aproveitando-me dos depoimentos reconstituídos na parte I, creio ser necessário esclarecer o que significa essa dinâmica. O encontro dos primeiros professores na Escola da Estrada para a construção do trabalho docente coletivo tem uma história de encontro casual,

---

<sup>1</sup> Esses outros espaços de organização do trabalho coletivo também merecem uma melhor compreensão, o que não cabe neste trabalho. Alguns estudos do GEPEC (citados nesta pesquisa) já foram realizados neste sentido, como Lima (2003) e Dickel (1996), que estudam grupos que começam institucionalmente. Acrescento também o estudo de Chaves (2000), que aborda o trabalho do PEC do Estado de São Paulo.

pois, em sua maioria, não passaram a lecionar na escola, por saber que se encontrariam num grupo e esse construiria um projeto coletivo.

Neude, Clorinda, Eliana e José Luís relatam que casualmente escolheram essa escola. A diretora Marlene foi a única que entrou na escola pois sabia que existia ali um grupo de professores muito críticos. Ao relatar que na *"delegacia tinha um zum zum zum que tinha um grupo de opositoristas, que eram petistas, que não queriam nada com nada. Para a delegacia, era um grupo que precisava botar na linha. Eu pensei assim – 'é esse grupo que eu quero!' (...)"*, Marlene demonstra sua escolha, caracterizando sua ida para o grupo como não casual. E o fato de ir para a escola por escolher o grupo que ali estava, se diferencia do ato de ser obrigatoriamente designada a trabalhar em/com o grupo.

Os outros foram se encontrando dentro da escola e a partir de alguns princípios comuns foram construindo um projeto pedagógico. Na casualidade de estarem na mesma escola, o encontro com o outro foi não obrigatório, pois na Rede Estadual de Ensino, no momento em que os contornos do grupo se evidenciam (final da década de 1980), não havia nenhuma imposição por parte do governo para a realização de um trabalho docente coletivo. Havia um discurso pedagógico sobre essa necessidade, no entanto, nenhuma orientação e institucionalização de espaços de organização coletiva por parte da política do governo<sup>2</sup>. Neste sentido, os professores foram se unindo a partir de conversas informais, de necessidades e de concepção de trabalho que carregavam consigo. O trabalho docente coletivo não obrigatório estava vinculado à livre escolha com quem iriam se unir no cotidiano para realizar trabalhos de parceria.

Nas entrevistas com os professores, os depoimentos foram bem elucidativos desta questão. Ao questionar a professora Clorinda sobre a razão da existência de um grupo dentro da escola e como eram as trocas entre os professores, ela me falou sobre a "descoberta".

(...) era mais ou menos uma descoberta do outro. Então eu vou contar duas coisas que são interessantes. Uma delas foi o dia que o Neude me falou que ele nunca tinha visto professor da Língua Portuguesa trabalhar

---

<sup>2</sup> A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) foi criada em 1992 nas escolas que faziam parte do Projeto Escola-Padrão e em 1995 passa a ser estendida para todas as escolas da Rede Oficial de Ensino. No CEFAM, este espaço existia desde 1989. Antes disso existia um discurso nas propostas Curriculares do Ciclo Básico, das áreas específicas.

como eu trabalhava, quer dizer, foi uma descoberta dele.(...) Um estava descobrindo o outro. O Neude para mim foi uma descoberta, porque eu estava acostumada a viver com professor de história que trabalhava dentro daquela tradicional - livrinhos didáticos e pontos. Para mim foi uma descoberta. Então a nossa conversa era... Como acontece, antes da aula, no intervalo e... reuniões. (...) na época de planejamento. Tínhamos chance de estar um com o outro. Não havia muita diferença. Era aquilo que normalmente acontecia em outras escolas, porque um horário de atividade era um horário livre, né? (TE Isa)

Ao identificar em Neude alguém que trabalhava com uma pedagogia não tradicional, há o encontro de concepções pedagógicas semelhantes. Foi uma descoberta de concepção de trabalho pedagógico. Tanto Clorinda quanto Neude negavam a idéia de um ensino tradicionalista, centrado na transmissão do conhecimento e cobrança deste através de questões que são objeto de avaliação. Como ela afirmava, ambos trabalhavam com a produção de textos a partir de leituras diversas.

Desse encontro pode-se depreender o seu caráter político. Os projetos carregam uma concepção político-pedagógica e conseqüentemente o posicionamento político dos sujeitos envolvidos também tinha algo em comum<sup>3</sup>.

E nesse processo de descoberta o Neude nos relata que aos poucos "*vai percebendo com quem pode conversar*". E com quem vai conversar significa encontrar os parceiros para a construção de um projeto dentro da escola, não dado *a priori* pela escola, mas assentado em concepções prévias de alguns professores. Assim a escola se constitui no espaço do encontro de diferentes sujeitos com diferentes projetos e espaço de possibilidade de construção do projeto coletivo.

José Luís também se refere ao encontro dos professores e como ele ocorreu.

Este grupo começou a tomar certas iniciativas de procurar a partir de certas afinidades, a partir de certas visões, de certas experiências pessoais, certa posição política em relação à educação, começaram a se aproximar e começaram a se articular internamente. Como

---

<sup>3</sup> No capítulo sobre o projeto pedagógico do grupo esta idéia será melhor desenvolvida.

que você poderia fazer isto? Por exemplo: nas atribuições de aula, você poderia articular com determinados professores a pegar determinadas aulas. Ou convidar determinados professores para se inscrever na escola. Então esta é uma forma de ação de trazer pessoas que tenham uma certa afinidade político-pedagógica para estar trabalhando ali. Então o que foi possível fazer neste sentido, com certeza foi feito. Não necessariamente a pessoa convidava "olha, vamos lá" O que acontecia, por exemplo, era alguém, como a própria Marlene ou o Neude, ou a Eliana, que poderia dizer: "olha, esta pessoa parece interessante", mas sem nenhuma cooptação. Apenas é uma pessoa interessante para fazer este trabalho. Então houve pessoas que tomaram iniciativa de fazer isto. (TE Wa)

Através de sua compreensão do movimento do grupo e não necessariamente de seu relato sobre o que viveu, José Luís demonstra o encontro de pessoas que buscavam um projeto comum. Ele demonstra esse movimento em dois momentos: dentro da escola, ou seja, como os professores encontravam seus pares quando já estavam no exercício docente na Escola da Estrada; e também demonstra como, com o passar do tempo, o encontro com o outro se torna uma tática para construir o grupo à medida que pessoas são convidadas para passar pelo processo seletivo da escola. Em ambos os casos buscava-se constituir uma comunidade educacional para construir um projeto pedagógico comum.

Não havia intenção de se formar um "grupo pré-definido" dentro da escola, por isso inicialmente o encontro é casual. Mas esse encontro vai aos poucos tomando forma, certos contornos, pois se inicia a percepção de objetivos e inquietações comuns entre alguns professores e a necessidade de se constituir um projeto político-pedagógico. E o que foi casual começa a obter contornos de intencionalidade.

Heller (1992) chama de comunidade esse encontro não casual e faz uma distinção entre grupo e comunidade. Para ela, o que caracteriza grupo é a casualidade das relações de quem a ele pertence e, conforme os objetivos vão se delineando, o grupo passa a ser comunidade:

*problema indivíduo-comunidade não pode se identificar com a relação entre o indivíduo e o grupo. Já que esta relação pode perfeitamente basear-se numa casualidade. Que nos matriculem na seção a ou b de um mesmo*

*curso, por exemplo, é uma questão casual do ponto de vista de minha individualidade. (...) Na medida em que esses fatores deixam de ser casuais, na medida em que minha individualidade “constrói” o grupo a que pertencço, “meus” grupos convertem-se em comunidades. (HELLER, 1992, p. 66)*

Este foi o movimento destes professores. Inicialmente são indivíduos que casualmente se encontram na escola, porque individualmente passaram a lecionar nesta escola por uma série de determinantes, como não querer trabalhar em escola central, baixa pontuação no momento de escolha de escolas da rede, distância física da residência etc., passam a ter vínculos e passam a ter a noção de pertencimento. Para Heller<sup>4</sup> a comunidade é uma unidade à qual o indivíduo pertence necessariamente; no caso dos professores, essa necessidade está vinculada a uma escolha relativamente autônoma construída no desenrolar do trabalho pedagógico realizado por cada um na escola, não mais como indivíduos, mas como comunidade.

Os princípios que alguns professores, entre eles os entrevistados, trouxeram para a Escola da Estrada eram semelhantes e por isso se encontraram e, juntos, transformaram a casualidade em intencionalidade/compromisso do trabalho.

Não casual foi a ida da Marlene para a escola. Ao saber que havia dentro da Escola da Estrada um grupo que comungava os mesmos ideais que os seus, ela opta por participar. Sua escolha foi participar de uma comunidade com que comungava os mesmos valores.

*...quem escolhe um valor e aspira à sua realização (e as duas coisas são inseparáveis) escolhe também, no mais amplo sentido da palavra, uma comunidade. (HELLER, 1992, p. 83)*

Este estar juntos e comungar dos mesmos ideais os aproxima numa "comunidade de destino"<sup>5</sup>, de forma a compartilharem seus projetos e, talvez, sofrerem juntos e de forma irreversível e sem possibilidade de retorno ao que eram antes de estar na escola.

---

<sup>4</sup> Heller está preocupada, ao conceitualizar comunidade, com grupos sociais, ou nação e não com o movimento micro, de indivíduos que podem se vincular a vários grupos. Em minha incursão nas idéias de Heller, tomo a proposição da forte relação que existe entre os indivíduos numa comunidade para explorá-la no grupo de professores da Escola da Estrada e à qual o indivíduo pertence necessariamente.

<sup>5</sup> Bosi (1994), em seu livro "Memória e Sociedade: lembranças de velhos", relata seu vínculo com os sujeitos da pesquisa e o define como "comunidade de destinos". "Seg. Jacques Loew, em Journal d'une mission ouvaire, é preciso que se forme uma comunidade de destino para que se alcance a compreensão plena de uma dada condição humana. Comunidade de destino já exclui, pela própria enunciação, as visitas ocasionais ou estágios temporários no locus da pesquisa. Significa sofrer, de maneira irreversível, sem possibilidade de retorno à antiga condição, o destino dos sujeitos observados". (p. 38)

Entre casualidade e intencionalidade, no processo da história do grupo, a intencionalidade vai sendo motivo de permanência ou saída de integrantes. Também aqui as relações de poder vão se instaurando. Não creio que esse seja o único motivo e nem que haja uma explicação linear: “*Não gostei, portanto saio*”. Nesse movimento, correlações de forças se fazem presentes. Para Lapassade (1983) existem as forças de repulsão no grupo, que causam divergências, esfacelando o grupo que no início busca um fim comum.

Lapassade (1983) denomina de força de coesão **"aquelas forças que impulsionam um grupo para os fins que ele se atribui"** (p. 67). E havia objetivos que nos indicavam o trabalho docente coletivo, nos indicavam a necessidade de “trabalhar com”. Esses objetivos estavam presentes nos projetos dos professores.

A casualidade e posteriormente a intencionalidade do encontro conduz à formação do compromisso no grupo. Inicialmente os professores formam o corpo docente da escola que se constituem casualmente e cada um dos professores deste corpo carrega suas histórias que os torna sujeitos de um processo pedagógico. E o que faz o corpo docente se tornar grupo de professores é uma conjugação de fatores<sup>6</sup>:

- Os envolvidos aspiravam a um valor comum. E esse valor está representado pelas **"relações, produtos, ações, idéias sociais que promovem o desenvolvimento da essência humana"** (HELLER, 1992, p. 78). E esta essência humana é compreendida como as atividades de trabalho (objetivação), sociabilidade e universalidade. Os professores se encontram porque sentem a necessidade de se realizarem na atividade humana.
- Cada um acreditava, tinha um posicionamento teórico/político-pedagógico que os aproximava e formava o "nós" (VIANNA, 1999) coletivo de professores;
- Apesar de aparentemente esse "nós" unir num único grupo, esta unicidade está repleta da diversidade de pensamentos e até outros projetos de cada sujeito envolvido. Na verdade, eram princípios comuns, às vezes sequer

---

<sup>6</sup> Estes fatores serão analisados no momento em que especificar qual era o/s projeto/s que circulava(m) e constituía(m) o trabalho do grupo.

enunciados, aquilo que "princiava"<sup>7</sup> as realizações e não objetivos claramente explicitados que conduziam todos às mesmas ações;

- Cada professor carregava uma história pessoal que se conjugava com seus ideais políticos e profissionais e essa conjugação os aproximava no projeto pedagógico em execução na escola.

A dinâmica pode ser sintetizada da seguinte maneira: enquanto corpo docente, os professores trabalham sem vínculos mais fortes entre si; de corpo docente os professores passam a formar um grupo porque vivem os compromissos estabelecidos entre os pares, através da cumplicidade, das necessidades comuns, dos sonhos sonhados juntos; no grupo e com o grupo, os professores podem realizar o trabalho docente coletivo, ou seja, as ações que conduzirão a escola à construção de um outro projeto.

O trabalho docente coletivo pressupõe uma ação conjunta e o trabalho entre o corpo docente não necessariamente pressupõe esta ação. Ter um grupo, como Heller conceitua ou que se caracteriza como corpo docente, não significa que se realizam atividades de objetivação do trabalho em conjunto. O trabalho realizado na Escola da Estrada foi uma prática para a realização de um trabalho intencional de ação sobre a formação de alunos do Curso de Magistério.

Da passagem de um encontro casual para o compromisso no grupo, começa a se delinear um laço entre os docentes, que conduz à realização do trabalho docente coletivo. O que caracteriza este trabalho na formação de professores passa a ser central na compreensão do problema de pesquisa. E para isto, dois aspectos contribuem: o sentido (ou os sentidos) produzido sobre o coletivo na formação de professores; e a compreensão sociológica, elucidada pelas narrativas da experiência.

### ***À procura de um sentido para trabalho docente coletivo na formação de professores***

---

<sup>7</sup> Princípio é entendido como aqueles valores que movem as atitudes dos homens, fazem parte das crenças dos homens e por isso principiam, dão início a determinadas ações.

A forma de encontro para o trabalho docente coletivo apresentado acima é peculiar à experiência aqui registrada e estudada. A partir do momento que defino a característica da não obrigatoriedade do encontro do grupo de professores na construção do trabalho coletivo, procuro nos referenciais bibliográficos estudados pelo grupo de pesquisa do GEPEC<sup>8</sup> como se caracteriza a questão do coletivo na formação de professores. Tinha a sensação de que o tema “trabalho docente coletivo” tinha vários sentidos. Sentidos correspondentes às posturas de diferentes vertentes da formação de professores pesquisadores.

Encontrei uma diversidade semântica em que os conceitos ora se assemelhavam à peculiaridade do grupo em questão ora se igualavam ao termo que utilizava – trabalho coletivo – mas que se diferenciava nas peculiaridades da experiência, ora encontrava termos que me levavam a refletir sobre outras relações no trato do grupo na formação de professores. A palavra é polissêmica e depende do campo de prática que a constitui e onde se insere. A ambigüidade da expressão "trabalho coletivo" está vinculada a esta polissemia e está relacionada à forma de existência dos objetos, da percepção e da cultura. (CHAUÍ, 1989)

Termos como trabalho coletivo, investigação colaborativa, colaboração, grupo, pesquisa-ação colaborativa, colegialidade, trabalho colaborativo e cooperação iam sendo apresentados a partir de uma bibliografia inicial sobre a condução da formação do professor-pesquisador, da formação emancipatória, pesquisa-ação. Eram termos que se vinculavam à medida que todos ressaltavam a importância do grupo na formação de professores.

Não é minha pretensão realizar um estudo minucioso sobre os termos, nem tampouco sobre os múltiplos sentidos dado a “grupo de professores na formação”, e sim apenas recuperar algumas diferenciações de definições já produzidas.

Nóvoa e Popkewitz (1992), num estudo sobre exemplos de política de formação de professores de diversos países, identificaram que há uma tendência em projetos de investigação-formação – como no caso de Portugal ou investigação-ação na Espanha; ou seja, destaca-se a investigação como a melhor forma de formação dos professores, buscando nessa legitimar os saberes que são produzidos coletivamente na profissão.

---

<sup>8</sup> O GEPEC vem estudando a formação do professor-pesquisador e um dos seus objetos é o estudo da importância do grupo em sua formação.

As preocupações com o trabalho de formação de professores em grupo também se colocam em razão de este se constituir num espaço privilegiado para a formação do professor-pesquisador. Tal importância é abordada por GERALDI (1998), quando apresenta o papel do grupo para Zeichner, afirmando que

*(...) o grupo oferece a vantagem de os professores poderem apoiar-se e contribuir para o conhecimento uns dos outros. Além disso, os professores vêem que os seus problemas não são só seus e têm relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educacionais. (p. 259)*

O grupo de professores é considerado como espaço propulsor de sua formação, como espaço onde o professor pode ter interlocutores para compreender, provocar mudanças em sua prática. Podemos ver essa característica nos enfoques de Elliot (1990), a que chama de investigação-ação ou Zeichner de professor-pesquisador, Hargreaves, como cultura colaborativa e Carr e Kemmis (1988) denominam como formação emancipatória. Todos, em suas distinções no que se refere à pesquisa na formação de professores, não ignoram a importância do grupo.

Antes, porém, de explorar rapidamente os termos, é recomendável esclarecer que há três eixos que distinguem o uso e sentidos para a perspectiva de trabalho em grupo: podemos falar de trabalho coletivo a partir das relações dos sujeitos que o constituem, em que encontramos a relação entre os professores, entre professor e universidade, entre universidade e escola, entre secretarias de educação e escola; podemos ainda pontuar os diferentes espaços em que ele ocorre, nas reuniões organizadas para estudo e sua sistematização, ou espaços não institucionalizados, como ocorreu com o grupo da Escola da Estrada; e por último podemos pensá-lo a partir das relações de poder que se instauram ou iniciam o trabalho, como grupos são coagidos institucionalmente para realizarem um trabalho conjunto.

Fiorentini (2004), num mapeamento sobre várias modalidades e sentidos sobre trabalho coletivo, demonstra como o termo colaborativo carrega o sentido de que **todos trabalham conjuntamente (co-laboram) e se apóiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo** (p. 50). Ele desenvolve esta idéia a partir da referência de Hargreaves (1996).

Para Hargreaves (1996), as culturas de colaboração podem promover

*a força e a confiança coletiva nas comunidades de professores capazes de interagir de forma consciente e assertiva com os responsáveis da inovação e da reforma; capazes e dispostos a selecionar as inovações que devam admitir, as que tem que adaptar e as que devam ser negadas ou deixadas de lado, tendo presente o que melhor convenha em relação aos objetivos e as circunstâncias.* (p. 221)

Em trabalho conjunto, Fullan e Hargreaves (1991) consideram que a colaboração se relaciona com normas e oportunidades para aperfeiçoar-se continuamente. A colaboração pode proporcionar impacto sobre a incerteza. Os autores distinguem quatro formas de colaboração: revisão e relato de histórias; ajuda e assistência; exposição de idéias; e trabalho conjunto. Não são as reuniões formais que caracterizam o trabalho colaborativo, e sim as qualidades, atitudes e condutas generalizadas que abarcam todos os momentos, todos os dias das relações entre os docentes. A colaboração se caracteriza pelos lugares de acordo e desacordo, tem o professor como pessoa e valoriza a interdependência.

Para Elliot (1990), o processo de desenvolvimento profissional dos professores individuais requer processo de reflexão cooperativa mais que privada, uma vez que considerar as reflexões passadas e presentes dos demais professores promove a elaboração de teorias próprias mais originais, consistentes, e não corre o risco de re-inventar a roda em vez de obter progressão procedente de seus próprios conhecimentos profissionais. A relação academia-professor, um dos eixos citados anteriormente, é bem explicitada na proposta de Elliot. A presença do mediador, membro da academia, é preservada.

Imbernon (2000) ainda chama a atenção para o paradigma colaborativo entre os professores, em que a formação é centrada na escola<sup>9</sup>. O autor parte de alguns pressupostos, dentre eles o da escola como foco do processo de "ação-reflexão-ação". Centrar na escola o processo de formação é caminho para reconstrução da cultura escolar. A colaboração é uma filosofia de trabalho, mais que uma estratégia de gestão.

Imbernón (2000) chama de "investigação colaborativa" aquela em que há a formação de professores através da pesquisa em colaboração com acadêmicos. Tal idéia

---

<sup>9</sup> A questão da formação centrada na escola será discutida mais adiante. Gostaria apenas de afirmar que, da forma como está posta, a questão é que a cultura colaborativa só é possível na formação centrada na escola. Esta hipótese ou posição mereceria outro estudo, a partir da pergunta: que processos colaborativos existem entre os alunos de um curso de formação de professores e como esses processos podem ser levados para a futura prática desses professores?

encontra-se formulada em Elliot (1990), que afirma que a Investigação-Ação tem inspetores que coordenam e apóiam a sua realização nas escolas.

Ainda pautado em Elliot (1990), Imbernón (2000) chama a atenção para a colaboração entre iguais em que o outro tem

*o papel de guia e mediador entre iguais, de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica. (p. 89)*

Precisamos distinguir quando falamos, por um lado, de trabalho docente coletivo ou perspectiva colaborativa de trabalho e, por outro lado, investigação colaborativa, que se refere aos papéis desenvolvidos pelos profissionais nesse trabalho. A questão do coletivo, do trabalho em grupo, da colaboração aparece como necessidade e até como competência do professor<sup>10</sup>, enquanto a investigação colaborativa aparece como papel atribuído pela academia ao professor do espaço escolar sob investigação.

A perspectiva do grupo como espaço de reflexão para construir, a partir da sua prática, uma cultura de pesquisa e conseqüentemente de mudança do trabalho do professor é compreendida aqui como espaço privilegiado para a reflexão. Nesse caso, a relação com a academia não é dada *a priori*. A diferença ocorre no movimento e caminho percorrido para a efetivação da formação. Os sentidos das setas na relação escola-universidade se invertem.

Posso perceber nos estudos apontados que há contribuição deles para a compreensão do movimento do grupo de professores da Escola da Estrada.

A idéia de cultura colaborativa muito contribui à medida que nela as relações de trabalho são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, onipresentes em tempo e espaço e imprevisíveis. (HARGREAVES, 1996)

Há ainda a perspectiva da formação emancipatória de Carr e Kemmis (1988) que está vinculada à idéia de que, no cotidiano da escola, o professor se encontra em situações diversas e delas emergem vontades de mudança. A partir daí se organizam através de grupos

---

<sup>10</sup> Ao tomarmos estudos atuais sobre as competências do professor, encontraremos que o trabalho coletivo é uma das competências a serem adquiridas pelo professor. Perrenoud (2000) apresenta, entre as dez competências propostas, o trabalho em equipe como uma delas.

que possam colaborar na resolução do problema vivenciado através do trabalho docente coletivo. Neste sentido, a prática deste professor se caracterizaria como *práxis* social.

A construção de grupos de professores que colaboram na transformação das práticas pode nos conduzir à formação do que Kemmis (1992) chama de "*comunidades críticas*" na formação de professores. Estas *comunidades críticas* apareceriam como contraposição à perda dos valores comunitários que a sociedade pós-moderna apresenta, segundo ele. Ela tem compromisso com a recuperação de valores que estão perdidos.

*el concepte de comunitat té una funció important en ajudar-nos a situar les experiències negatives de confusió, alienació i fragmentació social com estats que, una vegada superats, fan possible experimentar la identitat i la pertinença, la fraternetat, la solidaritat i la preocupació mútua del sentit comunitari.* (p.28)<sup>11</sup>

Ao que parece, esta perspectiva muito se aproxima, juntamente com a idéia da espontaneidade do trabalho colaborativo encontrado em Hargreaves, da discussão posta no item anterior, sobre a não obrigatoriedade do encontro. Sobre a necessidade sentida por um grupo de professores em transformar situações que viviam de más condições do trabalho, de tensões, entre o que se pode e o que se deve, de contradições discursivas.

O tema "trabalho docente coletivo", na bibliografia sobre formação de professores tem, entre outras, as seguintes características: estudos que privilegiam a colaboração na relação academia e professores, dentre eles a proposta de Elliot; estudos que privilegiam a formação de grupos de professores que buscam intencionalmente a construção da investigação-ação de suas práticas, por intermédio da academia (FIORENTINI, 2004); estudos que enfatizam técnicas de trabalho em grupo nas escolas, como as propostas governamentais sobre orientações de como trabalhar coletivamente, dentre elas o programa Raízes e Asas. (1995)

No que se refere a trabalho docente coletivo instaurado pelos próprios professores, em suas relações de trabalho, sem convênios com pesquisadores externos, há muito pouco produzido.

---

<sup>11</sup> Há aproximação entre o conceito de comunidade apresentado por Kemmis com o que Heller propõe no que se refere à função da comunidade para o desenvolvimento humano.

### ***Por que trabalho (docente)<sup>12</sup> coletivo?***

Antes de a questão ser pautada pela bibliografia da formação de professores, o trabalho coletivo também passa por uma compreensão sociológica e, portanto, pelas questões da sociologia do trabalho na sociedade contemporânea.

Ilustrativo para compreendermos a concepção de trabalho docente coletivo, tal como o estamos considerando neste estudo, é o projeto de regência que elaboramos na Escola da Estrada. Como já citado, ele se caracterizou por algumas fases em que nós, professores, pensamos juntos o que faríamos.

Eu lembro de discussões em pequenos grupos, em que os professores da metodologia desenvolviam um trabalho com as alunas. É o trabalho de regência que a gente realizou. Este trabalho não era o melhor de tudo, mas era um projeto mais elaborado. Era um trabalho mais organizado e que envolvia discussão de um grupo de professores e não apenas entre dois professores. No caso deste projeto, havia a intenção de intervenção, ou seja, nós criamos as situações para que acontecesse um trabalho diferente. (...) O projeto de regência é resultado do querer interferir na realidade, da definição do que fazer para alterá-la. O projeto era para que os alunos realmente dessem aula de diversas áreas de conhecimento nas séries iniciais e para isto nós precisávamos que diversos professores estivessem participando na elaboração, na orientação. Este projeto de regência surgiu numa reunião e o grupo assumiu isto. Logo em seguida à idéia ser lançada na reunião, uma professora escreveu um esboço do projeto e eu, como coordenadora, lembrava os professores do compromisso assumido. Eu percebi isto: o grupo se dirigindo intencionalmente para um lugar, querendo interferir na realidade. Neste projeto de regência, nós avaliamos todos os alunos em grupo. Os professores liam o relatório elaborado pelos alunos, que era um relatório

---

<sup>12</sup> Os parênteses se justificam porque, apesar da discussão pedagógica, este item tomará a bibliografia sociológica que analisa o trabalho coletivo.

final e nós fazíamos uma banca com o aluno e depois nos reunimos para dar uma nota. Eu achei uma experiência super legal. Eu adorei, pois a avaliação sempre foi um drama para mim, pois sempre me questionava como avaliar um aluno de um Curso de Magistério que iria ser professor, porque os instrumentos que a gente tinha para fazer esta avaliação, uma prova, me pareciam insuficientes. E foi uma experiência super legal, de ousar, de experimentar um negócio completamente diferente. E elas fizeram um tipo de um registro das aulas e eu me lembro que fiquei tão emocionada, contente. Foi um dos poucos momentos que eu gostei de avaliar no sentido de diagnosticar realmente um processo. (TE Sim)

Nesse projeto, cada um dos professores das metodologias específicas (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Artes)<sup>13</sup> orientava os alunos a desenvolver aulas em sua área a partir de um tema que poderia ser interdisciplinar.

Como salientado por Eliana, o projeto foi um ato de criação. Nós o pensamos, nós o elaboramos por escrito e nós o colocamos em prática. E tal prática alterou algumas condutas comuns dentro da escola, como foi a questão da avaliação conjunta, lembrada por Eliana. Todos os professores liam o projeto e conversavam sobre o desenvolvimento do aluno dentro de seu trabalho de regência. Foi uma ruptura com a prática de avaliação realizada individualmente por cada professor e, portanto, uma avaliação de uma "parcela" do conhecimento produzido/reproduzido/ressignificado pelo aluno.

Pensar o trabalho docente coletivo de uma escola não significa pensar num todo que, sob o controle de alguns que o concebem, passa a ter seu trabalho dividido em tarefas de execução, de forma que cada um execute uma parte, pois isso levaria à alienação do homem/professor de sua produção. Tomando a análise de Braverman (1975), essa divisão social do trabalho – alguns concebem e outros executam – provoca a desumanização do homem no seu processo de trabalho.

*No ser humano[...], o aspecto essencial que torna a capacidade de trabalho superior à do animal é a combinação da execução com a concepção da coisa a ser feita. Mas à medida que o trabalho se torna um fenômeno social mais que individual, é possível – diferentemente do caso de animais,*

---

<sup>13</sup> Havia também o professor de Metodologia em Educação Física, mas ele se recusou a participar do projeto.

*em que o instinto como força motivadora é inseparável da ação – separar concepção e execução. Essa desumanização do processo de trabalho, na qual os trabalhadores ficam reduzidos quase que ao nível de trabalho em sua forma animal, enquanto isento de propósito e não pensável no caso de trabalho auto-organizado e automotivado de uma comunidade de produtores, torna-se aguda para a administração do trabalho comprado. Porque, se a execução dos trabalhadores é orientada por sua própria concepção, não é possível, [...] impor-lhes a eficiência metodológica ou o ritmo de trabalho desejado pelo capital. Em consequência, o capitalista aprende desde o início a tirar vantagem desse aspecto da força de trabalho humana, e a quebrar a unidade do processo de trabalho. (p.104)*

A divisão social do trabalho capitalista concebe o trabalho coletivo como parcelamento de tarefas e para cada uma delas a força de muitos aumentará quantitativamente a produção. Este é o princípio para a eficiência no trabalho<sup>14</sup>.

Marx (1980)<sup>15</sup> explicitou o conceito de cooperação no trabalho do ponto de vista da quantidade da produção de trabalho humano no processo capitalista. Para ele, cooperação era

*a forma de trabalho em que muitos trabalham juntos, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes mas conexos. [...]*

*A soma das forças mecânicas dos trabalhadores isolados difere da força social que se desenvolve quando muitas mãos agem simultaneamente na mesma operação indivisa, por exemplo, quando é mister levantar uma carga, fazer girar uma pesada manivela ou remover um obstáculo. (p. 374)*

Esta natureza do trabalho coletivo, como explicita Marx (1980), foi apropriada pelos capitalistas, numa tentativa de controle sobre ela, para obter maior soma de produtos. Fiorentini (2004) nos lembra que na etimologia da palavra cooperação, "co" significa "ação conjunta" e "operar" deriva do verbo latino "operare" que significa operar, executar, ajudar mutuamente para chegar a um fim que "não resulta de negociação conjunta" (p. 50), portanto assim como o uso que Marx nos apresenta, este conceito pode estar associado à idéia de subserviência ao capital, ou a outra relação hierárquica, no caso da escola, hierarquicamente submetido a uma direção, secretaria, coordenação ou outra instância.

---

<sup>14</sup> O taylorismo é ilustrativo desta concepção de trabalho coletivo na divisão do trabalho.

<sup>15</sup> Vou tomar de Marx algumas características que ele expõe sobre a natureza da cooperação a partir de seu texto "Cooperação", cap. XI do Capital. Não é meu interesse transpor as categorias da produção capitalista para a

Não é simplesmente dessa quantidade maior de produção que estamos falando ao lembrar o trabalho coletivo realizado pelo grupo de professores. Muito ao contrário, o trabalho do grupo de professores foi qualitativamente pensado, explorando a possibilidade de realizá-lo em sua completude, pensando o conhecimento de uma forma interdisciplinar<sup>16</sup> e não fragmentada, como é usual na escola. Neste sentido, a força das várias áreas de conhecimento representadas pelos professores, num trabalho coletivo, pode alcançar um espectro maior de possibilidades de aprendizagem do conhecimento.

O conceito de cooperação, em Marx (1980), também se refere à realização do trabalho através de grupos que trocam idéias entre si. O trabalho coletivo realizado pelos professores pressupõe esta prática de troca de saberes relacionados ao conhecimento, conteúdo a ser ensinado, saberes relacionados ao fazer docente apreendido a cada dia no cotidiano da escola<sup>17</sup>. Marx diz que há “**emulação entre participantes**” (p. 375), há a possibilidade de cada um ter sua ação potencializada pela do outro e, ao estabelecer trocas, pode-se aprimorar o trabalho<sup>18</sup>.

Nas próprias descrições do trabalho no regime capitalista, percebe-se a crítica por o trabalho não estar voltado à humanização das relações. Para Freire (1988), a humanização, ao contrário de uma atitude mecânica, é o conhecer, compreendido como ato ativo, indagador, pesquisador, capaz de criar e recriar.

E no projeto elaborado e realizado pelos professores, no exemplo aqui estudado, o ato criativo foi visível, portanto não apenas conjuntamente operaram uma tarefa subordinada, mas autônoma em sua capacidade ativa e subordinada ao fim que tinham em comum. O projeto de regência aqui referido é exemplar destes elementos vividos pelo grupo.

E esta criação passa pela linguagem. Marlene, ao falar dos espaços do pensar a

---

escola, mas considero necessário compreendê-las para especificar, por contraponto, o trabalho coletivo realizado pelo grupo em estudo.

<sup>16</sup> Sobre esta forma de organização do conhecimento escolar, ver Alves e Garcia (1999), Freitas (1995) e Fazenda (1995).

<sup>17</sup> Hoje há uma tendência, dentro da nova organização do trabalho, à ênfase na organização dos trabalhadores nas células, grupos, e a necessidade de, neste novo paradigma, fortalecer uma formação voltada para o desenvolvimento de novas competências, como raciocínio lógico, flexibilidade de relacionamento, de pensamento, trabalho coletivo, liderança. No entanto, tais mudanças, que estão inseridas no interior de uma economia de acumulação flexível (HARVEY, 1998), não alteram a estrutura de poder existente. A economia, apesar de flexível, mantém-se sob domínio de alguns, ou seja, sob o domínio das grandes corporações.

articulação coletiva na Escola da Estrada, lembra que *"é no corredor, nas conversas da sala dos professores, nos intervalos que ela ocorre"*. Tânia explica como ocorriam estas conversas e como elas eram produtoras de idéias, de argumentos e conseqüentemente de parte do trabalho.

E no início eu percebi uma divisão de opiniões entre os professores e achei uma coisa totalmente desagradável, porque eu pensava que nunca iriam chegar num acordo. Mas depois de muito tempo, no final do ano, eu passei a pensar que esta divergência de opiniões era válida, porque dessa forma você pode aprender. Para convencer aquela outra parte do grupo, você vai ter que argumentar. Nessas discussões, tinha gente que te massacrava na primeira observação enganada ou sem sentido que você fizesse. E isso fazia com que o professor, ao se colocar, pensasse sobre o que ia falar, porque você sabia que não iria colocar a idéia para qualquer pessoa. Então essa divisão, apesar de parecer uma coisa ruim, acaba sendo uma divisão boa, porque você tinha que usar bastante o seu poder de convencimento. (TE Li)

Também o exercício da linguagem é trabalho, pois produz, no caso específico, conhecimentos sobre a prática pedagógica. Para Geraldi (2003), referenciando-se em Bakhtin, é na tensão do encontro entre o eu e tu que nos constituímos, nos processos interativos. **"É nesta atividade que se constrói a linguagem enquanto mediação sógnica necessária. Por isso a linguagem é trabalho e produto do trabalho"**. (p. 5)

Não são apenas momentos de trocas lingüísticas e sentidos produzidos que marcam a constituição de idéias e novos conhecimentos sobre o trabalho pedagógico. No embate cotidiano, professores carregam seus valores e estes também são constitutivos de novas formas de fazer a escola. Na dinâmica os valores são colocados à prova, são redesenhados, ou são reafirmados, também pela linguagem. O grupo de professores da Escola da Estrada produziu, nas circunstâncias que lhes eram oportunizadas, diversos valores, para cada um individualmente e para toda a comunidade escolar. As formas encontradas para isso foram os espaços de discussão daquilo que a Tânia chama de "divisão de opiniões", ou do espaço físico, corredor, sala dos professores, de "encontro de projetos semelhantes, de valores

---

<sup>18</sup> Assim como o trabalho em grupo pode também criar concorrência, potencializando ou destruindo o outro.

educacionais comuns".

E estes valores estão postos e constituem novas formas de fazer a escola nas relações espirituais, sociais e culturais, como lembra Bonafé (1999), entre os sujeitos, e como tal não podem ser predeterminados por uma orientação do que deve ser ou não resultado do coletivo porque fazem parte da própria vida humana (LAZZARATO; NEGRI, 2001). Não é à toa que a professora Clorinda diz que há descoberta entre os professores que têm a mesma concepção pedagógica. Ao se encontrarem nas relações mantidas dentro da escola, produzem sentidos para suas práticas e por tal razão constroem este ou aquele trabalho.

E por fazer parte da natureza humana, esta produção é criativa, não mecânica, é trabalho vivo, acontece, no caso específico, pela linguagem. E como relação incendeia as pessoas a entrarem na rede, intensificando-a, aumentando o fluxo. Os professores foram encontrando outros parceiros, *com quem poderiam contar* (Neude), encontrando outros membros para a rede, aumentando-a, a ponto de construírem o projeto da escola.

A comunicação do grupo instaurada nas condições acima descritas, condições dadas e/ou construídas, e a partir de tais pessoas e não outras, ou seja, na situação singular, pode ser compreendida como um evento (LAZZARATO; NEGRI, 2001). E por ser evento, com suas características peculiares, há trabalho, há conseqüente produção do grupo e no grupo, não linearizada nem tampouco padronizada, de saberes e conhecimentos<sup>19</sup>. Produção de trabalho imaterial porque resultado das relações, da comunicação e produtor de conhecimento e saberes e não da produção material do trabalho humano.

Cada um do grupo é potencializado pelo outro e pelo outro se forma, não sem relações de poder. Ao falarmos, anteriormente, sobre o projeto de regência, não é possível deixar de lado o papel fundamental do grupo em sua condução. É pelo outro que percebemos o trabalho, que podemos pensar sobre ele, elaborar, trocar, realizar. De certa forma, o grupo, além de fazer junto, de ter poder de emulação e provocar sinergia nos indivíduos, também provoca estranhamento. Pelo outro que percebe o que somos e podemos aprimorar o trabalho.

Nesse processo relações de forças ocorrem, o que eventualmente aumenta a coesão

---

<sup>19</sup> Alguns autores desenvolvem esta idéia, dentre eles Geraldí (1993), Fiorentini (1998) , Damasceno (2005)

do grupo ou provoca sua divisão. Essa potencialização possibilita a formação do professor, possibilita que o professor seja formado no e pelo grupo.

Para Marx (1980), não há a negação do outro, mas este outro se torna referência para o trabalho. Neste sentido, não se entendem as relações dentro do trabalho coletivo como concorrentes.

Marx (1980) pontua ainda outra questão:

*...a produtividade específica da jornada de trabalho coletiva é a força produtiva social do trabalho ou a força produtiva do trabalho social. Ela tem sua origem na própria cooperação. Ao cooperar com outros de acordo com um plano, desfaz-se o trabalhador dos limites de sua individualidade e desenvolve a capacidade de sua espécie. (p. 378)*

Desenvolver a capacidade da espécie e sair da individualidade produz um outro homem, com muito mais força, confiante. E nesta passagem para o desenvolvimento da espécie realizamos “outro trabalho”. Saímos de uma ação mais individual para uma ação mais comprometida com a mudança da prática. No caso do grupo em questão, poderia arriscar que há a busca da realização do conceito de trabalho de Marx (apud ENGUITA, 1993), em que se concretiza a produção humana por completo, a possibilidade de planejar, interferir, mudar e produzir na prática cotidiana novos saberes. O conceito de trabalho aqui é entendido como atividade humana, como atividade de ação/transformação do homem sobre a natureza. Para Marx (apud ENGUITA, 1993), o trabalho é o meio pelo qual o homem busca a satisfação de suas necessidades naturais e mediatas. Se tomarmos o trabalho do professor, aparentemente individualizado, observamos um acompanhamento do conceito de trabalho na sociedade capitalista, que o torna mecanizado, através da ação isolada. Essa ação isolada, supostamente, desconsidera a troca com o outro como fator fundamental dos processos de produção do trabalho.

O sentimento de necessidade de trabalhar em grupo e trocar com o parceiro uniu o grupo, característica que no trabalho individual não aparece porque cada um entra em sua sala de aula, faz o seu trabalho e há um desconhecimento do que está sendo realizado pelo outro. A partir do surgimento da necessidade de compartilhar, surgem muitas idéias, muitas vontades, muitos encontros e desencontros, e obviamente também expectativas frustradas.

Numa escola, quando um grupo se une para pensar junto o que fazer, como fazer, pensar suas angústias, o fardo fica mais leve, o que não significa que o trabalho diminua. Muito pelo contrário, ele aumenta a cada dia e exige de nós cada vez mais.

Fardo, no dicionário, significa **carga, coisas volumosas, pesadas a serem transportadas** (Dicionário Aurélio, 1988). Quando estamos sozinhas enquanto professoras, nosso cotidiano se torna um peso, pois está carregado de dúvidas, de desilusões e alegrias, incertezas e (supostas) certezas, angústias, brilhantes idéias nem sempre executáveis. Em outros casos achamos brechas para compartilhar com um ou com outro, correndo o risco de sermos “mal vistos” ou correndo o risco de conseguir companheiros para um trabalho coletivo. Quando nos deparamos com o outro no trabalho e quando assumimos que este é parte fundamental para o desenvolvimento do trabalho, nossas tarefas se tornam mais reflexivas, menos solitárias. E neste pensar junto produzimos saberes sobre o cotidiano do ser professor.

Neste sentido, há mais trabalho, mais pensar sobre nossa ação, propostas de ação, mais agir e fazer a crítica desse agir. E dentro desta configuração nos deparamos com a possibilidade de nos encontrarmos argumentando, discutindo e conseqüentemente construindo relações dentro do grupo. Observe-se como Tânia registra o momento em que começou a se posicionar dentro do grupo, instigada por outra professora que a criticou por sua posição sobre avaliação. Ela nos conta que no grupo ela aprendeu

a discutir, eu aprendi falar em que eu acredito ou não acredito e colocar para fora isto. Fazer parte de um grupo, aprender a discutir e tentar convencer as pessoas do que eu acho certo ou não. (TE Li)

Pensar no grupo enquanto espaço de desenvolvimento de trabalho docente coletivo é também pensar na força que esse pode oferecer no movimento de resistências às políticas de intensificação<sup>20</sup> e degradação das condições de trabalho docente, das tensões que vivemos enquanto professores da escola pública.

Conceber que através do se encontrar, do se relacionar, do pensar junto, do criar, da comunicação, do construir outras práticas, da imaterialidade de nosso trabalho é acreditar que, apesar das condições adversas, mas não sem brigar contra elas, podemos tomar para nós a

---

<sup>20</sup> Sobre a intensificação do trabalho docente, ver Apple (1987) e Nacarato, Varani e Carvalho (1998).

condução de nossas vidas como professores junto com alunos, e toda a comunidade na construção de um espaço escolar mais humano.

Apesar de estar inserida numa sociedade capitalista, a escola tem seus espaços de construções possíveis, uma vez que o próprio capitalismo produz suas contradições e podemos apropriar-nos dessas para produzir as resistências e sobreviver. Resistir no sentido de re-existência nessas condições e, portanto, aprofundando a nossa "*autonomia relativa*" na escola, nossos momentos não reprodutivos que constituem e apoiam a noção crítica de ação humana (GIROUX, 1986). A escola não se configura apenas como o espaço de reprodução de um sistema social dado. Dentro dela há diversas culturas sendo construídas, diversas forças sendo organizadas, dentre elas a força do trabalho docente coletivo.

### ***Trabalho coletivo - uma relação arriscada***

***Há épocas feitas para dizimar os rebanhos,  
confundir as línguas e dispersar as tribos.***

(Alejo Carpentier, O século das luzes)

Em muitos documentos oficiais sobre formação de professores, publicados na década de 1990, encontrei a preocupação com a garantia da existência do trabalho coletivo do professor na escola. Essa preocupação foi e está sendo enfatizada juntamente com o movimento de reformulação da formação de professores pela qual o campo educacional vem passando. Cabe lembrar que essas reformulações estão vinculadas às propostas políticas de alguns governos, em que a principal característica é a criação de mercado educacional (GENTILLI, 1996). Criam-se projetos governamentais e as "empresas educacionais" criam os materiais para alimentá-los.

O material publicado pelo CENPEC (Centro de Pesquisas para Educação e Cultura), apoiado pelo MEC e amplamente divulgado nas redes de Ensino Estadual de São

Paulo, denominado Raízes e Asas, enfatiza, no volume em que se preocupa com o trabalho do coordenador pedagógico na escola, sua função de organizador do trabalho coletivo do professor na escola. O programa "Parâmetros em Ação" do Governo Federal (1999), foi editado logo em seguida à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como continuidade desse trabalho, para instruir os professores a usarem os PCN em suas práticas. O material tinha como ênfase a formação do professor no "fazer partilhado":

*Esse material propõe atividades a serem realizadas em um contexto de formação continuada de profissionais de educação, vindo contribuir para o debate e para a reflexão sobre o papel da escola e do professor, criar espaços de aprendizagem coletiva, identificar as idéias nucleares presentes nos Parâmetros, Propostas e Referenciais Curriculares Nacionais, potencializar o uso de materiais produzidos pelo Ministério da Educação e incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores.* (www.programas de gov/SEFpcnacao.htm -- Acessado em 15 de agosto de 2002)

Ainda no mesmo governo, iniciou-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA.

*O Ministério, por meio deste programa, pretende subsidiar, em termos teóricos, metodológicos e organizacionais, esse trabalho do professor, dando-lhe uma dimensão coletiva e institucional. Afinal, para assegurar ao aluno o direito à aprendizagem, é preciso garantir ao professor o direito de aprender a ensinar; o que envolve a necessidade de incorporar a formação continuada ao exercício regular da profissão docente.* (www.programas de gov/SEF.htm. Acessado em 15 de agosto de 2002)

Mais uma vez a dimensão coletiva do trabalho docente é enfatizada. Na apresentação de um material guia de orientação do trabalho do professor, o governo privilegia experiências a serem divulgadas em que o "espírito de coletivo" entre os professores é uma das marcas.

*Este livro é uma produção coletiva, fruto da experiência profissional de um conjunto de educadores brasileiros que, nos últimos anos, tomaram a formação de professores – e a própria formação para realizá-la – como uma tarefa prioritária e, por essa razão, converteram-se em formadores de professores. Todos empenhados em orientar sua atuação por metodologias que privilegiam a resolução de situações-problema, a reflexão sobre a prática, o*

*aprofundamento do conhecimento didático, a articulação teoria-prática, a documentação escrita do trabalho realizado, a socialização de experiências, a construção do espírito de coletivo, a aprendizagem em parceria...*  
(<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/alfa/materiais/orientacao.aspguia>  
de orientação - livro eletrônico, acessado em 15 de agosto de 2002)

O parecer CNE/CP<sup>21</sup> n.º. 115, de 10 de agosto de 1999, dispõe sobre as diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e ressalta a relevância da participação do professor no trabalho coletivo da escola, através da elaboração e implementação do projeto pedagógico do estabelecimento escolar.

O discurso do trabalho coletivo, em equipe, cooperativo, colaborativo, se faz presente em um momento, a década de 1990, de grande preocupação com a formação de professores e conseqüentemente muitos projetos de reestruturação nesta área. Os documentos citados exemplificam e são frutos dessas reestruturações, em consonância com a reestruturação do trabalho no mundo capitalista.

Para a formação inicial, através da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, instituiu-se a criação de Institutos Superiores de Educação, cujo objetivo é manter os cursos formadores de professores para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, com a função de formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. Nestes Institutos também estão previstas a formação pedagógica para aqueles que possuem diploma universitário, e têm interesse em atuar na educação básica<sup>22</sup>. Vivemos um momento, desde a década de 90, de grande preocupação com a organização curricular para o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e mais especificamente para os cursos de Pedagogia e Curso Normal Superior<sup>23</sup>.

Na formação continuada de professores acompanhamos a criação, em nível federal, de projetos como o PROFORMAÇÃO – programa para formação de professores leigos; Parâmetros em Ação – elaborado para realização nas secretarias municipais e estaduais

---

<sup>21</sup> CNE - Conselho Nacional de Educação, CP - Conselho Pleno.

<sup>22</sup> As alterações na formação inicial ocorreram no sentido de uma formação mais aligeirada e, talvez, mais técnica, como se caracterizam as diretrizes para os Cursos Normais Superiores.

<sup>23</sup> Todas as considerações feitas sobre a formação de professores estão datadas: 2001e 2002.

de educação, através de treinamentos de técnicos, que teriam como função preparar os professores para trabalharem com os Parâmetros Curriculares nas escolas; e a criação de cursos sequenciais nas universidades para aprimoramento de diferentes profissionais. No âmbito estadual, o governo do Estado de São Paulo elaborou, na década de 1990, o Programa de Educação Continuada – PEC, que era ministrado para professores interessados em aprofundar-se pedagogicamente em suas áreas de conhecimento. Outra iniciativa estadual foi a criação, no ano de 2001, do PECForProf -- Programa de Educação Continuada na Formação de Professores. Houve ainda a elaboração do material denominado "Raízes e Asas", anteriormente citado, cuja finalidade era reestruturar o trabalho pedagógico nas escolas. E também aconteceu a criação de canais televisivos, como a TV Escola para, dentre outros objetivos, colaborar com trabalho do professor na escola.<sup>24</sup>.

Esta reestruturação no campo da formação foi e tem sido justificada por acontecimentos históricos e legais. A LDB 9394/96, em seu artigo 9º., inciso IV, afirma ser dever da União definir diretrizes para a educação básica que norteia o currículo mínimo, ou seja, afirma a necessidade do investimento na formação de um projeto escolar por parte do governo. Tal orientação legal não se justifica por si só. Desde 1990, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, necessidades de mudanças no mundo escolar estão sendo enfatizadas e elaboradas. No Brasil, o resultado dessa conferência foi a elaboração do Plano Decenal de Educação em 1993.

É inevitável ressaltar o papel do Banco Mundial no financiamento, controle e cobrança das mudanças supracitadas. O Estado, entendido em nosso sistema como agente de intervenção para o equilíbrio necessário para a ordem política e econômica capitalista se perpetuar, está recebendo investimentos do Banco Mundial para que as mudanças necessárias da acumulação flexível sejam efetivas. O estudo de Soares (1996) mostra o papel estratégico do Banco Mundial dentro da reestruturação econômica de países em desenvolvimento, tomando o controle das políticas dos países endividados, intervindo na formulação de política interna, influenciando na legislação do país e impondo políticas para atender necessidades do

---

<sup>24</sup> Não é meu objetivo analisar cada uma dessas iniciativas no campo da formação, principalmente porque cada programa tem sua peculiaridade, o que demandaria um trabalho de investigação mais exaustivo. Como já salientado, o objeto de investigação deste trabalho de pesquisa não está relacionado a nenhuma iniciativa governamental de formação de professores.

capital internacional pautadas numa concepção liberal, privatista, que se tem denominado como política neoliberal.

Na última década, o Banco Mundial elaborou algumas políticas para a América Latina, consideradas reformas de segunda geração. Dentre seus itens, estabelecem uma reforma educacional como um dos princípios para a redução da pobreza e formação do capital humano.

A redução da pobreza por intermédio do investimento em educação, para o Banco Mundial, significa investir nas pessoas. Uma vez tendo acesso aos serviços básicos, os pobres terão maior capital e, portanto, maior probabilidade de realizar trabalhos produtivos e de obter renda, segundo a interpretação de Coraggio (1996) sobre a política do Banco Mundial. Este investimento pode colaborar, inclusive, na formação de trabalhadores flexíveis.

Para tanto, as recomendações do Banco Mundial para a melhoria do primeiro grau – o que se tornou prioridade – enfatizam a necessidade da formação de professores. Obviamente a política salarial não acompanharia a formação exigida, mas resultaria da meritocracia, medida através do rendimento do aluno. Na política de formação discutida pelo Banco Mundial, segundo Torres (1996), há maior preocupação com formação continuada do que com a inicial<sup>25</sup>.

O que mobilizou e levou a alterações substantivas no mundo da educação foram as alterações em outros âmbitos<sup>26</sup>, dentre eles o mundo do trabalho. E as alterações no mundo do trabalho nos levam à reflexão da relação entre elas e as alterações atuais no trabalho escolar através de diversas reformas, dentre elas a da formação do professorado.

É bem verdade que podemos destacar a relação trabalho e escola a partir de um ponto de vista da sociedade comandada pelo capital ou de um ponto de vista que busque uma sociedade menos desigual e não regida pelo capital. Para compreender os processos e discursos presentes nas reformas sobre formação de professores temos que compreender qual é

---

<sup>25</sup> Vale lembrar que no Brasil, o Plano Decenal de 1993 estabelece como uma das ações previstas para atingir as metas estabelecidas de melhoria de ensino a Valorização do Magistério.

<sup>26</sup> Neste sentido, não quero negar a existência de mudanças na escola em decorrência de sua característica dinâmica que traz em seu bojo pessoas que vivem e como tal fazem vida na escola.

o discurso da relação educação trabalho dentro da alteração social da década de 1990, que se configuraram como neoliberais.

É importante destacar a centralidade do mundo do trabalho nas alterações do mundo capitalista (ANTUNES, 1995). Esta perspectiva está de acordo com o contexto econômico de acumulação flexível. Tomando Harvey (1998), que trata em sua obra das alterações da organização do trabalho, vem havendo, desde a década de 1970, uma conturbada reestruturação econômica e de reajustamento social e político, repleta de oscilações e incertezas e com uma “série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política”.

*Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da passagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta. A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.* (HARVEY, 1998, p. 140)

Por um lado, essas mudanças acarretaram relações efêmeras de trabalho, um grande contingente de trabalhadores sem emprego, conseqüente aparecimento do desemprego estrutural, além de contratos flexíveis que não possibilitam garantia de empregabilidade, nem segurança no emprego. Por outro lado, os trabalhadores que ficam nas empresas e que estão em funções-chave neste novo processo, inclusive tendo segurança, estão submetidos a uma organização de trabalho que exige do empregado uma capacidade de aprendizagem muito grande, que está se dando no trabalho. Está havendo também uma ênfase grande em um trabalhador co-responsável pelo processo de produção, com múltiplas tarefas, em uma organização mais horizontal, na qual a estrutura hierárquica de divisão de trabalho entre quem pensa e quem faz está se dissolvendo. A partir desta dissolução, outras competências estão sendo exigidas<sup>27</sup>.

A análise de Harvey é feita a partir da linguagem da “**escola da regulamentação**” (p. 117), que analisa as mudanças no regime de acumulação como resultado de um corpo de regras e processos sociais que garantam a unidade do processo de transição, ou seja,

---

<sup>27</sup> Harvey (1998) apresenta alguns quadros sobre a transição, dentre esses está o de Swyngedoum, o que ele admite ser mais adequado para entender a transição da economia pela qual passamos.

consistência apropriada entre comportamentos individuais, que são extremamente incontroláveis, e o esquema de reprodução, que é o objetivo de uma ordem econômica<sup>28</sup>.

É dentro deste contexto que está sendo exigido do trabalhador, segundo Linhart (2000), uma orientação para a individualização. A autora diz que esta

*opera através dos instrumentos de gestão de pessoal clássica, individualização dos aumentos de salário, reclassificação de cargos e, sobretudo, as entrevistas individuais (...) se apoia sobre a evolução da negociação coletiva e a individualização da relação salarial (...) se apoia sobre as formas de organização em que as novas tecnologias quebram os coletivos e distanciam fisicamente, cada vez mais, os trabalhadores um dos outros nas quais a prática sistemática da mobilidade e da polivalência relativizam a influência dos coletivos de trabalho. (p. 28 e 29)*

Se, por um lado, está o discurso de individualização na gestão dos trabalhadores, por outro, há um discurso de trabalho coletivo na produção, nas formas de produzir não mais como formas clandestinas do trabalhador se organizar e sim coletivos criados e controlados pelas chefias, com regras impostas (LINHART, 2000). O que se exige do trabalhador é uma eficácia técnica voltada para os interesses da empresa e que **"repousa sobre os comportamentos individuais e coletivos como a honestidade, a lealdade, a capacidade de estabelecer e manter confiança, a aptidão para estabelecer diálogo e cooperação parcialmente desinteressadas"**. (VELTZ, apud LINHART, p. 27-8)

Ainda nesta perspectiva, Sennet (2000) pode nos ajudar a compreender o panorama do atual discurso sobre trabalho, quando em "A corrosão do caráter" analisou por quais caminhos a organização do mundo do trabalho trilha na atualidade e em especial nos mostra como o discurso da flexibilidade, dentre outras características do trabalho, camufla um novo tipo de controle. A flexibilidade é uma das marcas do trabalho atual que corrompe o caráter do trabalhador. O autor advoga que o caráter está relacionado à lealdade, à relação duradoura, já a flexibilidade não marca a continuidade das relações, mas sua efemeridade. Nas relações do coletivo de trabalhadores, Sennet enfatiza que a relação de confiança, no atual mundo do trabalho, é efêmera.

---

<sup>28</sup> Harvey (1998) explica melhor tal linguagem na introdução do capítulo II de seu livro "A condição pós-moderna", dizendo que *"Esse tipo de linguagem é útil, em primeira instância, como recurso heurístico. Ele concentra a nossa atenção nas complexas inter-relações, hábitos, práticas políticas e formas culturais que*

*Tomemos, por ejemplo, la cuestión del compromiso y la lealdad. 'Nada a largo plazo' es el principio que corroe la confianza, la lealtad y el compromiso mutuos. Por supuesto, la confianza puede ser algo meramente formal, como cuando las personas acuerdan hacer un trato comercial o confían en que el otro respeta las reglas del juego; pero, por lo general, las experiencias más profundas en materia de confianza son más informales, como cuando la gente aprende en quién puede confiar al recibir una tarea difícil o imposible. Estos vínculos sociales tardan en desarrollarse, y lentamente echan raíces en las grietas de las instituciones. (p.22-23)*

A flexibilização, ao defender que as relações de confiança mais profundas são as informais, impõe ao trabalho coletivo relações obrigatórias. A confiança que pode vir a existir em tais propostas de trabalho coletivo, pré-determinadas, podem ser apenas formais.

*Considerando essa perspectiva, que coletivo de professores está aqui sob análise? Se por um lado há no discurso das reformas educacionais uma grande tendência em defender o trabalho coletivo, não seria este controlado e com as regras impostas pelo estado muito diferente daqueles que ocorrem 'clandestinamente' no cotidiano e são produtos da resistência às imposições?*

A história de um grupo que se organiza não obrigatoriamente, se encontra e constrói um projeto coletivo nos evidencia maneiras de fazer coletivo que reconstrói o *nexus social* de dominação e submissão a uma determinada proposta, muitas vezes, distante do contexto escolar. E a reconstrução caracteriza a re-existência do grupo. Ao fazer diferente do projeto oficial, ao fazer clandestinamente no cotidiano, re-existe. A confiança dos professores entre si não é efêmera, ela é/foi pautada em vínculos fortes enquanto puderam estar na escola. E neste sentido as relações não são flexíveis, pois animam os professores a estarem/permanecerem e conduzirem outro projeto escolar.

Neste sentido, o trabalho do grupo de professores da Escola da Estrada não se configura numa *colegialidade artificial* (HARGREAVES, 1996) porque as relações de cooperação que acontecem entre professores se caracterizam pela não obrigatoriedade do encontro e conseqüentemente do trabalho conjunto. Somado a isto este trabalho não apresenta outras características que, para Hargreaves, compõem este tipo de colegialidade. A presença de um discurso pelo coletivo a partir da implementação da escola-Padrão não alterou o quadro

---

*permitem que um sistema capitalista altamente dinâmico e, em consequência, instável, adquira suficiente*

de não existência de uma regulamentação da administração do como usar o espaço coletivo. Antes desta implementação não havia nenhuma orientação institucional nem tampouco legal para a existência deste espaço. A existência da regulamentação pela direção *pode ser* um fator para a artificialidade do colegiado, juntamente como a determinação de um espaço e tempo fisicamente determinados e obrigatoriamente respeitados.

Outra característica é a orientação para a implementação, ou seja, os professores **devem** trabalhar juntos para que seja atingido o resultado definido por outro, o que se aproxima da crítica de Linhart (2000) sobre as formas coletivas na atual organização do trabalho. Apesar do desejo que todos trabalhassem juntos, o trabalho coletivo não era realizado por todos os professores e sim por aqueles que mantinham inicialmente uma certa cumplicidade, e posteriormente, com as alterações que foram ocorrendo no corpo docente, o trabalho começou também a atingir mais professores e acabou por se impor a quase todos os professores do curso do antigo magistério.

O ponto de vista do discurso da necessidade do coletivo nas políticas de reestruturação da formação de professores é da ordem do capital, ordem essa já mostrada por Linhart. Isto ocorre porque o trabalho coletivo é visto em função da maior eficiência do trabalho realizado na escola. Não se trata de defender a realização do professor, através de uma atividade que o complete enquanto ser criador. Criação efetivada através da capacidade do pensar, do agir e do usufruir o bem produzido, momentos estes socialmente compartilhados e característicos da atividade do trabalho humano.

Para Hargreaves (1996)

*...la colegialidad artificial no es un simple ejemplo de insensibilidad personal de ciertos administradores, sino que es constitutiva de los sistemas sociopolíticos y administrativos que no respetan em absoluto su compromiso retórico con la potenciación del profesorado. Son sistemas preparados para delegar en los docentes la responsabilidad colectiva y compartida de la implementación, mientras asumen la responsabilidad, cada vez más centralizada, del desarrollo e imposición de objetivos a través del currículum y de las órdenes relativas a la evaluación. Son sistemas de reglamentación y control estatales en donde los aspectos de concepción y planificación se mantienen en gran parte al margen de la ejecución técnica. En muchos aspectos y en muchos casos, la retórica*

---

*semelhança de ordem para funcionar de modo coerente ao menos por um dado período de tempo". (p. 117)*

*humanista de la colegialidad y de la potenciación enmascaran esa división fundamental. (p. 234)*

Para entender melhor esta relação das alterações no campo educacional, gostaria de trazer a reflexão de Whitty (1996) sobre as reformas educacionais na Inglaterra, trabalhando com o conceito de "quase-mercados". Ele sugere que

*as características distintivas de um quase-mercado em relação a um serviço público são a separação entre comprador e fornecedor e um elemento de escolha pelo usuário entre os fornecedores" [...] "quase-mercados têm alto grau de regulamentação governamental, policiada por meio de sistemas de avaliação, fiscalização e financiamento. (p. 193)*

O autor acredita que as reformas também incentivam a idéia de que a educação deve ser definida pelo indivíduo e família, e a sociedade civil deve estar voltada cada vez mais ao mercado e, portanto, menos ao político. No campo da formação de professores, ele acredita que as reformas provocaram, ao mesmo tempo, medidas centralizadoras e descentralizadoras na formação inicial. Passou a haver formação de professores fora do espaço de faculdades e universidades. O autor aponta as conseqüências para o campo de formação: segundo alguns estudos a degradação do envolvimento da universidade resulta de uma tentativa de descaracterização do ensino como profissão. Outros estudos mostram que se preconiza o fim da discussão do humanismo liberal para enfatizar uma formação na racionalidade técnica; outros ainda mostram que os professores estão sendo formados como técnicos e não como profissionais reflexivos. Para Whitty (1996), as universidades, secretarias locais, faculdades e sindicatos que têm potencial para promover uma outra definição coletiva de atividade profissional foram marginalizados do processo.

Assim como na Inglaterra, no Brasil a política de formação de professores está sendo orientada por uma perspectiva de aligeiramento, em cursos que estão centrados na escola. A conseqüência apresentada por alguns estudos é uma crescente formação técnica, apenas de trabalho metodológico, sem respaldo da reflexão teórica sobre o desenvolvimento da criança ou sobre os problemas educacionais do ponto de vista sociológico.

A retomada da ênfase no desenvolvimento de competências pelos professores, para a atividade cotidiana, é uma das características que evidencia a **"função das necessidades estritas ao mundo do trabalho, numa clara importação das necessidades**

**eficientistas"** (MACEDO, 2001, p. 17). Característica que se opõe a uma formação teoricamente mais ampla<sup>29</sup>.

O fato de tomar a escola como centro de formação dos professores pode provocar a falta de uma forte formação teórica. O caso das Diretrizes Curriculares para o Curso Normal Superior é elucidativo, pois elas apresentam uma reduzida carga horária destinada às disciplinas de cunho teórico e ênfase nas metodologias de ensino. O Curso Normal Superior e sua legalização ainda trouxe outra questão: a sua dissociação da Universidade. Eles poderão ser ministrados em Instituto Superior de Ensino, que não tem tradição em pesquisa. Tal fato acarreta o aumento da já existente dissociação entre ensino e pesquisa<sup>30</sup>. Por não tomar a pesquisa como fonte de formação (GERALDI, 1993) e por não ter uma sólida formação teórica, a atividade docente pode se tornar uma atividade estritamente técnica<sup>31</sup>.

A formação inicial introduz o professor nos princípios pedagógicos necessários, nas linhas teóricas existentes, no conhecimento e na aprendizagem do ser professor através dos projetos elaborados e monitorados pelos professores universitários. A partir delas, no trabalho cotidiano, outros desafios e novos conhecimentos vão sendo necessários.

---

<sup>29</sup> A exaltação ao trabalho coletivo como competência a ser adquirida no campo profissional é grande. Para Perrenoud (2000), trabalhar coletivamente é uma das dez competências necessárias para ensinar e esse trabalho *"torna-se uma necessidade ligada mais à evolução do ofício do que a uma escolha pessoal"* (p. 80). Tomá-lo enquanto evolução do ofício é admitir que as atividades do trabalho passaram por uma mudança do plano individual para o coletivo. Isto é verdade do ponto de vista da organização do mundo do trabalho; o discurso atual das necessidades estritas das novas formas dessa organização enfatiza, dentre tantas competências a serem adquiridas, a capacidade de trabalhar em equipe. Disso podemos depreender duas considerações. A primeira é que ao relacionar a aquisição da competência do trabalho coletivo com a evolução do ofício do trabalho, a preocupação com esta característica está vinculada ao preparo de desempenho de tarefas profissionais e conseqüentemente a atender às exigências deste preparo (MACEDO, s/d). Não é a realização do homem enquanto ser social e conseqüentemente como ser coletivo que está em questão, mas a relação de produção, de mercado, de necessidade de formação de mão de obra para este novo mercado. Enquanto necessidade advinda da evolução do ofício, porque esse antes era individual, depreende-se a segunda consideração. Tal afirmação nega aparentemente o caráter social de nossa constituição enquanto sujeitos. É na interação (VIGOTSKY) e pelo trabalho que nos tornamos homens. A perspectiva que aponta o trabalho coletivo como competência a ser adquirida exclui a aprendizagem social, conseqüentemente coletiva, a que estamos submetidos em nossa constituição e aborda esta questão do ponto de vista do individual. Se tivermos que aprender a ser trabalhadores coletivos, é porque somos individuais. As agremiações a que os homens se associam, sindicatos, clubes, igrejas, nos dão a dimensão coletiva que nos caracteriza.

<sup>30</sup> Estas considerações são datadas do período das primeiras discussões sobre o Curso Normal Superior.

<sup>31</sup> Enquanto proposta de estudo no âmbito de formação continuada e não inicial, parto do pressuposto de que a escola é um espaço também de formação, seja incidental, espontânea, de projetos que ocorrem em conjunto com a Universidade. Não quero com isso negar a necessidade de uma formação superior em faculdades, universidades ou centros Universitários, com sólida formação teórica. Muito pelo contrário, defendo um curso inicial que tenha um conteúdo teórico e prático que possa dar conta da formação docente.

Creio que a relação com os pares no cotidiano da escola é mais um lugar/espço dessa formação. E não só uma formação de trocas de metodologias, técnicas, receitas para o ensino, mas de construção de formas outras de fazer escola, de construção do trabalho pedagógico na interlocução com as características locais de cada espaço educacional, na interação com o outro professor. Neste sentido, o trabalho na escola é espaço de formação mais rico quanto mais permitir a ultrapassagem da mera aquisição de rotinas e técnicas de ensino. O trabalho não alienado é produtivo em todos os sentidos, articulando saberes práticos e saberes teóricos.

Tomar a prática como espaço de formação permanente remete a duas questões. A primeira refere-se ao cuidado que deve ser tomado para não transformar estes estudos sobre a prática docente em modelos para a formação docente. Corre-se o risco de transformar os estudos sobre pensamento prático ou outras tendências em modelos a serem "aplicados" nos cursos de formação permanente. Isso também acarretaria um tecnicismo na formação. Em segundo lugar, ao tomar a prática como central nos cursos de formação, tanto inicial como permanente, corre-se o risco de perder a discussão teórica, a discussão dos fundamentos, dos princípios das práticas, das discussões sobre os fundamentos que subjazem às práticas<sup>32</sup>.

Neste sentido, podemos voltar à questão apresentada sobre os discursos oficiais e sua tendência à defesa do trabalho coletivo na escola. Talvez seja pensando a escola a partir de dentro que podemos encontrar as diferenças de um trabalho coletivo controlado e imposto e de um trabalho coletivo que se apresente como resistência a estas imposições. Desta forma, podemos encontrar um trabalho que negue a prescrição como método de formação porque representativa, como nos diz Freire (1987) de uma relação de opressão.

Políticas governamentais da década de 1990 discursaram sobre trabalho coletivo entre professores e destes com os alunos, na construção do projeto pedagógico. Muitas vezes introduziram o coletivo como mais uma forma de controle. No entanto, estes discursos e estas imposições podem ter conduzido seus sujeitos a viverem a colegialidade artificial (HARGREAVES). E a conquista de um espaço coletivo de realização do ser professor, sem

---

<sup>32</sup> A ANFOPE (2002) tem defendido princípio de formação: base comum nacional, com sólida formação teórica e interdisciplinar. A base comum nacional tem como eixo a docência, entendida como trabalho pedagógico e não a formação do generalista da educação. A docência passa a ser a base da identidade profissional de todo educador.

relação de obrigatoriedade, mas num processo de formação que respeite as individualidades, seus limites, os projetos e as formas peculiares e locais de fazer nos encaminharam para outras relações, caracterizadas pela não artificialidade, pelos conflitos, pela construção de táticas. Vamos a seguir entender como posso defender esta forma de coletivo a partir do que os professores viveram no cotidiano escolar.

O que podemos perceber são as políticas educacionais interferindo no cotidiano da escola porque os dados revelam esta presença. E esta interferência ocorre de formas diversas mostrando, inclusive, como as políticas negam o que pretendiam. O discurso atual de formação de professores na escola através do coletivo é contraditório. As políticas atuais de formação continuada e, inclusive, inicial, pontuam o trabalho coletivo como fundamental para a prática profissional, no entanto fazem o contrário: acabam com trabalhos que vêm sendo realizados em grupo. O projeto de Reorganização das Escolas Públicas desestruturou muitos coletivos de professores e ocorreu num período em que o próprio governo lançava, para ser discutido nas escolas, o projeto Raízes e Asas, um conjunto de materiais destinados a ajudar o coordenador pedagógico a trabalhar e estimular o trabalho coletivo na escola.

Algumas atitudes políticas que acabam com o trabalho coletivo, como a Reorganização da Rede Estadual de Ensino de São Paulo também podem produzir novas e outras formas de organização coletiva. Ou podemos falar que o projeto Raízes e Asas, ao se caracterizar como material que deveria proporcionar o trabalho coletivo na escola, produz sentidos muito diferentes nas escolas, causando, inclusive, o não coletivo, a individualização. Há um contra-senso possível a partir das políticas. Ao mesmo tempo em que são realizadas, seus efeitos podem provocar novas formas de fazer a escola que não eram pretendidas. Primeiro pensemos que os sentidos provocados não são controlados, assim o que se pretende não necessariamente vai ser alcançado. Em segundo lugar, há processos humanos de resistência que podem provocar formas diversas de fazer a escola que afetam as políticas impostas. É o que veremos adiante.

## 5. TÁTICAS EM MOVIMENTO

*Mesmo com toda a fama  
Com toda a brahma  
Com toda a cama  
Com toda a lama  
A gente vai levando  
A gente vai levando  
A gente vai levando  
A gente vai levando essa chama*

*Mesmo com todo o emblema  
Todo o problema  
Todo o sistema  
Toda Ipanema  
A gente vai levando  
A gente vai levando  
A gente vai levando  
A gente vai levando essa gema*

*Mesmo com o nada feito  
Com a sala escura  
Com um nó no peito  
Com a cara dura  
Não tem mais jeito  
A gente não tem cura*

*Mesmo com o todavia  
Com todo dia  
Com todo ia  
Todo não ia  
A gente vai levando  
A gente vai levando  
A gente vai levando  
A gente vai levando essa guia*  
(Caetano Veloso e Chico Buarque)

Foi com toda a tática, com toda a manha, com toda a gana que os professores da Escola da Estrada foram levando suas "*artes de fazer*" (CERTEAU, 2001). Fazer caracterizado pela produção e não consumo do que lhes era mostrado, evidenciado como fazer professoral.

Na viagem que me propus a fazer, esta leitura se configurou como as fotos que fiz das paisagens que observava. Qual no fotografar, escolhi algumas paisagens e tantas outras ficaram à deriva. Qual no fotografar, pude focar a imagem desejada e o fundo que compõe a paisagem.

O grupo de professores se encontrou casualmente e espontaneamente (pois não obrigatoriamente) se comprometeu coletivamente. Em razão desta característica suas ações não respondiam ao institucionalizado necessariamente. Eram em momentos clandestinas, à medida que fugiam da legalidade, ou ocultas, porque não foram respostas aos procedimentos oficiais e até certo período não dadas à visibilidade oficial (LIMA, 2003). Estas práticas não estavam na lista de práticas prescritas, justificadas e aceitas explicitamente.

Ao recuperar a experiência de trabalho docente coletivo dos professores e estudar que indícios no trato dos tempos/espacos de construção de currículo na complexidade cotidiana estavam presentes em contraposição ao idealismo de um discurso sobre o trabalho docente coletivo, deparei-me com suas práticas clandestinas, suas "artes do fazer".

Os depoimentos dos professores são ricos em histórias que mostram situações diversas em que houve articulação do grupo para produzir algumas vitórias e outras tantas derrotas frente às imposições da Secretaria de Educação do Estado. Há vitórias que mostram como o grupo se mobilizava e não era apenas consumidor das imposições governamentais, mas produtor de táticas (CERTEAU, 2001) para sobreviver no cotidiano.

### ***Táticas na contratação de professores...***

Num momento em que a escolha de professores para lecionar na escola pública da Rede Estadual de Ensino de São Paulo baseava-se na pontuação<sup>1</sup>, em geral meramente burocrática, na Escola da Estrada a seleção se dava através de proposta de trabalho e entrevista, uma arriscada empreitada. Em 1990, ano em que a Eliana entrou na escola e que o grupo estava mais articulado e contava inclusive com o apoio da direção, as práticas de

---

<sup>1</sup> Naquele momento, para lecionar na escola pública, o professor deveria preencher um livro com seus dados e, caso já tivesse lecionado na rede, com sua pontuação por tempo de trabalho. Havendo necessidade de chamar professores, a escola o fazia seguindo uma lista de classificação.

constituição do corpo docente evidenciam "artes do fazer". Seu depoimento é indicativo desta prática:

Ela (a secretária da escola) falou: "olha, aqui tá o livro que você se inscreve, mas você vai ter que conversar com a diretora, porque aqui é um pouco diferente". Aí eu falei "um pouco diferente, como?" "Ah, não é assim de se inscrever só, não, mas é melhor você conversar com a diretora (...)" (TE Sim).

Não era usual este tipo de seleção. Os professores geralmente chegavam na escola e se inscreviam e em seguida esperavam ser chamados caso houvesse vaga para o nível e disciplina que haviam se inscrito, a partir da ordem de pontuação. É por isso que Eliana imaginou que alguém que tinha menos pontos que ela estava escolhida para a vaga.

Qual não foi sua surpresa quando percebeu que a diretora (que naquele momento era a Marlene) estava interessada em constituir um grupo que levasse adiante um projeto diferenciado de formação de professores, que *a duras penas* estava sendo construído.

A diretora, usando de seu poder hierárquico, constrói uma tática – conversar com os professores que se inscrevem na escola – para verificar quem poderia colaborar na construção do projeto que ela, juntamente com o "grupo de opositoristas", tem para a Escola da Estrada, contrapondo-se à estrutura organizacional da Secretaria de Educação no que se refere à escolha dos professores. Ela tem consciência de que esta tática foi arriscada, pois segundo Eliana afirma em seu relato, a diretora "*tomou todo o cuidado para ver se eu consentia, se eu aceitava este processo e me avisar que tinha duas outras pessoas que também tinham se inscrito*".

Como ensina Certeau (2001, p. 46), a diretora aproveita-se da ocasião e do poder inerente a seu cargo para alçar vôos possíveis na concretização de uma outra escola, trazendo para o grupo professores novos ou no mínimo professores que não se opusessem ao trabalho em desenvolvimento.

Ressalto o fato de que a tática foi construída no interior de um terreno em que as orientações da Secretaria não eram direcionadas para propostas práticas, mas sim direcionadas para discursos sobre a qualidade e em momentos, atitudes distanciadas do cotidiano da escola. Conduzir a vida da escola a partir de suas necessidades era a preocupação naquele momento.

Este pode ser considerado um dos elementos do re-existir na escola. Por uma questão de sobrevivência do projeto em movimento, a conduta da entrevista para seleção de professores é tomada.

### *Tática no Conselho de Escola*

A ação do coletivo dentro da Escola da Estrada inicia-se como uma prática de resistência à norma por parte de alguns professores, aproveitando-se do momento para captar no vóo a possibilidade de ganho. Em seu depoimento, Neude alerta para uma das primeiras ações do grupo, ainda quando estava começando a se constituir.

Começamos a questionar Conselho de Escola que não funcionava. Não tinha conselho, e o diretor (neste momento a diretora não era a Marlene) passava nas salas com o livro ata para o pessoal assinar, de uma reunião que não teve. (TE Ni)

A percepção de que numa instituição legítima – Conselho de Escola – os trâmites não eram respeitados abre a possibilidade de delimitar um espaço de ação, com a denúncia da ilegitimidade dos encaminhamentos dados. E esta ilegalidade nos trâmites do Conselho de Escola fazia parte da tática<sup>2</sup> de quem, então e apesar da atitude, estava no "**lugar do próprio**" (CERTEAU, 2001) na unidade escolar. As atas falsas atestavam o funcionamento de órgão coletivo e de representação efetivamente inexistente na prática, e a direção exorbitava o seu lugar próprio de poder para fazer o encaminhamento de falsificar a ata.

O diretor produz uma forma de, a partir do poder legitimado, retirar o poder legítimo do outro, que é o pai, professor, funcionário e aluno da escola. No exercício do poder e do lugar do poder, o diretor fazia de conta que o Conselho de Escola, um órgão que estava a serviço da democratização ou da limitação do exercício do poder, funcionava. Era a estratégia do forte, relativamente aos outros participantes do Conselho; era a tática da direção de expandir seu próprio poder cuja limitação a estratégia governamental pretendia exercer através dos Conselhos de Escola.

Este grupo, que começa a se articular e a questionar o Conselho, constrói uma tática – participação no conselho – para quebrar com o poder instituído na figura e na atitude do diretor da escola. O espaço do Conselho, dentro da escola, é o espaço instituído para decisões coletivas. Nele está presente o jogo de forças de interesses divergentes, mas é um espaço legítimo para tomar posições. E, ao dizer que passou a fazer parte do Conselho, Neude e outros professores assumem também pertencer ao grupo de professores. E dentro deste "próprio" agem em função de um projeto pedagógico, ainda sequer compartilhado, mas que começa a se inscrever pela e na prática.

Marlene narra uma das arbitrariedades ocorridas nestas reuniões de conselho antes do grupo começar a tomar este espaço para si:

Quando o aluno era indisciplinado (não atendia ao modelo exigido), convocava-se o Conselho para expulsá-lo. Este é um tipo de conduta em que as dificuldades de adaptação dos alunos, seus problemas com a metodologia do professor ou suas dificuldades na vida pessoal não são consideradas. (TE Me)

Mais uma vez a tática do forte, através da ilegalidade do uso das instâncias do seu poder, evidencia práticas produzidas dentro da escola que a encaminham para um determinado projeto educacional.

Outra prática ocorrida anteriormente à chegada da Marlene na escola e que era combatida pelo "grupo de opositoristas" diz respeito à ação da então secretária da escola. Marlene diz que ela era a "*verdadeira diretora administrativa*" da escola, pois ela morava perto da escola e era "*representante da classe alta do bairro*". (TE Me)

Neude também nos conta práticas administrativas, afirmando que o grupo teve que

proibir que a secretária da escola montasse as salas, porque a montagem das salas era uma função burocrática da secretária apenas. O que ocorria é que ela dizia, do bairro, quem seria aluno e quem não seria. Toda matrícula era feita com ela. Então chegou num momento,

---

<sup>2</sup> Nesse momento, apesar de ser o lugar de quem tem o poder instituído, e representar o Estado, há uma ilegitimidade, por isso não é estratégia. A estratégia está postulada por uma exterioridade distinta que determina, por exemplo, pelas leis, o que regulamentará as ações.

que quem fez matrícula dos alunos fomos nós, professores, porque se deixasse pela vontade da secretária, ia chegar lá e nunca tinha vaga. Ela era do bairro e definia as relações. Então ela acabou definindo estas coisas e como nós acabamos resolvendo isto? Eu lembro que teve conselho de escola para decidir simplesmente que ela não mais faria contagem de sala e nem matrícula... (TE Ni)

Apesar de ilegítimo e ilegal, a secretária da escola, em sua tática, definia os excluídos da comunidade. Os mais pobres do bairro não tinham acesso àquela escola. Parece que esta ação está associada aos encaminhamentos que o Conselho de Escola estava habituado a tomar, como a suspensão de alunos que, aparentemente, eram indisciplinados. Ambas ações de exclusão.

Eram táticas tanto por parte do grupo de professores que tentavam se articular, conquistar espaços para agir e promover outra escola, como do grupo que, apesar de no início estarem na equipe da direção, usarem o espaço democrático do Conselho de Escola para organizarem, levarem adiante uma gestão escolar baseada na prática autoritária, não participativa.

As táticas são freqüentemente elaboradas para que possamos sobreviver às intempéries do cotidiano. Elas podem se apresentar quase como um mecanismo de defesa contra situações que, de certa forma, nos privam de realizarmos nossos desejos e conseqüentemente nos privam do nosso direito de agir e viver. Ou, como sugere Schilling (1991), sobrevivência pode estar relacionada à resistência, à medida que conseguimos, através da última, manter algum espaço de liberdade e encontrar um sentido para a vida, neste caso para a vida do ser professor, profissional.

As táticas elaboradas como forma de resistir e encontrar um sentido para o trabalho na escola podem ser individuais ou coletivas. À medida que as energias se voltam para o coletivo, ultrapassam a particularidade e encaminham-se para o humano genérico (HELLER, 1992). É o que podemos ver a seguir, à medida que passamos a compreender como as táticas estão presentes na construção de um projeto educacional.

## *Abrindo portas, portões e construindo um projeto coletivo*

*E eu então comecei a abrir, abrir as portas, abrir o laboratório. Nós fomos abrindo, fui reformando, derrubando paredes, transformando um monte de coisas, fazendo sala disso, sala daquilo, nós montamos brinquedoteca, videoteca, sala de reunião pedagógica, sala de ciências, sala de grêmio. (TE Me)*

A palavra "abertura" tem um significado especial no entendimento da postura pedagógica construída pelo grupo de professores. Ela é o próprio princípio do projeto que, aos poucos, foi se sedimentando e vai desde a prática da abertura dos espaços físicos, dos portões, até a abertura de espaços pedagógicos e administrativos de reuniões, como o Conselho de Escola.

As táticas construídas para apropriação do conselho de Escola, para contratação de professores, ou então a forma de se organizarem no coletivo estava direcionada para a construção de um projeto pedagógico na escola, caracterizado pelos princípios da democracia.

Buscar as razões pelas quais o aluno está indisciplinado e refletir sobre a conduta da escola frente a este aluno, em contraposição à ação de, no conselho, decidir a suspensão e expulsão de alunos indisciplinados, indicia o projeto pedagógico em estruturação. Em contraposição à prática anterior de exclusão, constrói-se o processo de inclusão.

Também a prática de realizar uma "falsa" reunião do conselho representava um projeto de gestão da escola, representado pela não participação.

A gestão democrática pressupõe a abertura à participação. A ação administrativa democrática pressupõe a construção coletiva e exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, resultando na democratização das relações (HORA, 1994). Na Escola da Estrada buscou-se esta perspectiva desde a participação dos alunos e professores em comissões que decidiam sobre a Semana Cultural que seria realizada, até participação dos alunos na decisão da abertura dos portões da escola.

O Conselho Escolar é o instrumento, por excelência, para que diretor possa realizar sua principal função, que

*é realizar uma liderança política, cultural e pedagógica, sem perder de vista a competência técnica para administrar a instituição que dirige, demonstra que o diretor e a escola contam com possibilidades de, em cumprimento com a legislação que os rege, usar sua criatividade e colocar o processo administrativo a serviço do pedagógico e assim facilitar a elaboração de projetos educacionais que sejam resultantes de uma construção coletiva dos componentes da escola.* (HORA, 1994, p. 53)

A abertura dos portões foi muito significativa. Apesar de não conseguir encontrar na linearidade das datas o momento exato desta discussão, todos os depoimentos recolhidos lembram esta luta dentro da escola. Também documentos foram coletados que indicam esta luta. Durante os Conselhos de Escola dos anos de 1990, 1991 e 1992 esta discussão estava presente.

O tema também aparecia em outras instâncias, como nas reuniões pedagógicas porque, como princípio pedagógico de autonomia, ele sempre era relevado na construção do Regimento Escolar, pois era neste documento que constariam regras de entrada e saída de alunos.

Na Reunião do Conselho de onze de maio de 1990, início da gestão de Marlene na direção, os alunos do noturno propõem que o portão permaneça aberto, com a possibilidade do aluno ser independente no horário de saída e entrada. A relatora da ata desta reunião encerra-a desta forma

*depois de ampla discussão (2 horas) com exposição de argumento a favor e contra foi colocado(sic) em votação e vencida(sic) a proposta dos alunos, pela maioria dos presentes.* (ACE90)

Em ata de dezembro de 1991, o então diretor substituto de Marlene colocou em questão a necessidade de fechar o portão; a secretária do conselho relata, em ata, que o vice diretor assumiu que não sabia que a decisão dos portões ficarem abertos já estava determinada em reunião com a professora Marlene e, assim, tudo permaneceria como estava.

Ata de abril de 1992, outra votação em que a proposta do portão fechado foi vencida. Interessante que nesta ata consta que a então diretora (substituta da Marlene<sup>3</sup>)

---

<sup>3</sup> Para melhor nos situarmos, a Meire esteve no cargo da direção da Escola da Estrada a partir do início do ano letivo de 1990. Em meados de 1991, ela sai e em seu lugar fica uma diretora substituta, e volta em meados de 1993.

posicionou-se dizendo que *"a responsabilidade por algum acidente mais grave caberia ao Conselho de Escola"*. (ACE92, p.42a)

O depoimento da diretora e as diversas ocorrências da discussão da abertura do portão demonstram o quanto foi difícil tal conquista e intranquilo o processo de abertura. Relato de Neude demonstra esta intranquillidade:

E sempre aconteciam discussões muito violentas, muito violentas, porque era junto com esta discussão que nós conseguimos, por exemplo, abrir os portões da escola. Nós conseguimos criar uma série de procedimentos que era muito duro. E quando esta discussão estava a pleno vapor, a escola recebia ameaça de bomba, o pessoal ficava dizendo que ia mandar fechar a escola. Uma pressão violenta da própria direção e da própria polícia. Chegou a ponto da polícia se recusar a atender-nos quando tinha algum acontecimento. A gente ligava e diziam "ah, é da Escola da Estrada? A gente não vai. A gente só vai se vocês fecharem os portões". Como a direção era contra o portão ficar aberto e o conselho havia aprovado e ela não conseguia mudar, ocorreu uma briga que se estendeu ao longo de anos, até chegar o momento que se tornou uma conquista que não tinha como voltar atrás e assim a gente poderia relaxar um pouco. Num período longo de tempo nós não tivemos a direção do nosso lado nesta questão, o que dificultava a abertura do portão, mas quando a Marlene entrou esta questão foi muito mais tranqüila. (TE Ni)

E no discurso da Eliana, isto também se evidencia.

Esta (...) foi muito difícil. (...) em um primeiro momento foi um caos. Eles deixavam o portão escancarado e tinha alguns professores contrários à postura, que diziam que estavam entrando maconheiro, baderneiro e que a gente não estava fazendo com que nossos alunos aprendessem. Era uma situação dura. (TE Sim)

A existência do poder instituído contrário ao projeto democrático dificultava o andamento de questões desse projeto na escola. Em momentos, o grupo de opositoristas constrói táticas para superar as dificuldades em relação à direção. Em outros momentos, já conquistados alguns procedimentos mínimos, as táticas passavam a fazer parte do repertório daqueles que estavam contrários ao portão aberto.

Ameaça anônima de bomba, posição contrária da polícia em atender a escola, representam as possíveis formas de recuperar o domínio sobre aquele terreno, característico do projeto de não abertura, representado por uma suposta segurança.

Como na arte da guerra (SUN TZU, 1997), os terrenos iam sendo conquistados ou perdidos e para isso eram necessárias a mobilização dos professores e suas táticas para manter algumas vitórias cotidianas.

Em 30 de junho de 1993 houve uma votação envolvendo pais, funcionários, professores e alunos, sobre a permanência do portão aberto ou fechado no período noturno. Esta votação está relatada em documento de apuração de votos que encontrei em uma de minhas visitas ao almoxarifado da escola, lugar em que se encontram as atas pesquisadas.

A votação por toda a comunidade escolar, e não só pelo conselho escolar, foi uma estratégia para validar o que já havia sido conquistado, mas que a todo momento era questionado.

Pelo mosaico que os depoimentos e os documentos vão me possibilitando construir, acredito que esta votação esteve vinculada ao seguinte episódio:

E nós conseguimos mudar e fazer o conselho funcionar (...) E como a gente fez o conselho funcionar? Nós começamos a colocar questões em votação que pegavam diretamente a vida de todo mundo, professor, aluno e a gente chegou a fazer reunião do conselho com a escola inteira parada na porta da sala esperando resultado do conselho. Uma certa vez, mudou a direção e esta fechou o portão dizendo que era um absurdo. E então chamamos uma reunião do conselho e na reunião do conselho dissemos "você não pode fechar o portão, não". Os alunos suspenderam as aulas e ficaram na porta da sala da biblioteca, esperando o conselho e nós fizemos a estratégia seguinte: nós, professores que defendíamos isto, não vamos falar, deixe que os alunos falem. (TE Ni)

E dentre tantas estratégias e táticas é interessante pensar nesta passagem que mostra o importante papel do Conselho para a construção desta gestão mais democrática e com a participação da comunidade. Apesar de ter legítima e legalmente o poder de definir no conselho o rumo da escola, os professores constroem táticas para que os alunos não assistam

às aulas para participarem da reunião do conselho. Prática relevante no reconhecimento do Conselho como instância de decisão de questões referentes aos estudantes.

A luta pela abertura dos portões representou a luta árdua e longa pela participação da comunidade na escola. Como lembra Oliveira (2001), toda conquista democrática é fruto de lutas, possíveis, mas sempre árduas, contra os poderes instituídos e seus mecanismos de legitimação. E esta luta a favor do movimento de participação, inicialmente, é muito conturbada<sup>4</sup>. E ao estar na situação de poder ter a voz, há uma angústia em relação à não instauração imediata dos desejos dos participantes. Segundo as atas lidas, o movimento de participação na decisão do projeto dos portões abertos durou mais de três anos. Este longo tempo se deve ao conflito sempre existente entre todos que participam e seus desejos e o movimento, inclusive de convencimento, ou de explicitação e posterior conquista das pessoas para um determinado projeto.

A luta pelo portão aberto foi a luta contra um poder que estava instituído na escola, a luta contra um modelo de segurança. No entanto, por trás do discurso da segurança, escondia-se um discurso pedagógico que denotava o controle que a escola deveria exercer sobre o aluno.

Na entrevista com a professora Eliana, fica nítida a compreensão do caráter pedagógico do movimento do fechar/abrir o portão.

Eu lembro que a questão sobre fechar o portão ficou várias reuniões sendo discutida para ver que princípio está por trás de fechá-lo ou não. Então coisas que parecem bobagens, parecem supérfluas, mas que eram princípios de trabalho naquele momento. Você pode pensar que parece sem sentido um grupo de professores se reunir para ficar discutindo essas coisas, mas se você não se der conta acabam impossibilitando, num momento posterior, a discussão do que pode trabalhar com os alunos em aula. (...) Tinham também os pais que, em vários casos, queriam o portão fechado e nós tentávamos convencê-los de que não poderíamos tratar os alunos como bebês, tratá-los como se não tivessem responsabilidades e este era o princípio que estavam

---

<sup>4</sup> Até mesmo porque, na história de participação da comunidade na sociedade de um modo geral, esta prática foi quase nula.

tentando defender ao abrir os portões, o trabalho com a responsabilidade. As discussões maiores sobre o portão eram no conselho, que funcionava realmente. (TE Sim)

Este, juntamente com os depoimentos dos outros entrevistados, possibilitou-me repensar o sentido dado pelos professores a esta questão. Todos os entrevistados lembraram o vai e vem das discussões sobre a abertura dos portões da escola, fato que se torna um signo.

Assim como Eliana, Neude considera a questão da abertura do portão como parte de um projeto que os professores queriam desenvolver.

Apesar da dificuldade de pensar um projeto pedagógico mais amplo, havia muitos projetos que nós desenvolvíamos. Quando nós pensávamos a abertura do portão, participação dos alunos no conselho, entrar e sair da escola sem interferência, entrar na sala de aula, isto fazia parte de algo que a gente considerava como um projeto. Isto é uma pré-condição e um projeto que estava havendo. (TE Ni)

Para Oliveira (2001) a democratização das práticas sociais envolve transformações no campo da ação pedagógica. Neste sentido, as práticas instauradas de participação, de decisão conjunta priorizavam o desenvolvimento da autonomia intelectual, social e psíquica.

### ***A gestão do movimento de construção do trabalho docente coletivo***<sup>5</sup>

Ao explicitar algumas táticas no movimento de re-existência dos professores da Escola da Estrada na constituição de um projeto coletivo não é possível furtar-me à discussão dos lugares de gestão da articulação do trabalho docente coletivo. Essa influência da gestão na articulação ocorre em diferentes níveis e formas. Inicialmente podemos refletir sobre o papel

---

<sup>5</sup> No ano de 2002, durante a realização da pesquisa, eu vivi uma experiência como diretora educacional. Muito do que vivi como diretora me possibilitou compreender com mais concretude aquilo a que fazia referências nesta parte da análise.

da equipe da direção. Na experiência da Escola da Estrada temos uma figura representativa desta equipe que viabilizava o projeto instituinte.

Quando a Marlene assumiu o cargo, para o Neude, *"a questão (do abrir portão) foi muito mais tranqüila"*. A direção passou a ter preocupação com as questões pedagógicas na escola. Nos documentos pesquisados encontrei a ata da **"Semana de atualização e reflexão dos problemas da escola"** para elaboração do plano escolar, realizada em fevereiro de 1990, logo que a Marlene iniciou seu trabalho na direção da Escola da Estrada. Era o início da implementação do seu "planejamento estratégico", como ela pontua em seu depoimento.

E eu comecei a fazer um tipo de planejamento estratégico: levantando os problemas da esfera externa; da esfera interna; o que internamente poderia ser trabalhado; buscar soluções; e seguir as metas. (TE Me)

A pauta desta reunião reflete tal preocupação:

- *Avaliação de 89 (direção, administração, docentes, discentes);*
- *Leitura do texto "Planejamento e Plano de Curso" e discussão em grupos;*
- *Leitura, análise e síntese das propostas curriculares em grupos formados por professoras I e III;*
- *Painel das sínteses das propostas;*
- *Leitura do texto "Educação Construtivista", da Kamii, discussão em grupo e exposição do entendimento e dúvida de cada grupo;*
- *Levantamento dos objetivos gerais da escola e metas para 1990;*
- *Reflexão sobre a prática docente com troca de experiências e discussões em torno das questões: para que e por que ensinamos o que ensinamos, para quem ensinamos, o que ensinamos, como ensinamos, como avaliamos.*
- *Calendário Escolar com levantamento de atividades extra-classe (estudo do meio, visitas, passeios, festas), de datas para Conselhos de Escola, de classe/série ou ciclo, de provas, de entrega de conceitos na secretaria, de reuniões pedagógicas, de reuniões com pais. (ARP90)*

Realizada esta primeira semana de estudo, a continuidade deste trabalho é percebida na realização da próxima reunião de professores, um momento do planejamento em que, como decidido na primeira reunião os professores, passariam a elaborar e aplicar um questionário para caracterização da situação dos alunos da escola.

É interessante destacar, no manuseio do livro "Atas de Reuniões Pedagógicas", que a reunião registrada anteriormente a esta é de 1986 e presidida pela assistente de direção, e o conteúdo do relato demonstra encaminhamentos mais burocráticos, representados pelas prescrições de como os professores deveriam entregar listas de alunos com dificuldades; necessidade dos professores preencherem as fichas dos alunos para seus prontuários. Isto pode representar como o teor das discussões foi alterado com a entrada da Marlene.

As características impressas pela nova gestão resultam de uma postura de gestão democrática, conseqüentemente participativa e não de controle e de mando<sup>6</sup>.

Colocar para o grupo decidir conjuntamente as datas dos calendários, ouvir o resultado do processo de avaliação do ano anterior e a partir daí construir as metas para o ano e as práticas necessárias para alcançar tais metas caracteriza-se como uma prática administrativa preocupada com a especificidade pedagógica do trabalho e pautada numa concepção do grupo enquanto construtor das vivências escolares.

Marlene compreendia a dimensão política de sua ação administrativa respaldada na ação participativa<sup>7</sup>, rompendo com a rotina alienada do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia a dominação das organizações escolares.

---

<sup>6</sup> A direção de uma instituição tem sua origem na complexificação das relações trabalhistas nas empresas. Harry Braverman (1975), em seu livro **“Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX”**, explica a relação do nascimento da gerência com o trabalho humano. Para ele o trabalho humano é muito mais suscetível de vasta gama de atividades produtivas por ser esclarecido e orientado culturalmente, assim os processos de trabalho do homem são tão diversos quanto ao seu tipo e ao seu modo (p.57). O fato de o homem produzir excedente vem de seu caráter inteligente, que lhe dá infinita capacidade de adaptar-se às condições sociais e culturais para ampliar sua própria produtividade. Para controlar esta capacidade humana, o capitalista criou a gerência. Para Braverman este problema é conhecido como a alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador. O problema de gerência aparece com algumas reuniões de produtores, de início aparece em trabalho de cooperativa (p. 60). Com a complexidade das indústrias, há a exigência de novas funções de coordenação e concepção; ela **aparece para o controle do tempo** de trabalho do homem, que pertence ao capitalista; o aparecimento de controle de turmas grandes de trabalhadores **antecede em muito a época burguesa**, mas foram feitos com trabalho escravo e não com a venda de força de trabalho – característica iniciada a partir das relações capitalistas; **“sob as novas e especiais relações de capitalismo, tiveram que extrair de seus empregados aquela conduta diária que melhor serviria ao seus interesses, impor suas vontades aos trabalhadores enquanto efetuassem um trabalho em base contratual.**; verbo to manage – latim mão – significava adestrar o cavalo nas suas andaduras. Como um cavaleiro que utiliza rédeas, o capitalista empenha-se na gerência, em controlar. Controle é conceito fundamental em todos os sistemas gerenciais.

<sup>7</sup> A gestão democrática/participativa e o planejamento participativo nascem do movimento anarquista francês e seus princípios são de auto gestão, eliminação da autoridade constituída e defesa da assembléia como única autoridade. (HORA, 1994, p. 50)

A participação deve ser entendida como efetiva e realizada pelos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões, conscientizando a todos de que são os autores da história que se faz no dia a dia. Efetiva significa colocar a discussão do para que, por que e para quem estamos realizando nossas atividades educacionais e decidir juntos a necessidade de se realizar ou não tais atividades. Para que isto ocorra há alguns comportamentos necessários e esperados de quem administra: diretor é liderança a serviço da comunidade; os trabalhadores da instituição escolares têm conhecimentos específicos que devem ser articulados para provocar a mudança; há necessidade de se conhecer a expectativa de pais, alunos e comunidade em relação à escola; indivíduos precisam assumir responsabilidades na escola para que não haja a necessidade de “se mandar fazer”. Evitar a separação entre aqueles que mandam e os que executam; fim do individualismo, da desconfiança, da acomodação e do egoísmo; gestão passa a ser o resultado de todos os componentes da comunidade para atingir o projeto político-pedagógico construído coletivamente. (HORA, 1994)

A professora Clorinda conta um pouco sobre esta participação quando nos fala que os alunos tinham participação grande, enquanto grêmio, em assuntos referentes à escola, como por exemplo nas discussões sobre a abertura ou o fechamento do portão. Para ela havia um trabalho de conscientização do aluno como cidadão. Em que o corpo docente tinha um papel fundamental, pois *"não era um professor falando, mas eram todos falando. Isto eu acho que era bom"*. (Clorinda)

E para Dirce, a Escola da Estrada foi uma experiência muito interessante

só o fato da escola ficar aberta à noite, aquilo me chamava muito a atenção, porque eu vinha da Escola da Periferia em que o esquema era todo outro. E ali o portão era aberto, o aluno entrava e saía. E eu acho que este grupo conseguia articular um trabalho dentro da escola. Eu via isto em alguns pontos, por exemplo: ficar com o portão aberto e não ter problemas com isto. (TE Do)

A participação dos alunos também estava na representação que eles sempre mantiveram no Conselho de Escola para, dentre outras coisas, decidir sobre o cantineiro da escola, sobre a abertura dos portões, sobre o destino dos recursos da APM, sobre a Semana Cultural, sobre o Projeto de Recuperação do Patrimônio Escolar. A dinâmica de participação

dos alunos em alguns momentos acontecia em forma de assembléias gerais ou as propostas que eram discutidas e elaboradas em sala de aula e os representantes de alunos conduziam a decisão à instância do Conselho, para nele ser votado.

Este é um quadro, bem pintado, do papel do administrador na perspectiva participativa. No trabalho da Marlene na Escola da Estrada, tais características vão se configurando, mas se configurando também a complexidade cotidiana, que mostra que esta condução não é linear.

O fato, por exemplo, do corpo docente nem sempre ser portador da mesma perspectiva progressista de educação era um empecilho. Não foi sem motivos a tática de escolher professores que iriam trabalhar no Curso de Magistério, quando isto não era regra no processo seletivo da rede. À dificuldade com a constituição do corpo docente, junta-se a freqüente mudança das pessoas/ personagens da escola. Nos diferentes documentos que trouxe para a análise, a cada momento havia um diretor ou assistente de direção presidindo as reuniões, o que também acabava por impedir a continuidade das ações.

O exemplo da Escola da Estrada mostra que a direção escolar também colabora no processo de instituição do trabalho docente coletivo na escola, planejando reuniões pedagógicas com espaço para a apresentação das propostas de trabalho e para a troca de experiências.

Vale lembrar que, para Marlene, o seu papel da escola foi de

articuladora do grupo, de abridora de espaços, de trabalhar com esse grupo (de opositoristas) (...) E este grupo reivindicava uma série de coisas: vez, voz, espaço, reunião pedagógica, democracia, ouvir os segmentos, e eu fui dando espaço para discutir (...).  
(TE Me)

Antes da Marlene assumir seu cargo efetivo de diretora, os professores começaram a ocupar os espaços do Conselho para encaminharem alguns procedimentos, mas como a perspectiva educacional da antiga direção era contrária às posturas deste grupo, as decisões do conselho não eram concretizadas. Marlene, ao contrário, valorizava o Conselho: ***“a decisão (do Conselho) foi tal, eu endossava (...) e punha em prática, pois era a guardiã daquelas atitudes, daqueles procedimentos”***.

A importância de um articulador, alguém que dirigisse o olhar para as questões mais prementes do aspecto pedagógico e se deslocasse do legal para o legítimo, foi fundamental para que o grupo chegasse a um trabalho mais encorpado e articulado.

Além de um gestor articulador que promove a viabilização do trabalho docente coletivo, há de se pensar também na postura dos próprios professores como gestores de seu trabalho. À medida que eles inicialmente se posicionavam e construíam projetos comuns independentes do apoio da equipe de direção, também se caracterizavam como gestores de seu próprio trabalho pedagógico em aula. Clorinda lembra do projeto de leitura que realizava com as professoras das séries iniciais, indo até as classes para ler literatura infantil junto com as crianças, ou dos conflitos que precisavam ser administrados, como o fato de não haver ônibus para os alunos irem embora quando passou a ter seis aulas para o curso noturno de magistério.

Zabalza (2004), tomando por base o ensino universitário, aponta a dimensão de gestão que o trabalho docente assume atualmente. Ele aborda esta dimensão considerando-a nos aspectos de gestão de pessoal, financeiro, coordenação de programas, de cursos. No entanto, podemos extrapolar entendendo que pensar na dimensão da gestão é compreender e saber organizar, articular e coordenar o trabalho pedagógico em aula, além de fazer parte da gestão do projeto pedagógico da escola, conseqüentemente saber gestionar a organização do trabalho pedagógico escolar, porque trabalho vivo, produtor de conhecimentos e saberes e de subjetividades no caso específico de sua imaterialidade. (LAZZARATO; NEGRI, 2001)

Eliana evidencia a gestão realizada pelos próprios professores no projeto de integração com os professores das séries iniciais, partindo de uma necessidade que o Curso de Magistério requeria.

A primeira preocupação que a gente sentiu foi que nós estávamos discutindo muito as coisas teoricamente e não tinha uma articulação prática, e que a gente precisava, por exemplo, que o estágio funcionasse diferente. E que seria interessante que os alunos vivenciassem algumas experiências desde o segundo ano do curso. Então a gente começou um projeto com os alunos de uma professora das séries iniciais, que se dispunha a fazer um trabalho junto com o Curso de Magistério, na metodologia. O pessoal de metodologia de português começou a preparar atividades junto com estes alunos.

Era estágio, mas era um compromisso de aprendizagem junto daqueles alunos. Então uma das primeiras dificuldades que a gente sentiu foi isto: a nossa preocupação com que este aluno tivesse experiência e com que ele passasse a se comprometer com a aprendizagem. A questão dele se comprometer com a aprendizagem de alguém faria ele trazer discussões para a sala de aula. Porque isto poderia causar, talvez, um questionamento do comportamento dele em sala de aula. Talvez ele veria mais sentido e isto redimensionaria os cursos. Esta foi uma primeira interferência. Depois esta experiência se expandiu, tornando-se o projeto de regência que a gente realizou, envolvendo todas as metodologias, com várias turmas das séries iniciais. Teve outro projeto que a Clorinda, professora de Português, ajudou bem, que foi o projeto de leitura. A gente detectou que eles pouco liam, ou melhor, eles liam, mas não liam as coisas que a gente queria. (TE Sim)

É pela necessidade de relacionar teoria à prática que o projeto passa a existir e não em razão de uma orientação exterior à escola. Detectar o problema, elaborar uma proposta de intervenção, colocar em prática indica a gestão do trabalho pedagógico escolar.

Também foi elaborado, em 1991, o projeto de Recuperação do Patrimônio Escolar<sup>8</sup> e na articulação do grupo para tal, os professores têm consciência do trabalho pedagógico que não está restrito às aulas, mas abrange a escola como um todo.

E, ao lutar pelo portão aberto, compreendem a escola como espaço social, político, e o fazem na relação escola-comunidade, afirmo mais, na relação escola-mundo. Nesta compreensão, os professores administram suas práticas, individuais ou coletivas com este intuito.

A prática de gestão deste grupo ia na contramão do movimento da escola naquele momento, mas respondia a um certo projeto que passou a ser legalmente visível a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que instaura a incumbência dos docentes em *“I participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”* (artigo 12, título IV), além de assegurar a gestão democrática dos sistemas de ensino.

---

<sup>8</sup> Registrado em VHS.

A gestão do trabalho docente pelo próprio professor está associada à autonomia, em momentos relativa, conquistada ou detida pelos professores. Ao fato de construírem o projeto comum, mas de forma não atrelada a um movimento generalizado ou externo à escola, mas espontaneamente (não obrigatoriamente) compreendido por cada sujeito, eles exerciam sua autonomia. Autonomia representada pelo discurso próprio e como Castoriadis (1995) defende **“um sujeito autônomo é aquele que sabe ter boas razões para concluir: isso é bem verdadeiro, e isso é bem meu desejo”**. (p.126)

Desejo de cada professor que se entregava à construção coletiva independente de orientações externas, mas guiada por princípios compartilhados.

Essa autonomia não negava o outro, muito ao contrário, chegar a conclusão própria implicava em, conscientemente, fazer do discurso do outro o seu também.

*A autonomia torna-se então: meu discurso deve tomar o lugar do discurso do outro, de um discurso estranho que está em mim e me domina: fala por mim. Esta elucidação indica de imediato a dimensão social do problema.*  
(CASTORIADIS, 1995, p. 124)

Essa autonomia, na escola da Estrada, estava a todo instante sendo cerceada, por isso era relativa, exercida nos limites da situação real. E o fato de se fazer real, apesar de relativa, era processo de re-existência. A autonomia está representada por momentos não reprodutivos que constituem e apóiam a noção crítica da ação humana, e por ser ato de criação, num meio que existe à revelia do processo em curso, é resistência. E por isso essa autonomia acontece pelas táticas.

A relação entre a gestão da escola por uma equipe de direção e o trabalho docente coletivo implica em ressaltar o sentido de articulação pelo diretor, quando da já instaurada consciência de autonomia dos professores. Ou seja, crer que o diretor tem papel fundamental na organização do respectivo trabalho e viabilização das decisões do grupo passa pela compreensão por parte dos professores de que são autônomos na realização/participação no projeto coletivo e não meros executores. À medida que as pessoas têm consciência da participação, do quanto são parte do coletivo (não como alguém que apenas opera, mas que também concebe), constroem argumentos e instrumentos para o coletivo ser articulado por um diretor que também esteja disposto a tal papel. Não é o diretor quem vai construir o trabalho coletivo, se o grupo não estiver disposto e não tiver como princípio tal perspectiva.

### ***A tática do tribunal: ambigüidades no agir***

A análise dos dados pode levar-nos à idealização da ação do grupo, dicotomizando as ações entre os que defendiam um projeto democrático, portanto ideais e aqueles que pretendiam a continuidade de uma escola conservadora. Contudo, independente de qual princípio em questão, percebemos as ambigüidades dos sujeitos que buscam também pelas táticas colocar seu projeto em evidência.

Em depoimento de uma professora em 1995, ela mostra uma das ambigüidades ao dizer que, na greve de 1993, houve uma certa radicalização dos grevistas em relação aos não grevistas, contrariando alguns princípios democráticos. **"... a gente tava tão envolvido que achava 'não, a pessoa tem que ir, o que é isso agora?' e gente usou argumentos políticos..."** (Dep Prof. 95). Naquele momento o grupo teve uma pequena desestrutura, mas depois chegou-se a conclusão que **"é um direito da pessoa ela não querer entrar em greve"** (Dep. Prof. 95).

Outra situação contraditória vivida pelo grupo está registrada em ata da reunião pedagógica presidida pela Marlene, em que há evidências da tentativa de criação de um espaço em que os professores apresentassem suas propostas de curso. Tal prática entra em conflito com tudo o que já havia sido instaurado como *habitus*<sup>9</sup> até aquele momento na escola. Com uma diretora recém chegada, esta discussão poderia ser percebida como mais um mecanismo de controle, já que a experiência de controle era o que vinham vivendo.

Neude e Clorinda mostram esta dimensão do projeto, ao contarem como este espaço era chamado por lá.

...a gente havia criado, o que a gente chamava lá de, Tribunal do Santo Ofício. (TE NI)

Eles (os professores) diziam que existiam 'a inquisição'. (TE Isa)

---

<sup>9</sup> Segundo BOURDIEU (1989), *habitus* significa “um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (...) indica a disposição incorporada, quase postural”. (p. 61)

As denominações irônicas sempre revelam uma percepção dos fatos. Quando o trabalho não é coletivo, os primeiros passos de construção colaborativa são interpretados pelas experiências anteriores dos sujeitos.

Esta proposta teria esta dinâmica:

...todo professor, no começo do ano, tinha que escrever seu projeto de trabalho indicando, minimamente, quais eram seus referenciais teóricos e o que ia fazer ao longo do ano, e apresentar para toda a escola. Isto gerou um pânico em certos professores. A apresentação era antes das aulas iniciarem, no período de planejamento. Era coisa mínima. Era para falar "olha, eu dou aula assim porque eu acredito nisto". E isto no Curso de Magistério, porque o grupo, como um todo, conseguia ter mais clareza do que era um projeto de magistério. Então era mais fácil estar discutindo e tentando implementar algumas mudanças. O professor chegava neste momento e tinha que apresentar seu plano de trabalho para o ano todo e nós pensávamos, vamos começar pelo que é possível fazer. E esta discussão inicial era muito difícil de ser feita. E foi um desastre. Mas uma coisa que aparentemente é tão simples gerou pânico em alguns professores a ponto de chegar a perder dias seqüenciais de trabalho para não se apresentar perante o grupo porque era algo absolutamente inédito que não se concebia de ser realizado. (TE Ni)

Tinha até professores que não queriam ir nas reuniões por causa das cobranças que eram feitas pelos outros. (...) Porque havia uma cobrança realmente e eu acho que ela é boa. É uma coisa que eu acredito que seja interessante, pois na medida que você cobra, o outro procura mudar, procura aprender. (TE Isa)

A implementação de uma prática legitimada pelo Conselho torna o momento de apresentação dos projetos uma tática do grupo na construção do projeto pedagógico da escola. O grupo, apesar de ter o poder aparentemente hegemônico, agora está instituído, estabelece ações num tempo para aplacar alguns problemas existentes.

E como resposta a esta tática os professores que não a aceitavam construíram uma tática de sobrevivência, que, segundo os depoimentos, foram as freqüentes faltas nas reuniões de Planejamento.

A prática comum de não participação e conseqüentemente a não-consciência da autonomia do trabalho interpreta esta atitude como de controle.

Contudo, a prática do grupo também não se encaminha para a construção da participação e autonomia docente. Vimos, no item anterior, que a autonomia acontece quando há plena consciência do discurso. À medida que os professores constroem uma tática de apresentação de projetos que obriga os professores a se expressarem significa que, se não há plena consciência do discurso e se não há a sensação de coerção, não há interpretação deste momento como efetivo exercício de participação.

O grupo de professores, ao instituir este procedimento entra em contradição com os princípios do projeto, e realizam uma atitude ambígua. Chauí (1989), ao expor uma pesquisa sobre a prática ambígua de operários engajados no movimento político na década de 1980, na prática militante e familiar, define ambigüidade, afirmando que

*não é falha, defeito, carência de um sentido que seria rigoroso se fosse unívoco. Ambigüidade é a forma de existência dos objetos da percepção e da cultura...* (p.123)

As ações ambíguas do sujeito e aparentemente incoerentes

*na verdade exprimem um processo de conhecimento, a criação de uma cultura ou de um saber a partir de ambigüidades que não estão na consciência dessa população, mas na realidade em que vivem.* (p. 158)

Isto nos possibilita compreender o que ocorre quando das contradições, contudo também nos alerta sobre a necessidade de tomada de consciência destes acontecimentos e não interpretação de características idiossincráticas do ser humano.

Do ponto de vista das relações mais amplas, a norma estabelecida de apresentação do projeto pelos professores nas reuniões de planejamento também foi uma tática encontrada nesta escola para aperfeiçoar a seleção dos professores que ali lecionavam. O processo de escolha de professores na Rede Estadual de Ensino era por pontuação, antes de ser Escola-Padrão. Neste sentido, o profissional que chegava para ser professor nem sempre atendia às

expectativas do projeto que se desejava ver construído. Realizar um momento em que este professor expusesse seu trabalho, seus objetivos, teria conseqüências, dentre elas a possibilidade deste professor alterar sua prática ou até mesmo largar as aulas, como ocorreu segundo a interpretação de alguns depoimentos.

Um dos professores, nas entrevistas realizadas, mostrou que o desejo de construir coletivamente o Projeto Político-Pedagógico da escola através da socialização das propostas de curso era que este atingisse o currículo da escola. Na compreensão estabelecida naquele momento, o professor dizia que o grupo tinha como perspectiva um dia ver professores dando aulas integradas, diminuindo a divisão estanque entre as disciplinas e gostaria também de ver socializadas as propostas de cada professor para que estas tivessem um caminho menos individual.

Nestas falas, percebo a intenção de ver outro currículo sendo construído porque se concebia o conhecimento de forma diferente de como a escola usualmente o concebe. À medida que havia o desejo da interação entre os professores em sala de aula, uma visão interdisciplinar e transversal começava a ser posta em ação. No desejo da socialização de todas as propostas de trabalho, os professores concebiam um currículo com fundamentação comum. Um currículo em que o desenvolvimento estivesse relacionado a um referencial, ou vários referenciais, estabelecidos no acordo entre os sujeitos envolvidos.

No entanto, tal prática pode acarretar, e talvez o tenha feito, a balcanização dos grupos na escola. Ao forçar uma prática de socialização dos projetos de trabalho, alguns professores se sentiram invadidos em suas formas de ação e, portanto, se separaram do restante dos professores. A essa divisão provocada pela tentativa de coletivizar os projetos Hargreaves (1996) chama de cultura balcanizada. Nessa cultura os professores acabam trabalhando em pequenos grupos em relação à comunidade escolar. E a tentativa de organizar um currículo relacionado a alguns referenciais acabou por não acontecer também em relação a esse tipo de prática.

### ***Tática e Re-existência***

É assim que reconstruo os modos de operação por parte dos professores no cotidiano da escola para mostrar que, apesar de sujeitos ordinários (CERTEAU, 2001), neste caso os professores, diante da máquina estatal, usando da razão, aproveitam do instante e da ação para re-existir, ainda que contraditoriamente. E por serem contraditórios, os sujeitos realizam táticas que provocam outras respostas de resistência.

Através das táticas, o grupo, ao gestar o projeto pedagógico, o faz pela autonomia e esta autonomia, à medida que é relativa, é processo de re-existência, é processo de recusa do que está instituído, do que está dado como comum nas práticas escolares que se caracterizam, no caso, como excludentes.

É bom ressaltar que é no grupo que as táticas, enquanto processos de re-existência, acontecem e por ser no grupo há confiança ao menos por aqueles que comungam do mesmo objetivo. Heller (1992), ao diferenciar fé de confiança, diz **“a confiança é um afeto do indivíduo inteiro e, desse modo, mais acessível à experiência, à moral e à teoria do que a fé, que se enraíza sempre no individual-particular”** (p. 34). É este afeto mais acessível às experiências que vivemos enquanto professores (entendido enquanto classe) que nos leva à confiança em relação aos nossos posicionamentos. Acreditamos no grupo, na construção de conhecimentos professorais no grupo, na construção de outra escola, de um projeto mais democrático no grupo. Esta confiança passa por dois níveis neste sentido: confiança no outro, no sentido de encontrar abertura no outro para a compreensão do seu trabalho e confiança no conhecimento que o grupo se propõe a discutir, confiança que o grupo é espaço de constituição do ser professor. Esta confiança também é controlada pela autonomia de cada um em escolher o que confiar, em quem confiar e o que não disponibilizar como conhecimento.

A re-existência dos professores da Escola da Estrada inicialmente era tática cotidiana sem força política, contudo não desarticulada e produtora de pequenos modos de fazer. Por isso concebo, mesmo quando a resistência é apenas atitudes de oposição, o que McLaren (1992) chama de resistência passiva, sempre pressupõe novas formas de fazer, que, ao menos, apresenta um modo de dizer não.

*Abençoados os que dizem não, porque deles deveria ser o reino da Terra. Deveria, disseste, O incondicional foi liberado, o reino da Terra é dos que têm talento de pôr o não ao Serviço do sim, ou que,*

*tendo sido autores de um não, rapidamente o liquidam para instaurar um sim...* (Saramago, História do Cerco de Lisboa)



## **6. ESPAÇOS APROPRIADOS NO MOVIMENTO DO INSTITUINTE, INTERSTICIAL E INSTITUÍDO**

A organização do trabalho docente coletivo por um grupo que espontaneamente se organiza através de táticas num movimento de oposição ao que estava instituído na escola, em busca de um projeto pedagógico mais democrático, mais progressista, mesmo que carregado de contradições, apenas acontece na apropriação de espaços físicos, políticos, pedagógicos, de poder, no interior da escola, mas acontecendo também em seu exterior.

Em quase todos os momentos da experiência descritos durante esta pesquisa, há a presença de questões relativas ao espaço, por isso, agora, retomo algumas situações para analisar o movimento espacial ocorrido na escola.

### ***Os diferentes projetos, diferentes espaços de poder...***

O grupo de professores *oposicionistas* da Escola da Estrada, ao se encontrarem, acabam fazendo-o em função de um projeto pedagógico.

Episódios<sup>1</sup> evidenciam as lutas entre princípios de diferentes pessoas dentro da escola.

E havia alguns costumes da gestão anterior de restringir um pouco o espaço do pedagógico, com certeza tinham as razões deles. No entanto, não era a minha marca e nem a do grupo que brigava contra isso. Lembro que eu comecei a abrir os armários, pois estavam todos trancados. Os materiais didáticos, pedagógicos estavam embolorando. Havia aqueles módulos de corpo humano, uma série de materiais caríssimos, pranchas de

---

<sup>1</sup> Apresento esta dupla face da metodologia da história oral no caso desta experiência. Como cada sujeito se recorda de diferentes momentos de discussão, estes momentos não ficam bem delimitados, não há uma definição entre o fim de um episódio e o começo de outros episódios.

alfabetização, uma série de coisas que estavam trancadas, apodrecendo.

(...)

Abertura do portão! Foi assim muito significativo, no sentido de abrir a escola para a comunidade inteira, isso foi muito legal, histórico. Antes, por medida de segurança, tudo era fechado com cadeado. O aluno, se não entrava na primeira aula, tinha uns dez minutinhos, mas se não entrava no começo, ele não podia mais entrar na escola, pois estava fechada. Tinha essa coisa de policiamento ostensivo. (TE Me)

Marlene aponta os fazeres do outro projeto caracterizado por um princípio mais conservador que vigorava antes dela entrar, apesar do movimento forte e contrário do grupo de professores no espaço instituinte.

Aparentemente são dois projetos que se opõem naquele momento. Um projeto representado pelo grupo de professores que tenta a abertura da escola e os professores que não admitem tal perspectiva, ao menos naquele momento. Digo aparentemente, pois no discurso dos professores entrevistados a dualidade aparece, pela remessa constante ao outro lado, aos que eram contra. Obviamente a escuta destas outras vozes poderia indiciar outros tantos projetos representados por cada um que viveu a escola. Neste trabalho estou restringindo a análise às narrativas dos entrevistados e somente através de suas vozes as outras podem ser ouvidas<sup>2</sup>.

Lara (1997), ao refletir sobre as imagens dos outros, me permite compreender que o que os outros concretos fazem é irromper em minha identidade, em meus sentimentos, em minha história, dando a eles uma emoção que as transforma.

E o que representam estes outros projetos? Ao dizer que *“havia alguns costumes da gestão anterior de restringir um pouco o espaço do pedagógico”*, Marlene demonstra que o que estava em jogo eram projetos antagônicos no que se refere à gestão escolar. Ela fala do lugar da diretora da escola que, ao chegar na Escola da Estrada, imprimiu uma forma de gerir

---

<sup>2</sup> Sem sombra de dúvidas, uma segunda pesquisa com os sujeitos professores que perderam a hegemonia na Escola da Estrada seria um excelente contraponto para melhor compreender a história do grupo que estou estudando e de que fiz parte.

a escola que possibilitou a abertura, uma gestão democrática que incrementou a experiência do grupo aqui estudado.

É interessante pensar que antes desta diretora fortalecer o grupo, os professores tentavam imprimir uma nova conduta dentro da escola, ou seja, uma postura democrática, em que os diversos segmentos fossem ouvidos. Isto pode ser encontrado e evidenciado na fala de Neude, ao referir-se à palestra de um sargento da polícia que foi à escola para falar sobre o trabalho dos professores e como estes deveriam conduzir as questões referentes à segurança dentro da escola, afirmando que ela deveria ficar fechada, o que foi questionado já que era uma atitude de não participação da comunidade. O grupo de professores, representado pelo discurso do Neude sobre a abertura do portão, mostra que através do Conselho de Escola, estava se iniciando um trabalho de maior participação da comunidade escolar, independente de ter uma direção que estivesse a favor deste projeto.

Ao ouvir as entrevistas, é possível recuperar a construção de várias iniciativas na escola a partir de muito cedo: a iniciativa de organização do Conselho de Escola realmente democrático, participativo; a mobilização da escola para elaboração do trabalho de recuperação do patrimônio escolar, o projeto de leitura entre Clorinda e Neude, dentre outros. Quando se remeteu ao início da formação "deste" grupo na escola, Neude aponta para os primeiros embates na organização do regimento comum das escolas na década de 1980 no sentido do projeto escolar.

Os embates começaram muito cedo, porque eu tentei colocar nesse regimento um item que eu propunha que não deveria existir professor efetivo na rede, permanentemente. Ele deveria, a cada dois anos, prestar concurso de novo, e quem não passasse perderia a efetivação. (TE Ni)

Fazer a proposta de avaliação do trabalho do professor dentro de uma escola que não tinha tal cultura provoca os sujeitos que constroem este espaço. Nesta provocação, as correlações de força se intensificam. Os micro poderes (FOUCAULT) se tornam evidentes, se explicitam, pois as pessoas acabam tendo que se posicionar.

No entanto, também é na provocação que as pessoas se inquietam e começam a se encontrar com seus pares, com os muitos outros que têm princípios semelhantes aos seus.

E, ao ocorrerem estes embates, você vai percebendo com quem você pode conversar, com quem você vai conversar. Então foi nesse pequeno grupo que nós começamos a discutir algumas coisas na escola. Então logo no primeiro ano eu entrei no conselho de escola, e acho que a Mirian também entrou. (...) Com o tempo esse grupo foi ampliando. Aproximou-se da gente, algumas pessoas do magistério como a Alice... Antes da Eliana chegar era eu e a Clorinda falando, brigando, discutindo as coisas; na seqüência, a Mirian começou a ir para a discussão também. Esse grupo foi aos pouquinhos se constituindo. (TE Ni)

O sentido dado à possibilidade da organização inicial demonstra que nas relações cotidianas, os parceiros se encontram em razão da empatia que nasce entre eles e do projeto comum que estes professores carregam. E como tática do fraco que deveria se contrapor ao forte<sup>3</sup>, eles vão se descobrindo e encontrando canais (Conselho de Escola) para articulação de outra prática.

No entanto, é para a sobrevivência deste grupo que encontramos táticas cada mais enfáticas de vencer ou ludibriar o poder, mesmo que apenas para alimentar cotidianamente o trabalho.

As oposições entre projetos acontecem porque existem espaços ideológicos representados pelos modos distintos de todos os professores da escola viverem e expressarem seus princípios pedagógicos. São espaços de princípios diferentes. E ele está representado pelos motivos de escolha de um determinado espaço físico, como a periferia, no que se refere ao grupo de professores entrevistado. Eliana revela que não procurou as escolas centrais. “(...) *Eu falei, eu vou começar pelas mais distantes. Talvez, eu pensasse que teria mais aula sobrando nestas escolas (...) Também tinha uma identificação com a periferia*”. (TE Sim). Clorinda atribui sua procura à satisfação, porque “*nunca quis dar aula em escola de centro. Eu sempre quis dar aula à noite ou em escola de periferia, pois eu acho que o aluno precisa*

---

<sup>3</sup> Esta dualidade do forte e do fraco deve ser entendida não como antagonismos definitivamente fundados, mas como processo que está em permanente mudança. Não há o opressor ou o oprimido, o que há é a relação de opressão que perpassa os diversos discursos e práticas.

*mais. Eu também dei aula numa escola particular por seis anos, mas não era isto que eu queria. Lá é para ganhar dinheiro. Satisfação pessoal é outra coisa".* (TE Isa)

Neude aponta o desejo de trabalhar com a formação de professores de uma escola noturna. Marlene afirma que escolheu a escola ao saber do *grupo de opositoristas* que existia na escola.

Todos eles demonstram o seu posicionamento político ao fazer a escolha, seja pela escola pública, periferia ou por acreditar que poderia realizar algo onde já houvesse alguma semente plantada. Os professores que se descobrem/se encontram têm uma história comum no que diz respeito às razões de estarem numa escola de periferia para lecionarem. Ao serem entrevistados revelaram uma postura político-pedagógica muito semelhante entre si, demonstrada pela razão porque buscaram lecionar na Escola da Estrada, relacionada ao posicionamento político de cada um. Isto pode indicar que havia uma consciência de que este é um espaço em que há mais necessidade de atuação.

A escolha pelo espaço da periferia também pode estar associada à idéia de que, sendo um espaço menos visível, ali as atividades poderiam ser mais bem encaminhadas, assim como a consciência de que este é um espaço em que há mais necessidade de atuação. Sendo menos visível, a re-existência é mais assegurada, uma vez que o controle em escolas centrais é mais evidente, dificultando as táticas, as pequenas ações, mas não impossibilitando-as. O tamanho da invisibilidade do grupo de professores em razão da escola ser de periferia pode ser observado através do depoimento de uma aluna que diz sentir "**o preconceito pela Escola da Estrada ser escola de bairro (isto quer dizer ser de periferia)**" (Dep. A195), porque quando vai procurar estágio as portas não são facilmente abertas, "**tudo era feito para que eu ficasse de fora**". (Dep.A195)

No entanto, o trabalho tomou tamanha dimensão que ficou visível aos olhos da então Delegacia de Ensino. Nas fitas gravadas por supervisores de Ensino no ano de 1995, uma Assistente de Trabalho Pedagógico (ATP) diz da visibilidade do grupo de professores do Curso de Magistério dentro da rede, afirmando que são vistos "*por um grande número de pessoas como o melhor grupo do 1º. DE, o pessoal que tem, o que avança mais, o pessoal mais combatível, o pessoal mais briguento, esse briguento pra nós... (...) ...é a melhor coisa*

*que existe, porque vocês puxam a 1ª. (DE), vocês avançam, ninguém segura vocês e isso é ótimo”.* (DepSup95)

Assim como estas, outras relações de poder estão enfaticamente presentes na vida cotidiana, por isso também o são na construção do trabalho escolar e, neste caso, na construção do trabalho do grupo de professores que tenta se organizar coletivamente na Escola da Estrada.

Um dos momentos de avanço do grupo ocorre com a mudança da direção, e com isso o poder de decisão e encaminhamento muda de sentido.

Quando a Marlene chega, ela, na verdade, já pega meio que um projeto já elaborado, era um projeto disperso, não tava escrito, mas nós tínhamos na cabeça algumas coisas que nós queríamos, então, por exemplo, nós havíamos é.... vivia tentando mudar as coisas ao longo do tempo. A gente vencia as eleições no conselho e a direção não implementava, a gente vencia e a direção não implementava. Quando a Marlene chega, ela permite que isso se inverta, a gente ganha no conselho e a direção implementa, isso deu um jogo lá pra cima na coisa... na discussão. (TE Ni)

Nas memórias do grupo, recompondo as táticas e estratégias, encontro como pano de fundo o entrelaçamento de relações entre os sujeitos. Relações que fundamentam a história do grupo ao insistir no encontro de professores no cotidiano escolar e na conquista de espaço na construção de um projeto pedagógico que se contrapôs ao anteriormente existente. Ao que parece é na relação com o outro que se constitui o grupo, que as pessoas se encontram e produzem o seu trabalho. Todas as táticas e estratégias construídas no cotidiano apenas ocorrem nas relações entre os sujeitos, relações de poder, de amizade, de trabalho.

*Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do*

*poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças.* (MACHADO, 2002, p. XIV)

Tânia, ao falar da percepção que teve do grupo ao chegar na escola, ressalta a divisão de dois grupos e como eles, cada um a seu modo, estabelecia suas relações para a conquista de um espaço e de projeto de escola.

Quando eu entrei, eu peguei amizade com um tipo de pessoa, acho que umas duas ou três semanas depois eu já estava com outra turma que não tinha muito a ver com esta primeira turma. Eu passei a perceber que a turma para qual eu fui tinha mais compromisso, tinha um pensamento mais parecido com o meu, e fazia muito menos para agradar, fazia as coisas porque acreditava e não para agradar. O que tinha que ser dito, era dito, de uma maneira educada, lapidada, mas era dito. Depois que conhecia melhor, você passava a gostar mais, a achar que tinham mais compromisso. A partir daí eu fui me enturmando. (TE Li)

Esta divisão de opiniões e a conseqüente tentativa de conquista dos novos professores resultam do jogo de poder institucional. E cada professor não é inocente neste jogo, porque é um forma de poder ser bem aceito, não ter seu nome "sujo" junto à diretoria, especialmente junto aos alunos, realizar algumas atividades dentro da escola, conseguir votos num momento em que se candidata a coordenador.

Foucault (2002), ao definir dominação, enfatiza que esta não é entendida como "dominação global" de um sobre o outro, mas como **“múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade”** (p. 181). Neste sentido, não cabe procurar as formas legítimas de poder, mas as suas ramificações, porque é em nome delas que as relações de poder se legitimam.

A tática de se articularem nos corredores ou nos bares demonstra como os poderes circulam. No momento em que a Marlene ainda não era diretora da escola, os professores se articularam a ponto de fazer o conselho funcionar, independente da vontade do diretor. Isto demonstra que o poder não está posto no mando ou desmandos de um representante dele. Ele se dissemina, ele escorre pelos diversos espaços da escola.

Quando Marlene e Neude dizem que em um determinado momento havia na escola uma pessoa que mandava, a secretária da escola, pois fazia suas opções para determinar quem estudaria na Escola da Estrada, percebemos a existência de relações de poder que se instauravam não no poder legitimado, mas na relação que tal pessoa tinha com a comunidade.

(...) nós tínhamos uma secretária que era a "verdadeira diretora administrativa" da escola. Ela morava perto da escola e era representante da classe alta do bairro.  
(Te Me)

A existência do diretor e sua postura de viabilização do trabalho pedagógico ou como a própria diretora entrevistada se denominava "abridora de espaços", não escondia nem tampouco desaparecia, com a dominação, relações de poder que ocorriam no cotidiano. Ela era hierarquicamente representante do poder legal, mas também representante de um poder legítimo. Ao tomar algumas decisões ilegais, mas legítimas do ponto de vista das necessidades práticas da escola, como o investimento da verba recebida pela escola em compras não previstas, ela não era questionada pela comunidade, pois esta, numa perspectiva participativa, também sabia da necessidade legítima de se investir a verba em determinadas necessidades.

Foucault (1990), quando se refere ao caráter positivo do poder faz entender melhor algumas das atitudes que ocorriam dentro do grupo. Em muitos casos, não era uma regra ou uma proibição que determinava o poder nas relações do grupo. Para Foucault, **"o poder visto essencialmente enquanto regra, lei, proibição, o que marca um limite entre o permitido e o proibido"** (p. 24) é o poder em sua concepção negativa.

No caso da atitude da Marlene, o exercício do poder não se dá por regras, pela lei, mas pela conduta local que produz um modo de fazer próprio, de funcionamento, com suas técnicas e procedimentos. É claro que, na concepção pedagógica que assumo, existe a positividade do poder nos atos da Marlene. Ela fazia valer seu poder legal para uma ação que poderia melhorar a qualidade do trabalho escolar. Ou seja, é na minha concepção que o poder foi usado para uma boa causa, neste sentido está a positividade do poder.

Uma das ramificações destas relações de poder aparece no momento em que ocorreu a reorganização da Rede Estadual de Ensino em que uma professora assume a coordenação e passa a apoiar a então diretora, Marta, o que acarreta uma situação em que

todas as preocupações eram respondidas apenas pelo burocrático e não pelas circunstâncias pedagógicas relevantes. Há, assim, em função das características da então equipe da direção, um abandono das propostas coletivas e o encaminhamento mais individualizado das questões.

Começou a acontecer que as discussões não se fechavam, ficávamos em reuniões apenas com informes. Conclusão: a gente não conseguia ter tempo para discutir coisas que realmente nos interessavam. E também tinha as relações pessoais, afetivas, entre algumas pessoas do grupo, que foram estremecidas. Estas relações, apesar de ocorrerem fora da escola, influenciavam nas atitudes tomadas dentro da escola. E isto também fez com que os envolvidos ficassem sem força para lutar. (TE Sim)

No caso do fim do projeto, vemos sobrepor-se a legalidade como forma de exercer o poder, que acabou, também, por conduzir o destino do trabalho docente coletivo.

Esta passagem consta do fim do trabalho do grupo e demonstra como as relações circulam e acabam por dissolver ou aglutinar o trabalho. Luci, ao passar a ter um determinado poder em mãos, pois estava como coordenadora, desconstrói algumas possibilidades coletivas do grupo. O micropoder de receber a informação e não socializá-la, encaminhar alguns procedimentos individualmente, pôde alterar substancialmente as relações no final do ano de 1995, num momento em que eram mais iminentes, para Eliana, as articulações coletivas contra a reorganização da rede de ensino. Este é um dos fatores que pode ter contribuído para que a experiência de construção do projeto coletivo tenha sido interrompida, uma vez que nos imobilizou para algumas lutas, mas não pode ser considerada como o principal motivo, pois existia um plano no âmbito político que ia ser encaminhado a qualquer custo. Ao que parece, há um conflito entre o que nos é possível nas lutas cotidianas e o plano político de encaminhamento deste cotidiano.

### *Espaços instituintes, intersticiais e instituídos*

Há um movimento do grupo de professores no sentido de ocupar os espaços instituídos na escola para a tomada de decisões. Percebemos, através dos dados já explicitados,

que este movimento não é linear nem casual, no sentido de que, uma vez ocupado o espaço, há/houve a realização do projeto político-pedagógico idealizado. Os professores têm consciência e convicção de que aconteceram conflitos. E tal movimento não linear pode estar relacionado à correlação de forças que sempre se instaura na escola, independente de quem estiver no poder.

Até um certo momento os professores deste grupo se articulam em momentos não institucionalizados.

Em relação aos momentos em que nos reuníamos na escola, nós tínhamos o horário de trabalho pedagógico para isto. Mas o trabalho em grupo era resultado da descoberta, aos poucos, um do outro, em situações diversas e não era necessariamente no horário fixo de reunião. E dois fatos são interessantes para mostrar isto. Um deles foi o dia que o Neude me falou que ele nunca tinha visto professor da Língua Portuguesa trabalhar como eu trabalhava, quer dizer, foi uma descoberta dele. E uma outra coisa foi quando a Marta foi lá para a escola e falaram para ela que eu era uma professora perigosa. No fim, nós acabamos nos tornando amigas, e amiga de verdade mesmo. Então, um estava descobrindo o outro. O Neude, para mim, foi uma descoberta, porque eu estava acostumada a viver com professor de história que trabalhava dentro daquela tradicional - livrinhos didáticos e pontos. Para mim foi uma descoberta. Então a nossa conversa era antes da aula, no intervalo e reuniões de época de planejamento só. Nestes momentos tínhamos chance de estar um com o outro. (TE Isa)

Clorinda, ao falar da descoberta de um pelo outro, demonstra que esta descoberta era um espaço caracterizado por situações diversas e que reconhecer o outro parceiro de trabalho ocorre nas conversas informais também nos corredores, na sala dos professores. Poderia dizer que é o lugar instituinte no institucional, porque não há no "regimento" da escola previsão para que os professores se articulem nestes espaços. Neste sentido, a vida que borbulha no cotidiano da escola e nas formas dela se organizar tornam espaços físicos institucionais em espaços sociais não institucionais.

O movimento do grupo de professores da Escola da Estrada, na busca de articulações possíveis dentro da instituição para a conquista de espaços para a realização do projeto pedagógico, constrói diversos espaços para a organização do grupo e mostra o movimento instituinte característico de grupos que se organizam em diversos âmbitos<sup>4</sup>. Para Lourau (1975), o instituído é a ordem estabelecida, estado de fato, enquanto o instituinte são as condutas efervescentes, revolucionárias dentro da instituição, que levam a um novo modo do instituído.

A descoberta a que se refere Clorinda em seu depoimento sobre como as parcerias vão acontecendo, revela como se inicia o movimento instituinte. Uma certa insatisfação gerada pelas condutas e pelo projeto que até então vinha sendo empreendido na escola faz com que pessoas com projetos educacionais semelhantes se encontrem, se "descubram" e instituem um novo modo de escola.

Interessante pensar que as propostas oficiais de formação de professores criam os espaços oficiais para os professores se articularem em busca de um trabalho docente coletivo. No entanto, o que vemos é que mesmo com a institucionalização de um espaço para o trabalho docente coletivo, este ocorre em função de relações pessoais outras que muitas vezes levam os professores a se "encontrarem" em outros espaços, como a hora do cafezinho, o corredor, o momento da aula vaga.

À medida que estas conversas de corredor ocorrem as pessoas vão encontrando seus parceiros.

*Bom, o espaço do corredor também era muito importante. O trajeto da sala dos professores até a sala de aula era um trajeto de reflexões, de conversas "Vamos*

---

<sup>4</sup> Estou utilizando conceitos da Análise Institucional para compreender o movimento do grupo. A Análise Institucional (A. I.), para Barenblitt (1996), é uma das três tendências do Institucionalismo. As duas outras são a sociopsicanálise e a esquizoanálise. Ele pontua que a A. I. tenta acabar com a burocracia e busca a auto-gestão do coletivo; trata-se de uma investigação permanente de como o não-saber e a negatividade operam em cada conjuntura; ela propõe a criação de dispositivos para a reunião e discussão do coletivo para entender o não-saber. Lourau (1975) é um dos principais representantes da Análise Institucional. E para ele, ela "*é de certo modo reclamada por esta característica do sistema social e pelas deficiências que os métodos de abordagem sociológicos, psicossociológicos e econômicos revelam, fazendo alusão às perspectivas objetivistas de ciência (...) Articular lacunas, ver relações nos lugares onde só se percebiam elementos coerentes e homogêneos, comprovar um problema onde se julgava existirem soluções,*" são objetivos da A. I. (p. 15). Relevante para a pesquisa que desenvolvo é a idéia de que não há instituição sem grupo e a análise do autor é a preocupação com o estudo da Análise Institucional.

*conversando enquanto a gente chega na sala". "Está indo para qual sala?" "Ah, então eu vou com você, pois eu vou para aquele lado também e a gente vai conversando". (MEM Ad).*

O encontro inicial, ocorrido na sala, na aula vaga é caracterizado como o encontro no espaço intersticial.

Larrosa (1999), ao falar de espaços de formação de estudantes universitários, ressalta os espaços intersticiais como não tutelados, em que se começa a perceber

*sua forma de ser, começa a reconhecer seu destino, acumular força para novos saltos, para novas rupturas, para novas aberturas da espiral no sentido do ainda desconhecido. (p. 82)*

O espaço intersticial é o lugar do questionamento das verdades propostas/impostas pelo instituído. Estes espaços estão no instituído, não fogem dele, mas representam seus intervalos, suas brechas, suas formas de fugir do controle instituído, é o não-lugar, porque não tem poder instituído.

Se de início temos as primeiras descobertas que estão vinculadas à comunhão de perspectivas pedagógicas e políticas (como revela o depoimento da Clorinda), depois os sujeitos/professores vão percebendo com quem podem contar nas relações de força instauradas. Os vínculos acabam se fortalecendo através de encontros fora do espaço escolar: o bar, a carona, a casa... e forma um movimento instituinte.

E dos corredores, do desabafo, os encontros tomam novos contornos, e as relações de amizade vão se configurando, e daí vão para o bar... José Luís afirma que para conseguirmos algumas articulações que resultassem em ações dentro da escola haviam

*as saídas para tomar cerveja. Então as reuniões aconteciam fora da escola, ou nos corredores, ou nos intervalos, que era conversar sobre o que estava acontecendo. (TE Wa)*

E Dirce também lembra que as saídas eram as extensões das reuniões de HTP.

*Eu acho que o Htp é super importante, mas eu me lembro, por exemplo, que a gente costumava, eu me lembro, nós éramos todos solteiros, a gente costumava sair da aula e tomar cerveja juntos e ali continuava a reunião,*

continuava a conversar. Então eu acho que é assim: muito do trabalho da Escola da Estrada, se deve ao entrosamento, à amizade, também, destas pessoas, que era o que continuava pensando Escola da Estrada fora da escola. (TE Do)

O bar passa a ser a extensão da escola, em que ocorrem conversas que vão possibilitando a construção de parcerias e táticas para ocupar um espaço oficial dentro da escola, como o Conselho de Escola.

Perceber as relações que ocorrem na instituição é, neste sentido, percebê-las enquanto movimento do instituído, intersticial e instituinte. O instituído é a ordem estabelecida e o estado de fato. Durante muito tempo esta visão foi predominante, ocultando o movimento da instituição caracterizado pelo instituinte, pelas condutas efervescentes, revolucionárias, que transformam a instituição.

Ao caracterizar o trabalho docente coletivo do grupo de professores da Escola da Estrada, enfatizei que me interessava a sua organização espontânea, não obrigatória, sua informalidade. Lourau (1975) aponta para a importância desta informalidade

*A psicologia social explora esta terra desconhecida, ou pelo menos estudada pelos institucionalistas, a saber, o informal, a vida subterrânea dos grupos por trás da fachada das instituições, as normas não institucionais que completam e combatem as normas institucionais... (p. 119)*

Estudar esta vida significa penetrar no instituinte. Penso no movimento do grupo de professores da Escola da Estrada como instituinte, que se articula em seus subterrâneos, em seus diversos espaços, e nisso o movimento da instituição vai ocorrendo.

À medida que as pessoas que se encontram num tempo não previsto, não dado *a priori*, encontram-se para novas empreitadas coletivas, ao final descobrem-se princípios comuns. Neste sentido, o movimento se torna instituinte e pode chegar a ser instituído. E neste momento um novo ciclo se inicia, pois os espaços intersticiais e instituinte passam a se formar por outros ou talvez os mesmos sujeitos.

Tempo e espaço aqui são compreendidos como construções plásticas. Não são construções rígidas. Os espaços para encontrar, para pensar e construir práticas não são dados *a priori*. E o tempo também não o é. Não se esperava a reunião que ocorria uma vez por

semana para questionar o outro professor sobre uma dúvida no que se referia a um determinado conteúdo. Mais que isto, outros espaços/tempos se apresentavam mais adequadamente como possíveis para trocas, para construções coletivas.

Não posso pensar no espaço institucional como único para que o trabalho ocorra, até porque o tempo do espaço institucional tem fim predeterminado, seu tempo é rígido, e ao sairmos, muitas vezes, tínhamos a sensação de que precisávamos de mais tempo. E, também, por ser determinado como tempo de trabalho oficializado, as pessoas estão neles oficialmente, e nem sempre o oficial coletiviza. Ao assumir que o espaço não institucional é importante para a elaboração de táticas, não desconsidero a importância de um espaço institucionalizado e que este possa promover a construção de projetos pedagógicos diferenciados.

Há um depoimento da Marlene que demonstra como havia uma certa compreensão deste espaço e da relação entre o oficial e o espaço intersticial.

O trabalho coletivo é uma coisa do cotidiano. Não tem outra receita, é ali, no cotidiano, na articulação, não é só no HTPC, é no dia a dia que se constrói. Então sempre fazendo essa articulação, professor da área, ou da base, ou da formação geral ou da específica, no recreio, na biblioteca, com os alunos, você tem que fazer. É um trabalho incansável no cotidiano. Às vezes é mais que a reunião pedagógica. É gozado isso, às vezes você consegue fazer esta articulação mais no dia a dia, do que propriamente no HTPC. É no corredor, nas conversas da sala dos professores, nos intervalos que ela ocorre. (TE Me)

A possibilidade de termos um tempo remunerado, dentro da carga horária do professor, determinado no tempo, pode provocar trocas, discussões, e possibilidades de argumentações e produção de idéias, se bem administrado. Mas não podemos deixar de considerar a coexistência dos diversos espaços. E esta coexistência foi muito bem apropriada pelos professores da Escola da Estrada.

### *Espaço de desabafo*

E o espaço intersticial tem a característica de produzir encontros para o "desabafo" dos professores frente ao que viviam. Lembro-me de uma situação em que eu estava com dúvida sobre o encaminhamento que daria para uma aluna que não estava fazendo estágio porque trabalhava. Ela havia se comprometido a fazer o estágio durante suas férias e eu precisava preencher a caderneta com as notas bimestrais. Numa conversa de corredor, a professora Eliana disse que eu deveria perceber que nem tudo que era legal era legítimo e, nestes casos, eu deveria pensar neste princípio. Nestes momentos de conversa de corredor percebo o quanto nos constituímos pela influência do outro.

Também o desabafo forma o professor: expondo seus problemas, o professor acaba recebendo respostas e indicações para sua ação. Ao escutar o desabafo, o colega, o outro, se faz cúmplice da situação de ensino e aprendizagem, do repertório construído e por isso também ele, que escuta, aprende. Assim, o desabafo pode ser propulsor de uma construção possível de saída para a situação que ambos os professores estão vivendo. Estas relações entre os professores são momentos de formação, em que há implicitamente uma relação complexa entre a relação do saber do cotidiano e o conhecimento produzido pela academia. A situação que vivi mostra que nós, professores, nos vemos imersos na complexidade do trabalho pedagógico e não encontramos nos cursos de formação continuada respostas ou espaços de formação que dêem conta desta complexidade<sup>5</sup>; e por fim as exigências de intensificação do seu trabalho – como preenchimento de cadernetas, entregas de planos de curso, preenchimento de fichas de avaliação de alunos, sobrecarregando os professores, num ativismo que esconde a complexidade e as inquietações cotidianas. Exigências que aumentam as dificuldades, as ansiedades, porque são materiais para controle da diretoria, secretarias... Por que não respondem a estas inquietações? Porque fazem parte de um rol de atividades que não são pensadas a partir das necessidades que a escola, imersa numa história local, apresenta. (EZPELETA; ROCKWEL, 1989)

---

<sup>5</sup> Não estou querendo defender a existência de receitas para o cotidiano, uma vez que ele é imprevisível, mas estou tecendo uma crítica aos projetos de formação continuada que não partem de uma reflexão sobre o cotidiano da escola para pensar alternativas para o complexo, programas de formação que apresentam abstrações, discursivamente, passíveis de serem transpostas para o cotidiano.

O professor não encontra sentido para o seu trabalho nas exigências da instituição, nem respostas para as inquietações nos cursos de formação. Em um dado momento o professor se encontra realizando atividades burocráticas da escola e em outros momentos junta-se a seus colegas e encontra o espaço para expor o que pensa e neste expor-se emerge o desabafo. Em grande parte este desabafo resulta de uma atitude imediatista, em que os professores culpabilizam os alunos pelo seu fracasso; em outras vezes são culpabilizadas a coordenação, a direção ou outros representantes da hierarquia escolar. Em muitos momentos esta exposição, este desabafo ocorre dentro da sala de aula, num trabalho que não se conforma ao que é encaminhado como documento oficial para a diretoria, secretaria... Este desabafo é realizado em forma de re-existência ao oficial.

Esta problemática me remete à discussão de Bakhtin (1999) e ao que ele refere como "o sério" na Idade Média. O espaço do trabalho docente é um espaço institucionalizado como sério, não podemos transgredir este sério, à medida que temos que responder a uma série de políticas de cuja formulação não participamos. Por isso, o trabalho se torna sério e sisudo.

*Ao contrário do riso, a seriedade medieval estava impregnada interiormente por elementos de medo, de fraqueza, de docilidade, de resignação, de mentira, de hipocrisia, ou então de violência, intimidação, ameaças e interdições. Na boca do poder, a seriedade, visava a intimidar, exigia e proibia; na dos súditos, pelo contrário, tremia, submetia-se, louvava, abençoava. Por essa razão ela suscitava a desconfiança do povo. Era o tom oficial, e era tratado como tudo que fosse oficial. A seriedade oprimia, aterrorizava, acorrentava; mentia e distorcia; era avara e magra. (BAKHTIN, 1999, p.81)*

Ao se deparar com as atividades executadas “para inglês ver”, para responder à Secretaria, o professor faz o trabalho sério no sentido que este sério já teve no passado. A hipócrita resposta bem comportada resulta do medo, das ameaças de corte de verbas para a escola, processos administrativos sobre suposto mau trabalho do professor etc. Tal como na seriedade medieval, há uma “seriedade escolar”: o medo da autoridade, a resignação às imposições do governo, da direção.

E estas características só vão ser percebidas a partir do momento em que se constrói outro espaço, outras relações. O “desabafo” com os outros professores é o espaço do riso escolar. O professor sempre “cavou” este espaço do riso. É só entrar numa escola e presenciar, nas salas de professores, o riso sobre a escola, sobre o diretor, sobre o coordenador,

sobre a secretária ou encontrar as críticas, xingamentos em relação aos alunos etc. É parte da "carnavalização" do cotidiano da escola que mostra seus avessos.

No desabafo, o professor, sem ser descritivo e racional, explicita no discurso suas insatisfações. E neste explicitar encontra o outro, também marcado, que pode colaborar nos processos de descobertas que se tornam conjuntas. Ao chegar na sala dos professores, criticando seus alunos, o professor pode encontrar no outro, companheiro de trabalho, possibilidades de respostas e de possíveis caminhos.

### ***Mobilidade do trabalho docente coletivo nos espaços apropriados***

Enquanto o grupo de professores da Escola da Estrada começa a se institucionalizar, há trocas das hegemonias internas à escola, ou seja, quem estava na direção do trabalho pedagógico passa a ser oposição e se articula na luta pelo poder. E o que caracteriza esta relação de poder dentro da escola é a construção de projetos distintos.

Depois de conquistado um espaço de luta, mas não necessariamente de concretização do projeto, o grupo ganha um aliado para a concretização do projeto pedagógico, que é a entrada da Marlene na direção. A partir deste momento, a direção passa a implementar as idéias que os professores, antes opositoristas, constroem no Conselho e noutros espaços de discussão que vão se abrindo.

Esta possibilidade institucional de um espaço de construção do projeto traz em seu bojo também a criação de um grupo que se contrapõe a este projeto e que começa a construir táticas para minar as realizações que vinham sendo concretizadas. Este movimento pode ser percebido claramente nos avanços e retrocessos pela abertura dos portões, luta que simboliza a perspectiva de gestão democrática do grupo opositorista.

Nesse processo de mudança alguns professores foram resistentes, apostavam que o grupo ia embora e tentavam nos desarticular. Mas depois foi chegando mais gente e engrossando esse grupo que antes era oposição, e se tornou majoritário na escola. (TE Me)

Nos momentos em que a direção não apresentava princípios de uma escola com gestão democrática, também encontramos este embate dos grupos. Ao conquistar o espaço

institucional do Conselho de Escola, o grupo de opositoristas vence algumas lutas e a resistência passa de pólo. Quando Neude conta as conseqüências dos portões ficarem abertos,

foi uma briga muito dura, com muita pressão, de ter calúnia pessoal, de ter ameaça, de ter marcação contra a gente o tempo todo, falar mal. Eles tentavam esconder reunião. Falsificavam ata de reunião, que era muito pesado, para que as pessoas não soubessem o que havia ocorrido, quais tinham sido as decisões. (TE Ni)

O que ocorre é que ao conquistar o espaço institucional, o grupo opositorista (que neste momento, no nível da escola, não o é mais) passa a ter o sonho de fazer o projeto se realizar, porque agora tem o espaço e o tempo para isto. No entanto, o espaço do corredor não deixou de existir.

E por não ter deixado de existir, ele ganha novas discussões pelos mesmos personagens. E passa a ser também o espaço do outro ou outros grupos, no sentido de organizar táticas contra o grupo hegemônico, como é o caso das ameaças de bombas que Neude cita em seu depoimento.

O movimento descrito, juntamente com a leitura de Laffite (1996), levou a construir um diagrama que o representasse. Essa autora afirma que o grupo, ao provocar um processo de auto-organização, e também auto-aprendizagem, gera uma alteração da estrutura institucional em que se encontra. Ela afirma que isto se deve aos próprios processos de auto-aprendizagem que podem levar a instituição ao seu limite e a necessitar de novos padrões de comportamento.

*São processos que produzem instabilidade, desequilíbrio no sistema, na instituição, vai fazer uma nova abertura, convertendo a instituição mais vulnerável, permeável e suscetível a gerar novos tipos de atuação ou padrão de comportamento. (p. 5)*

Uma figura que representa este movimento são os "*arcos duplos*" (bucle doble ou "double-loop")<sup>6</sup>. Neste sentido, há a possibilidade de mudança através da ação do coletivo.

---

<sup>6</sup> Esta perspectiva é tomada de Argifs e Schön (1978), por Laffite (1996), e representa uma tentativa de entender os movimentos de mudanças institucionais através da Teoria do Caos e Teoria de Sistemas e Cibernética. Este movimento, para estes autores, é autodefinido. Neste sentido as "organizações que aprendem", são vistas como organismos vivos que aprendem no interior de processos de reformulação da própria perspectiva de atuação em função de contexto ambiental em constante mudança. Uma crítica que se pode fazer a esta perspectiva é que acaba por reduzir as mudanças a um movimento espontâneo, de aprender a aprender, com pouca interferência de

Utilizando-se do diagrama de duplos arcos, posso pensar que a experiência da Escola da Estrada pode ser assim representada:

---

fatos externos. Neste trabalho, não adoto esta perspectiva, mas aproveito a explicação do movimento e do diálogo e reflexão como importantes no processo de mudança, a partir dos problemas que aparecem dentro da instituição, aceitando que estes movimentos são provocadores de nova estruturas.



Os "*arcos duplos*" ocorrem quando um erro é detectado e corrigido ao questionar as normas ocultas, políticas e objetivos de uma organização ou grupo de trabalho. Foi o que aconteceu na Escola da Estrada.

A análise nas primeiras partes deste capítulo demonstra que os professores, inquietos/insatisfeitos com uma situação estruturalmente posta na escola, se encontram, em razão das suas posturas político-pedagógicas e provocam processos de desequilíbrio e instabilidade no que estava até então valendo como conduta generalizada. Para isto utilizam-se de táticas e estratégias. Professores, com suas identidades distintas e com problemas comuns, se uniram para mudar situações da escola<sup>7</sup>.

A prática da organização escolar – um diretor que não pensava na estrutura pedagógica, uma escola que selecionava os alunos, fazendo uma política de exclusão de alunos às vezes já na matrícula, outras vezes nas suspensões e expulsões, produziu uma certa insatisfação em alguns professores. Estes começam a tecer, dentro da escola, influências nos alunos, nos órgãos decisórios, como conselho de escola (através de maior participação neste para que seus interesses fossem aprovados) na tentativa de promover outras práticas e criar outro quadro docente.

Esta mobilização para a mudança é feita através de uma reflexão sobre as condições que estão dadas e as mudanças necessárias. O grupo, mesmo que não intencionalmente, mas em função das necessidades imediatas, constrói "*bucles dobles*" que proporcionam a mudança. Estes "*bucles dobles*" não são construídos numa mesa de planejamento, ou numa reunião com este fim, mas nos encontros, na empatia de idéias, nas posições políticas assemelhadas, nos espaços intersticiais. Estes ocorrem em espaços diversos, na sala de professores, nos corredores, nas questões colocadas no café, nas inquietações demonstradas no trajeto de ida e volta da escola...

Nesta tomada de consciência dos problemas, não é a organização como um todo que age, mas sujeitos com perspectivas, desejos outros que aqueles que estão à frente da

---

<sup>7</sup> E também como forma de resistência ao que estava posto e causava insatisfações.

instituição. E, neste sentido, conflitos nascem e com muitos cuidados, muitas táticas, a inserção nos espaços possíveis é construída, instaurando-se o grupo instituinte.

O movimento que se instaura na escola demonstra o encontro entre os professores para a possibilidade de "outra linha de fuga" (LIMA, 2003) coletiva para a solução da insatisfação do trabalho docente. Em decorrência acontece o trabalho docente coletivo.

A organização dos professores provoca em cada um possibilidade de mudança, possibilidade de formação. Neste sentido, a mudança não está relacionada apenas ao projeto escolar, mas também no nível individual do professor.

A prática pedagógica na escola (em aula ou nos projetos escolares extra-aula, como Semana Cultural e Projeto de Preservação do Patrimônio Escolar) são práticas formativas e deixam ecos/vozes/vestígios nos indivíduos, à medida que o contato social impregna cada um com suas marcas.

### ***Re-existência, táticas e apropriação de espaços***

Ao evidenciar os espaços existentes na escola em que ocorreu a apropriação para construção do trabalho docente coletivo, os professores construíram, em situações, a *resistência inteligente*, como denomina Gusmão e Von Simson (1989) e nesta pesquisa, é denominado como momento de re-existência. A resistência inteligente traz de novo o fato de que os sujeitos se apropriam de espaços com contextos adversos aos seus princípios, promovendo "**nova maneira de ver, de viver e de dizer segundo novas circunstâncias**" (p. 222)

Retomando alguns episódios relatados, verificamos este novo. A implementação do Projeto da Escola-Padrão é muito significativa neste sentido. Ela foi realizada sem consulta à comunidade escolar e, da noite para o dia, a Escola da Estrada fazia parte deste projeto.

...não foi uma opção nossa. Foi um processo repentino (...). Parece que os diretores e delegados foram consultados na época. Nós não ficamos sabendo de nada. (Te Sim)

Os professores chegaram a se posicionar contrariamente a este projeto em reunião do Conselho de Escola, no entanto, por serem voto vencido, acabam por se apropriar dos espaços da Escola-Padrão para dar continuidade ao projeto já iniciado anteriormente, como dentre tantas outras situações, fazer o processo seletivo de professores. Então, quando vira padrão, passa a ser possível fazer o processo seletivo por projeto, entrevista e a gente passa a ter a obrigação de fazer o que já fazia antes de ser padrão. (TE Ni)

Em nome do projeto pedagógico instauram-se algumas regras para obter a sua continuidade e os professores submetem-se a elas. Enquanto política do governo, não havia como negar o Projeto de Escola-Padrão na escola, mas houve como redimensioná-lo deste espaço em benefício dos princípios apregoados.

*O espaço físico é investido de uma condição simbólica preche de sentidos, não de passado, mas de presente.* (GUSMÃO; VON SIMSON, p. 227)

Foi preche de um sentido presente, que os professores também se apropriaram de uma estrutura dada de contratação de professores através de pontuação dentro da Rede Estadual de Ensino, para construir tática de entrevistar os candidatos e contratá-los apesar de suas pontuações. Isto significa que se apropriam de um espaço oficial, e na condição do poder da gestão escolar através da Marlene, apropriam-se dele para construir e continuar o projeto dos professores daquela escola.

A apropriação dos espaços são formas de re-existência. Apesar de contraditória, a construção do que foi chamado de Tribunal do Santo Ofício, também é forma de re-existência: a apropriação de um espaço proporcionado em calendário escolar para submeter todos os professores da escola a uma prática de repensar o currículo escolar também foi uma forma de re-existência, porque instaurou-se um espaço não previsto legalmente para a formulação do currículo escolar. Além do espaço de reunião, neste caso o grupo acabou por se apropriar e praticar também o espaço de poder.

O espaço não apenas foi usado para a reflexão do currículo da escola, mas à medida que há sua apropriação e organização, há a promoção de determinadas e não outras aprendizagens por parte de alunos e também de professores. Neste sentido, o espaço é

formativo do trabalho docente. É o espaço como dimensão material do currículo. (ALVES, 1998)

*A escola é, assim, também espaço, pois em movimento, expressão das 'táticas', lugar praticado, pleno de 'operações', devidas a ações de sujeitos históricos (o professor que consegue ensinar a ler e a escrever; o aluno que aprende e se recusa a aprender bobagens; o diretor que consegue pintar a escola todos os anos; a cozinheira, que com os mesmos ingredientes de todas, faz uma merenda deliciosa). Esse espaço tenta se criar/fazer no próprio já apropriado, no lugar da ação estratégia do poder político que com uma regularidade, que poderíamos dizer assustadora, se atualiza para permanecer igual. Para isso mesmo, a escola-espaço vai se caracterizar: pelo tempo presente – pois o uso se faz agora; pela descontinuidade – já que são usadas só algumas coisas do lugar e só se criam algumas possibilidades aqui e ali de espaço; pelo fático – pois são eleitos os espaços que se fazem: como a minha sala; a sala do cafezinho; o pátio de recreio. (p. 130)*

Os espaços em que ocorreram as táticas foram eleitos para tal por que eram os mais fugidios, a sala dos professores, o corredor, aquela reunião não oficial, o bar. Era onde estava o intervalo do todo, a brecha, por isso espaço intersticial que aos poucos se torna instituinte porque os laços começam a se configurar, as lutas começam a tomar forma, assim como também o projeto mais democrático de escola. Poderia arriscar que é nos espaços intersticiais que as identidades sociais (coletivas e individuais) começam se efetivar. Nestes espaços onde encontro o outro, com quem me identifico, que posso recriar formas de ver e sentir, no caso, a escola.

Os movimentos nos espaços intersticiais, quando tomam forma pelo grupo no sentido de se tornarem instituintes, são formas de re-existência dos professores. Re-existência porque fuga do espaço tutelado, do espaço em que a tudo estava determinado. E quando, mesmo que por pouco tempo, se apropriam de espaços instituídos, apesar de fazerem parte do projeto do governo, tentam construir outro projeto, às custas também da contradição vivida por quem está na situação do poder. Em alguns momentos em que estão no espaço instituinte acabam por exercer também poderes tutelares de professores ou de direção escolar.

As lições apreendidas aqui nos mostram que a re-existência, feita na apropriação dos espaços intersticiais, é fortalecida quando coletivamente efetuada. Não foi um ou outro professor que se apropriou do espaço, mas um grupo e os projetos não puderam se efetivar na

totalidade porque, quando encaminhado, aconteceu a Reorganização das Escolas do Estado de São Paulo, separando os professores.

# PARTE III

## CONTINUIDADES, VESTÍGIOS E DESCONTINUIDADES



Cathedral, Escher – fonte: <http://www.insite.com.br/rodrigo/text/escher.html>



## **7. DAS VITÓRIAS COTIDIANAS ÀS DESCONTINUIDADES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

*...e eu percebi que nostalgia é  
vontade de você voltar para um lugar  
que não existe mais. A gente fica  
retornando e achando que aquilo  
ainda é, mas não é.*

(Tânia)

*Agora era fatal  
Que o faz-de-conta terminasse assim  
Prá lá deste quintal  
Era uma noite que não tem mais fim  
Pois você sumiu no mundo  
Sem me avisar  
E agora eu era um louco a perguntar  
O que é que a vida vai fazer de mim.*

(Chico Buarque de Holanda)

Ao pensarmos no grupo que elabora um trabalho docente coletivo como espaço de re-existência não perdemos de perspectiva que esta sempre se efetua em relação a algo.

No caso dos professores da Escola da Estrada, como já dito, há contraposição a uma prática não-democrática instituída naquela realidade e também em contraposição a uma política educacional que não previa os princípios da gestão democrática do trabalho coletivo, ao menos nas propostas efetivadas na escola.

As práticas políticas acabam sendo, assim, condutoras e produtoras de movimentos internos à escola que significam ou ressignificam a vida escolar. Os professores, ao se apropriarem de espaços institucionalizados como foi o Projeto da Escola-Padrão, para continuar a construção e fortalecer seu projeto com determinados princípios, ressignificaram a política instaurada. Isto implica dizer que também alguns projetos alteraram o cotidiano da escola. Não é a força sozinha de um ou outro sujeito que afeta o movimento dos professores,

mas é um conjunto de ações que podem proporcionar novas formas de atuação no cotidiano. E foi assim com a política de descontinuidade do Governo do Estado, pois à medida que a reorganização foi implementada, as condições para a condução do trabalho docente coletivo se alteraram.

Em consonância com a política do governo federal, o Estado de São Paulo realizou mudanças na década de 1990 na Rede de Ensino. As reformas que ocorreram foram paulatinas, desde 1995, e foram realizadas, segundo a Secretaria da Educação, em função de um diagnóstico realizado em 1994, que apontava: distorções e diversidade de tratamento nos recursos humanos; não existência de otimização e racionalização de recursos físicos; não integração entre 1ª. a 4ª. e 5ª. a 8ª. séries; uso inadequado do espaço e a falta de materiais didáticos adequados; precárias condições de trabalho. (conforme São Paulo, 1995)

Diagnosticar neste caso é apontar os problemas encontrados que devem ser solucionados para que ocorram as mudanças necessárias. Mudanças para a manutenção e aprofundamento da ordem política estabelecida. (FRIEDMAN, 1991)

Entre as várias iniciativas (chamadas de Reorganização da Rede), podemos apontar a descontinuidade de projetos que vinham sendo executados pela administração anterior, dentre eles o Projeto de Escola-Padrão, no qual estava inserida a Escola da Estrada. Em função do fim deste projeto, o quadro de professores se desfez e o grupo não mais se reuniu para pensar coletivamente o que encaminhar. A escola sofreu a descontinuidade. A promessa do governo que implementou o Projeto Escola-Padrão era ampliar para toda a rede de ensino as condições de trabalho oferecidas para os professores das escolas que estavam inseridas no projeto. Isto não foi realizado. E em 1994 houve a mudança de governo, e começou a delinear-se uma nova política educacional. Em 1995, este governo, a partir da Secretaria de Educação do Estado, resolve fazer a Reorganização das Escolas da Rede Estadual.

Em 17 de outubro de 1995, a Secretaria de Educação divulgou um material a ser discutido pelos então delegados de ensino, cujo conteúdo é o que ela denomina de "Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual de São Paulo". Neste material há uma referência<sup>1</sup> à área de recursos humanos – **"Reorganização das Escolas da Rede Pública**

---

<sup>1</sup> Referência que consta no título do material.

**Estadual. Área de Recursos Humanos: Propostas para discussão com os Delegados de Ensino".** Isto indicava que, para a secretaria, a reorganização incidiria nos recursos humanos:

*A proposta de um novo modelo pedagógico que passa, obrigatoriamente, pela necessidade de uma reorganização das escolas da rede pública e de uma **racionalização** dos trabalhos administrativos escolares, implica adoção de medidas que envolvem a movimentação de recursos humanos, desprovida, entretanto, de caráter de processo de remoção. Este documento tem por objetivo levar ao conhecimento de todos os envolvidos no projeto, as medidas que serão adotadas, os benefícios contidos em seu bojo e as providências necessárias à sua implantação na área de recursos humanos. (PropReo95, p. 1, negrito meu)*

O que isto significa? Primeiro significa que tal reorganização seria efetivada para realocação de recursos humanos e não para discussão do trabalho pedagógico.

Significa também que se houvesse alguma discussão com os delegados, seria apenas no nível de adequação do que tange às questões de recursos humanos de que estavam tomando conhecimento, estabelecidas já as medidas a serem adotadas e os benefícios daí advindos. Há, pois, contradição no discurso. O documento apresenta-se no título como texto a ser discutido. No entanto, em seu conteúdo, utiliza-se de outro discurso, representado pela expressão "*levar ao conhecimento... as medidas que serão adotadas...*", que o caracteriza como documento fechado, a ser imposto às delegacias de ensino, cabendo-lhes a execução em seu nível de atuação regional.

Neste documento nada havia referente ao Curso de Magistério, nenhuma inferência sobre sua continuidade ou não.

Em novembro de 1995 é divulgada sua versão definitiva. Depois de alegar que foram inseridas algumas alterações propostas pelos delegados e representantes do magistério, a Secretaria da Educação divulgou a versão final do documento, publicada na forma de resolução, no dia 5 de dezembro de 1995. Esta resolução respondia aos decretos 40.473, de 21 de novembro e 40.510, de 4 de dezembro de 1995. Com um discurso pouco pedagógico e nada convincente, a oferta de educação escolar foi dividida entre as escolas de educação das séries iniciais, de quinta a oitava séries e de ensino médio.

A então secretária de educação pontuava, em material de propaganda da reorganização "**Educação Paulista: Corrigindo Rumos – Mudar para Melhorar: Uma**

**escola para a criança outra para o adolescente"**, algumas razões para fazer tal divisão: as escolas que atendem crianças e adolescentes têm mobiliários inadequados para os adolescentes, pois são configurados para as crianças menores; nestas escolas os trabalhos dos alunos de 1º. a 4º. séries são estragados pelos adolescentes; as escolas não são especialmente preparadas para uma determinada faixa etária; há muitos gastos, à medida que os materiais devem ser comprados para escolas que estão localizadas com muita proximidade, quando se os adolescentes estivessem em um número menor de escolas, os materiais seriam mais racionalizados.

A Escola da Estrada, como atendia da primeira série ao ensino médio, foi totalmente desconfigurada. Segundo o decreto nº. 40.473, artigo 3º, as escolas ficariam organizadas de modo que os diferentes níveis de ensino ficassem separados, a fim de não misturar as faixas etárias. Assim, a Escola da Estrada passou a abrigar apenas ensino médio e ensino de 5ª. a 8ª. séries.

Nesta resolução houve uma orientação para o curso de formação de professores, antigo magistério:

***Parágrafo único do artigo 8 - Os cursos profissionalizantes já autorizados serão mantidos, porém não expandidos em 1996, devendo ser submetidos à avaliação de desempenho e, inclusive, quanto à frequência dos alunos.***

No documento divulgado pela Secretaria, onde se explicitava como seria realizada a reorganização, há no item 3.5 uma orientação sobre o Curso de Magistério:

***As escolas que mantêm Habilitação Específica para o Magistério (HEM), no período noturno, não farão inscrição para matrícula inicial no ano de 1996.***  
(DocOf95, p. 7)

Assim era o fim do curso noturno de magistério! Mas a esperança persistia. Imaginávamos que ainda nos restavam três anos de curso para continuarmos a lutar pela reabertura do primeiro ano, pois a última turma tinha o direito de terminá-lo e se formar.

No entanto, um burburinho indicava que todos os cursos seriam concentrados em uma escola central. Era final de dezembro e ainda nada havia sido oficializado sobre a transferência dos professores. E nada foi oficializado!

Reverendo minha agenda de 1995 para descobrir em que dia eu havia ido à Escola da Estrada assinar o documento de minha transferência para a escola do Centro, encontrei uma anotação do dia 23/12/95 em que eu apontava o que eu desejava para 1996. Dentre os vários desejos, estava que eu queria que o Curso de Magistério da Escola da Estrada não fosse transferido para outro espaço. Isto mostra que até esta data ainda não estava oficializada a ida do curso para uma escola do Centro.

Em janeiro, todos os alunos que freqüentavam o Curso de Magistério foram transferidos para uma escola central. Todos ficaram sabendo de tal decisão durante as férias.

E em função da política de contratação e de escolha de aulas pelos professores, muitos ficaram sem poder lecionar no ano de 1996<sup>2</sup>.

A proposta da Reorganização não previa a desestruturação daquele curso como se efetivou. Na entrevista com Marlene, ela diz que fazer esta fusão dos cursos de magistério em uma única escola foi proposta da Delegada de Ensino da região a qual a Escola da Estrada fazia parte.

E quando eu fui delegada, eu tentei também fazer um trabalho de resgatar o magistério, pois não queria que o magistério saísse da Escola da Estrada, mas não foi bem sucedida na minha articulação. Eu tentei colocar para a delegada da primeira Delegacia uma série de coisas da Escola da Estrada, tentando argumentar que não era legal tirar o magistério de lá, mas eu fui surpreendida pela idéia dela de centralizar os magistérios numa escola só. Era uma visão da 1ª. Delegacia. Na época, eu tentei demonstrar por A + B que essa idéia não ia funcionar, que seria destruir o curso de magistério nos pequenos centros, nos pequenos redutos e era enfraquecer o curso de magistério, mas politicamente era essa a idéia mesmo, eles queriam acabar com o magistério mesmo.

Sei lá, talvez fosse uma atitude meio saudosista, né... de voltar a ter uma... Escola Normal, aquela coisa...

---

<sup>2</sup> Além do concurso, que há muito tempo não há para provimento de professores da disciplina específica do normal, há a escolha dos professores pelo sistema de admissão por caráter temporário e a escolha se dá por pontuação: quem tem mais anos de rede, tem prioridade na escola. No momento de transferência para a escola central, muitos professores que já estavam na rede há muito mais tempo puderam escolher as aulas antes dos professores que estavam na Escola da Estrada – que por ser de periferia era menos procurada – não restando aulas para os professores “novos”, como era o caso de uma boa parcela dos professores do grupo.

mas eu acho que tem muita, muita ilusão. (TE Me)

Em uma das visitas que fiz para tentar encontrar a data do diário oficial em que havia sido publicada a resolução/portaria/determinação qualquer que orientasse as escolas neste processo de junção, descobri que não houve qualquer resolução legal para a junção dos cursos numa única escola.

4 de dezembro de 2003

Acabei de voltar de uma visita à diretoria de ensino para obter alguns dados sobre o Curso de Magistério em Campinas no ano de 1995.

Durante a escrita sobre o momento em que houve a reorganização e os cursos do magistério de Campinas foram todos transferidos para a Escola do Centro, me deparei com a falta de uma legislação que orientasse esta transferência. Eu tinha em mãos o decreto da reorganização da Rede Estadual de Ensino e alguns documentos que instruíam a efetivação desta reorganização. A referência ao Curso de Magistério existente dentro da resolução era que o existente no período noturno deveria ser gradativamente extinto a partir de 1996.

Imaginei quais os caminhos para encontrar tais documentos. Fui até a diretoria de ensino. Lá, fui encaminhada ao setor de planejamento e fui atendida por duas supervisoras que me surpreenderam. Depois de me apresentar, disse que precisava de algum documento que comprovasse que houve a transferência dos cursos de magistério para a Escola do Centro. A Sara, que esteve responsável pelo planejamento da reorganização, disse que não havia nenhum documento. "Foi um acerto entre os quatro delegados em consonância com o decreto" (em tom de obviedade). Eu disse que o decreto fazia referência apenas ao fim do Curso de Magistério noturno e não à necessidade de junção das escolas e perguntei se não era necessário ter isto por escrito. Ela disse "É claro que não haveria a publicação de cada ato da organização das escolas. A delegacia não ia publicar que na escola tal uma classe de magistério foi transferida para tal, e assim por diante". (em tom forte e irônico)

Confesso que me assustei. Não era momento e nem me interessava prolongar esta discussão, pois eu poderia colocar em questão seus dados e criar um mal estar, especialmente porque, ao afirmar "ah, então isto foi um acordo entre os delegados", ela ainda frisou que "foi um acordo entre alunos e professores também." Pensei comigo "Isto não se passou!".

Esta informação de que a junção das escolas foi uma decisão dos delegados de ensino, naquele momento de comum acordo, é posta em questão quando temos o depoimento da Marlene. No segundo semestre de 1995, ela assumiu a direção da antiga 4ª. delegacia de ensino (4ª. DE) e, como delegada, ela lutou muito para que o Curso de Magistério da Escola da Estrada não fosse

transferido; inclusive, o Curso de Magistério de uma escola sob jurisdição da 4ª. DE não foi transferido para a Escola do Centro porque ela não aceitou o acordo dos delegados.

Penso que, uma vez sendo decisão das delegacias da cidade de Campinas tal alteração, não houve luta mais intensa para mudá-la. Ela foi entendida como uma orientação da Secretaria. Se tivesse havido a compreensão de que esta decisão não decorria da reorganização, poderíamos ainda ter investido numa briga junto à Secretaria de Educação para impedir a junção. No entanto, havia outro dado a ser relevado. Como o fundamento da reorganização realmente era o corte de despesas, os delegados de ensino da época (com exceção da Marlene, que não entrou neste acordo) estavam seguindo à risca a cartilha do governo, fazendo a lição de casa muito bem e indo além do prescrito, por isso teriam todo o apoio da Secretaria.

Foucault (1999), ao se referir aos poetas gregos do século VI, diz que o discurso verdadeiro era aquele pelo qual se tinha respeito e terror, era aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava<sup>3</sup>. Creio que ainda temos presentes estas formas de discurso e formas de submeter-se ao poder deste discurso. Diante do poder que impõe, nada mais resta a fazer do que calar. Talvez seja isso que ocorreu com a transferência do curso, com a palavra vinda da delegacia que tal alteração fazia parte da reorganização, esta junção das escolas do Curso de Magistério aconteceu como parte deste processo. A decisão das delegacias de ensino ocorreu na "calada da noite" – final do mês de dezembro e janeiro – não havia mobilização possível. Tanto a Reorganização da Rede quanto a atitude de transferência dos cursos de magistério ocorreram em períodos em que a comunidade escolar está em recesso e pouco tempo teria para articulação, seja para pensar juntos com a Secretaria tal projeto, como para se posicionar contrária a ele.

Neste sentido, numa suposta empreitada democrática, o governo apresentou um projeto para a Reorganização a ser discutido pelos delegados de ensino, mas o que vemos é que em dois meses esta reorganização foi decretada! É na tensão da dissolução (DICKEL, 1996) que o grupo viveu este momento. Na verdade, a tensão da dissolução é uma permanente na vida de um grupo, mas no momento em que suas "estruturas estão se abalando" ela é mais incisiva. Os

---

<sup>3</sup> Nesta obra, Foucault mostra como há o rompimento com esta forma de conceber a verdade, deslocando-a para o lugar da vontade de saber.

grupos sempre convivem com a incerteza: o governo não editará uma nova regra? O professor continuará nesta escola? O diretor estará disposto a administrar com a escola e não contra ela?

Tomando como referência o conceito de estratégia de Certeau (2001), podemos afirmar que, usando do poder instituído, os delegados envolvidos na junção dos cursos de Magistério foram estrategistas. E esta estratégia pode ser explicada tanto pela necessidade que este grupo de delegados teria em fazer da forma mais racional possível a reorganização na cidade de Campinas, como também para desarticular grupos de professores de diversas escolas, pois não era só na escola da Estrada que havia um grupo que se apresentava como oposicionista. Talvez não seja um excesso dizer que a proposta de juntar todos os cursos de Magistério em uma única escola poderia proporcionar um bem específico: acabar com a articulação dos grupos de professores "oposicionistas".

Tomando esta iniciativa, o governo acaba com as possibilidades de mobilização que ocorriam nas escolas, uma vez que estavam se tornando visíveis (LIMA, 2003), como foi constatado através de depoimentos de Supervisores de Ensino e Assistentes Técnicos Pedagógicos (ACTs) que elaboravam um projeto para melhoria dos cursos de formação de professores, em 1995, quando dizem da visibilidade deste grupo frente à então Delegacia de Ensino.

O que este grupo estava realizando alguns meses antes do fim daquele projeto é uma incógnita. Segundo eles, o projeto estava se iniciando, em outubro de 1995, com o intuito de conhecer os cursos de formação de professores pertencentes a sua jurisdição. Segundo um dos supervisores responsáveis pela entrevista, o objetivo deste projeto era, num primeiro momento, levantar dados, para posteriormente investir na reformulação do curso.

*Nesse, nesse semestre aqui, nesse final de ano, nós estamos fazendo um projeto, estamos estruturando, estamos levantando dados, estamos conhecendo mais a realidade das quatro escolas, da primeira DE que tem magistério, porque sentimos que tem coisas que precisam ser reformuladas, que precisam ser repensadas, e sabemos que os professores do curso magistério dessas quatro escolas do primeiro (DEE) estão se debatendo, tentando resolver uma série de coisas, né, e nós gostaríamos de somar essas forças, né, porque talvez nós teríamos alguns elementos em nível de DE que possam facilitar até a solução de algumas questões que vocês estão tentando resolver aqui. (Dep Sup95)*

Por serem gravações realizadas em 1995, possibilitou-me a reflexão de aspectos com significados postos naquele momento. Dentre estes aspectos está o fato de possibilitar compreender o significado do grupo de professores da Escola da Estrada para a Diretoria de Ensino; elas também me trouxeram indícios muito fortes sobre a organização do trabalho pedagógico do corpo docente; os dados sobre a história do grupo foram ilustrativos para compreender o que ocorreu em 1995, ano em que o curso teve seu fim.

É importante frisar o momento histórico em que estas gravações foram realizadas. 1995 - ano em que houve a Reorganização das Escolas do Estado de São Paulo. No mês de outubro, os supervisores iniciam esta rodada de entrevistas para desenvolver um projeto de parceria com os cursos de formação de professores.

Talvez a atividade que eles se propunham e realizavam estava não mais ligada realmente a um processo de formação de professores, mas poderia estar associado a um projeto de junção de todas as escolas.

A visibilidade que o grupo apresentava também foi interrompida pelas outras alterações advindas com a reorganização.

A reorganização das escolas e o fim do Curso de Magistério noturno foram algumas das medidas para enxugamento da máquina do governo. Outras mudanças também ocorreram, como o fim das divisões regionais de ensino, que caracterizavam a "máquina burocrática" da educação. Com esta medida a estrutura vertical da Rede foi "achatada" e conseqüentemente centralizada em um número menor de instâncias. Com o fim das divisões regionais e criação de duas diretorias de ensino em substituição às quatro delegacias que existiam anteriormente houve um grande corte de funções e conseqüentemente economia orçamentária, o que no discurso neoliberal é sempre lido como eficiência.

Também houve o fim do funcionamento de muitas escolas no período noturno, criando classes ociosas. Isto ocorreu pelo fato dos alunos que estavam em séries que não correspondiam as suas idades não poderem cursar mais o ensino regular. O ensino regular deveria agrupar alunos com a mesma idade, restando para os outros o ensino supletivo. A conseqüência imediata foi a não recontração de aproximadamente 50 mil professores da Rede Oficial de Ensino.

No projeto de remanejamento dos alunos por idade, houve a criação das classes de aceleração que agrupariam os alunos que não estavam acompanhando as aulas nas turmas com a idade compatível. Além disto, houve a criação do processo de recuperação de janeiro, em que o aluno que não tivesse alcançado o objetivo durante o ano letivo poderia realizar a recuperação dos conteúdos no período de férias, processo de onde, com certeza, sairia aprovado. Neste programa de recuperação de janeiro, professores interessados se inscreviam para dar aulas. Desta forma, não era o professor titular da turma do aluno que estava em recuperação quem ministrava aulas. Este foi um paliativo no problema do número elevado de repetências que ocorriam na Rede de Ensino Oficial do Estado.

Foi neste momento e com estas alterações que teve início o projeto de organização das escolas por ciclos. No Estado de São Paulo, a organização por ciclos foi feita através de uma deliberação do governo – Deliberação do C.E.E. nº. 09/97 – cujo ponto crucial foi a proposta de progressão continuada. Na prática, segundo alguns estudos (APEOESP, 2001), a progressão continuada se caracterizou como promoção automática. Estas alterações vieram sem condições (físicas e financeiras) de trabalho docente e sem ampla discussão pedagógica na Rede de Ensino<sup>4</sup> e como Freitas (2003) aponta, teve um caráter de aumento do fluxo de alunos no decorrer de sua escolarização.

Houve também uma mudança na grade curricular a partir de 1997, com aumento da hora aula de 50 minutos para uma hora e conseqüente fim de uma aula em cada período, diminuindo a carga horária de cada disciplina e provocando sobrecarga para alguns professores e não recontração de outros professores.

Processos de avaliação estaduais e federais foram criados. No Estado de São Paulo, passamos a ter o Saresp, que além de avaliar o desempenho do aluno, fazia uma avaliação da escola e do professor que lecionava nela.

Estas iniciativas foram implantadas sem discussão com a comunidade atendida, através de resoluções que foram editadas durante estes anos do governo. Alguns trabalhos locais foram “destruídos”. Estas reformas foram feitas em nome do enxugamento da máquina, em nome de uma nova ordem econômica.

Por que desmobilizar as experiências que estão sendo realizadas no cotidiano da escola? Por que alterá-las sem a participação da comunidade que recebe os frutos desta educação? Como diz Friedman (1991), há uma racionalidade social e uma racionalidade de mercado, e dentro destas duas perspectivas, o Estado deveria agir a favor do público, ou seja, a favor da racionalidade social. No entanto, a partir de uma perspectiva de planejamento público que tenta manter a ordem estabelecida fazendo mudanças que não descaracterizem os “donos do poder”, que não mude a estrutura, tal racionalidade social não se torna foco de atenção.

Algumas conseqüências das mudanças realizadas pela Secretaria de Educação podem ser elencadas. Primeiro o governo ampliou a possibilidade de atuação da educação particular, pois fechou muitas escolas do período noturno e está paulatinamente terminando com o projeto de supletivo. Em segundo lugar, preparou terreno para o processo de municipalização no Estado de São Paulo a partir das divisões das escolas.

Para Friedman (1991), a força da mobilização social pode contrabalançar a ação do Estado, levando-o a uma ação no sentido da racionalidade social. No entanto, a própria prática de tomar/mudar/reorganizar a rede “na calada da noite”, sem a participação da comunidade, sem amplo debate, desestrutura os poucos movimentos que estão organizados ou tentando se organizar dentro do cotidiano em que atuam. Com isso, paralizam estes movimentos que buscam alterar a ordem vigente.

Friedman (1991) alerta para a necessidade de uma prática de planejamento público estar voltada para uma reflexão sobre a prática política.

*Sem menosprezar sua importância, a função do planejador na história não é determinante. A prática precede o pensamento e os planejadores terão de buscar suas indicações na prática, respondendo a necessidade que têm os atores da informação, da interpretação, da definição de problemas, projeção, avaliação e programação estratégica. (p. 25)*

As considerações aqui elaboradas pertencem a quem está/esteve na prática cotidiana “sofrendo” as conseqüências de uma política de governo que não tem preocupação com a racionalidade social. São considerações feitas a partir do lugar aonde chegam as resoluções, resultantes do planejamento público. E deste ponto de vista percebo que as práticas

---

<sup>4</sup> Para saber mais sobre a implementação da progressão continuada no Estado de São Paulo, ver a Revista da Apeoesp, ano de 2001.

de planejamento público filiam-se a uma tradição de reforma social. Vivemos o reformismo que, em hipótese alguma, prevê uma perspectiva de mudança, apenas faz, a partir de uma orientação social dada, reajustes, regras, leis para que a ordem econômica permaneça a mesma.

Na reforma educacional ocorrem as descontinuidades das políticas de governo. Do ponto de vista da organização de políticas educacionais, o planejamento da instituição Estado, mas especificamente da Secretaria da Educação, no caso estudado, desmantelou as muitas histórias produzidas pelas instituições escolares. Com o fim do Projeto Escola-Padrão, os professores passaram a ser contratados de novo com base em sua pontuação e não pelo seu projeto. E com a reorganização da rede, a escola e o seu projeto em desenvolvimento foram abortados.

O projeto que o grupo de professores vinha construindo encaminhava-se para o rompimento com as práticas existentes até então naquela escola. Este processo de ruptura vinha ocorrendo de forma paulatina, com muitas lutas locais. A Escola da Estrada tinha uma história de um grupo que tentava se contrapor às práticas essencialmente burocráticas e excludentes da educação.

A política reformista do governo do Estado instaura a descontinuidade deste processo de construção de outro projeto. Com o poder de realizar políticas públicas<sup>5</sup> e implementá-las nas escolas a partir dos gabinetes governamentais (ARROYO, 1999b), as histórias locais que vinham construindo práticas outras sofrem a descontinuidade, em nome do continuísmo:

*...os elementos da descontinuidade nada mais são do que as formas históricas de construir o continuísmo, pois não permitem a ruptura, essencial à continuidade da vida.* (COLLARES, MOYSES E GERALDI, 1999, p. 216)

Os professores da Escola da Estrada, cotidianamente, rompiam com estruturas que imobilizavam a escola no sentido da participação, do trabalho docente coletivo.

---

<sup>5</sup> Políticas públicas que são, em muitos casos, caracterizadas como privadas, como dizem Collares, Moyses e Geraldi (1999), pois representam o interesse apenas de um grupo e não são publicamente estabelecidas, discutidas, decididas.

No capítulo anterior, relatei o movimento de apropriação dos espaços pelos professores, através de táticas que buscavam continuar um projeto que rompia com estruturas técnico-burocráticas não democráticas em educação. O movimento da política de descontinuidade que se instaurou com as alterações do governo, rompeu (e continua rompendo em muitos casos) com as possibilidades de ruptura com o que era contrário aos princípios, no caso, daquele grupo de professores. É um movimento em que o poder político, na figura de um governo, de uma secretaria, de um ministério, reapropria-se dos espaços que estão sendo cotidianamente ressignificados pelos sujeitos, em nome do continuísmo. O poder político formaliza sua reapropriação do espaço escolar pela organização do lugar através de novos projetos, novas mudanças curriculares a cada quatro anos, confirmando-se como poder dominante, mas não totalizante, uma vez que as artes do fazer impregnam as experiências da vida cotidiana.

Em contraposição ao exercício do poder político como dominação, é importante ressaltar o papel da realização de políticas a partir das práticas de quem as vivencia na escola. Arroyo (1999b) explicita tal papel ao mostrar como seria uma inovação curricular efetivada a partir das experiências que se vivem dentro da escola, sendo assim realizada pelos profissionais do ensino. Dentre os vários traços de uma política com esta característica ele se refere ao fato dela ser realizada a partir de uma visão não negativista da escola, mas a partir do mapeamento das experiências que se realizam, das possibilidades reais da escola; ela tem estilo flexível, não prescritivo, desritualizado. Ela é ação cultural, relação entre pessoas, entre sujeitos socioculturais, mais do que ação conteudista, por isso releva as construções das relações cotidianas da escola e não desmantelamentos.

Gatti (2000) enfatiza que a qualidade do ensino

*passa necessariamente – e sobretudo – pelas pessoas enquanto seres interacionais, mais do que por aspectos técnicos abstratos. Estes só tomam vida com e pelas pessoas agentes. Daí a importância de se considerar, nas políticas educacionais, a condição pessoal dos professores.* (p. 63)

As ações políticas da Secretaria da Educação são políticas de descontinuidade<sup>6</sup> porque provocam a quebra de um projeto para a manutenção do mesmo projeto político de não

---

<sup>6</sup> Talvez estas ações também possam provocar rupturas com uma organização curricular que é secular. Como exemplo poderia citar a implementação dos ciclos. No entanto, sabemos que esta organização, por ter sido

participação coletiva de organização da comunidade escolar na elaboração de políticas educacionais. E muitas experiências escolares, como a da Escola da Estrada, que poderiam se caracterizar como experiências potenciais para a ruptura das velhas concepções de educação que ainda prevalecem, são interrompidas. Estas experiências poderiam também ser potencializadas em sua organização coletiva funcionando como demonstração, através de práticas efetivamente existentes, de que outra educação é possível.

A reorganização da Rede Estadual instaurou o HTPC na organização de todas as escolas públicas. No entanto, desestruturou todas as formas coletivas, inclusive daquelas instauradas institucionalmente, que já estavam em andamento. E esta desestruturação ocorreu, de certa forma, controlada e com as regras impostas a partir dos objetivos da reforma implementada. Há uma contraposição entre a apropriação dos espaços através de táticas e a política de descontinuidade que impede a ruptura de antigas estruturas que os professores vinham instaurando na escola, porque nesta política, o poder instituído também se apropria do espaço, não clandestinamente, mas oficialmente.

Ao não poderem dar continuidade ao projeto político-pedagógico que estava se instaurando na escola por causa da estratégia da delegacia em, aproveitando-se da Reorganização da Rede Estadual, fazer a transferência de todos os cursos de Magistério para a escola do Centro, os professores não efetivaram um processo de ruptura com as velhas estruturas curriculares/pedagógicas que prevaleciam dentro da Escola da Estrada. E sofreram as conseqüências da política da descontinuidade.

Segundo Collares, Moyses e Geraldi (1999),

*Em contraste com a ruptura, elemento essencial da continuidade, a descontinuidade caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado porque se concebe a vida como um "tempo zero". O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetifica-se o sujeito (p. 212)*

A continuidade das vidas profissionais de alguns professores depois da reorganização pode ser representada pelo tempo zero. Mais do que significar a descontinuidade de um projeto de uma escola, havia projetos profissionais, e talvez pessoais,

---

imposta, não rompeu com concepções pedagógicas que estão na comunidade escolar. Muito pelo contrário,

em jogo. E para cada membro a vivência desta descontinuidade teve um significado muito peculiar, mas a sensação de interrupção e de não acabamento foi unânime. E esta interrupção significou ter que começar "tudo" de novo, de outra forma, em outro lugar, obviamente carregando o saber da experiência.

A política implementada, de um modo geral e em 1995 em específico, com a Reorganização da Rede de Ensino, foi uma coisa de massa mesmo e eu me decepcionei e resolvi voltar para a escola da Estrada. Só que aí já não tinha mais clima na Escola da Estrada e fiquei tão decepcionada! Quando eu voltei foi um horror, pois olhava a reorganização e descobri que como resultado, os professores, em sua maioria, haviam mudado de escola. Eu fiquei para baixo, eu senti uma angústia, como se a escola tivesse morrendo. A sensação que eu tive era de uma angústia final. Como se fosse uma antecipação da morte. Foi uma coisa assim horrorosa, tive uma crise de existência ao ver aquela coisa toda e me senti a mera disciplinadora. Aqueles professores que vieram da outra escola não tinham diálogo nenhum com os alunos. Eu fiquei sozinha, pois vocês tinham ido embora e o magistério não estava mais lá.

Como a Marta, que era minha vice diretora, em 1996, não queria ficar à noite, eu falei: "tudo bem, eu fico". Me lembrei das noites de anos atrás e como era interessante, como a gente dialogava com os alunos, professores, funcionários. Nesse momento eu me vi sozinha com o portão fechado, sem o magistério e os alunos pulando o muro. Aquela história toda de novo! Aquela história toda de novo: alunos pulando o muro

---

provocou muita resistência, porque não foi realizada num processo democrático de fazer escola.

porque os portões ficavam fechados. Eu me vi sozinha no pátio, com aqueles alunos, que não queriam nada com nada, ou ex-alunos, ou marginais mesmo, uma violência. O grupo de professores já não era o grupo que construiu um trabalho coletivo. Era só mandar aluno para a diretoria, suspensão, proposta de expulsão, indisciplina. Os assuntos eram apenas esses. Ninguém queria saber o porque estavam indisciplinados, ninguém queria questionar. Eu comecei a questionar, mas eu me vi sozinha fazendo isto. Então foi isso, a morte do trabalho coletivo. Então eu fiquei lá de inspetora, sozinha! Me senti solitária, uma solidão profunda. Naquela escola, tudo escuro, tudo desmantelado. Fui para o laboratório, fui abrindo as salas, tudo aquilo cheio de pó. Eu pensei "Ah, acabou a Escola da Estrada para mim". Foi uma tristeza, uma decepção, uma frustração, foi a sensação de morte mesmo. Foi muito triste. Muito mesmo. Entrei em depressão. Em janeiro eu falei "Não! não fico mais aqui, não. Tá na hora de eu sair. Nunca mais ver a Escola da Estrada". Até que eu agüentei bastante, mas em 97 eu pedi remoção e fui pro Carolina Sigristi, uma escolinha no meio do mato! Eu queria fugir, fui pra zona rural, pois eu queria respirar oxigênio. (TE Me)

A escola da Estrada hoje é uma cadeia, é uma prisão. É uma escola horrorosa, feia e não importa isto porque estas questões não são fundamentais. Para o Estado não é importante. Para quem trabalha na paz, no cemitério, ter vida, ter gente falando nos corredores, ter coisa

acontecendo, não pode ocorrer. Então a diretora está pouco se importando. Então o que é a sala de aula para ela naquela escola hoje? O professor dando qualquer coisa parecida com aula. Este ritmo tá ótimo. E o sonho de um monte de gente foi destruído. Esta parte é muito dura. Para mim especialmente é muito dura. Este ano em que nós mudamos de lá, talvez tenha sido um dos anos mais duros de minha vida. Eu investi oito anos de minha vida lá. Eu recusei ir para a CENP, recusei ir para o CEFAM. Eu recusei dar aula no Rio Branco. Recusei ir para a delegacia de ensino dois anos consecutivos. Eu não fui porque eu queria, achava que aquilo lá era o projeto, que era aquilo que eu queria. O teu sonho é o que você tem de mais caro e este sonho foi interrompido. E acabou da maneira melancólica como acabou. Não pelas pessoas que passaram, porque as meninas que passaram, o pessoal que conseguiu freqüentar a escola naquele momento, hoje são grandes profissionais. Nós formamos grandes profissionais que eu encontro agora freqüentemente. Até mesmo os alunos que fizeram colegial comum, você encontra o pessoal até hoje e falam da escola, lembram da escola. O que a escola era e o que ela não é mais hoje. E para este pessoal, nós marcamos a vida. Para um grupo de pessoas que passaram por lá, nós fomos marcantes. Isto é muito legal. Mas perder a perspectiva de uma escola como a gente sonhava em ter, e já estava em construção, foi muito doloroso. Não sei se a gente não acabaria um dia, não é isto que quero dizer, mas a sensação que nós tínhamos é que a gente ia poder começar a pensar aquilo que tinha que pensar, que era fazer a intervenção nas

questões curriculares e isto nós não conseguimos, nós não tivemos tempo de fazer.

(silêncio)

É muito legal lembrar destas coisas!! (TE Ni)

O sonho que uma pessoa carrega é o que ela tem de mais caro e ver este sonho interrompido é sentir-se frustrado, é perder a perspectiva, a referência de construção de um projeto pedagógico mais progressista. Neude revela muito bem a sensação de desilusão ao ser submetido à política de descontinuidade.

Mas traz, também, um elemento novo: as relações pessoais que perpassaram o fim do sonho. Para ele, as forças internas, representadas pela direção do ano de 1995, muito contribuíram para o fim do projeto. Tânia, Eliana e minhas lembranças revelam que houve no ano de 1995 algumas difíceis relações dentro do espaço da Escola da Estrada que inviabilizaram uma luta mais intensa. São as relações humanas, recheadas de poder. Em 1995, no final do projeto

E era uma revolta em razão de nós termos lutado muito e ter feito tudo o que você possa imaginar. E o que levou a gente a querer fazer tudo para que não acabasse aquilo lá era o fato de nós sabermos o que tava acontecendo. Nós tínhamos claro o que era a reestruturação. E a gente acreditava naquele trabalho, e era ali que a gente queria ficar e era aquilo que a gente tinha construído com as nossas próprias mãos. A gente tinha construído aquilo e era nosso, era resultado do nosso trabalho. A gente sabia que não era uma simples mudança, modificação de lugar, de levar o curso. A gente sabia que era a demissão dos professores. Foi esta consciência do que era a política de educação do governo que fez a gente brigar também. A

gente queria poder continuar o que a gente tava fazendo.

A questão não era só profissional, era também pessoal. Porque criou-se um laço de amizade e a gente sabia que a gente não ia conseguir mantê-lo. Porque todos que trabalharam lá comigo são meus amigos, até hoje. A Tânia, você, o Neude, o José Luís, então assim, se criou um laço de amizade, pessoal, que extrapolava a questão profissional. Também a gente tinha consciência que, de certa forma, isto ia afetar a ponto de nos afastar. Era uma questão pessoal, porque você quer estar perto das pessoas. E a gente tinha uma amizade de sair toda quinta e sexta feira, apesar de ser de moto, sem carro, a gente dava um jeito e saía. Conversávamos sobre os mais diversos assuntos, inclusive de escola e fomos criando um vínculo. Então, é isto, a gente sabia que isto ia acontecer, que ia nos afastar, que ia quebrar este vínculo. Não acabou a amizade, mas o fim do projeto nos afastou de certa forma. (TE Sim)

A "morte" para Marlene, o "fim de um sonho" para Neude, a "revolta" para a Eliana são algumas das sensações dos sujeitos, quando rememoram a desconstrução do trabalho da Escola da Estrada.

Para os professores entrevistados este fim do projeto é o fim do sonho, é a morte, e fica a revolta.

Não me conformava. Revolta. Era só revolta!

Ao ouvir da Marlene que a mudança do curso e dos professores daquela escola tinha sido a antecipação da morte, e que havia entrado em depressão, percebe-se a dimensão da intensa influência do trabalho na vida das pessoas. Quando elas se sentem realizadas por aquilo que fazem, sofrem ao verem seu produto sendo destruído. Foi isso que ocorreu. Com a política de descontinuidade, o resultado de anos de trabalho intenso foi destruído e, aos olhos da Marlene, nada restou. Novamente, o conceito de trabalho está sendo entendido como o de realização humana, como a capacidade humana de colocar suas potencialidades criativas para a construção de algo em que acredita.

A depressão também é um sintoma desta desconstrução. Em estudo realizado sobre a influência das mudanças sociais<sup>7</sup> na atividade do professor, resultando no mal estar docente, Esteve (1995) nos diz como tais mudanças podem afetar o professor, apontando para quadro clínico grave. Dentre as várias alterações, está a depressão.

Codo (1999), em estudo sobre a "síndrome de Burnout"<sup>8</sup>, diz que a gestão tradicional da escolas pode conduzir o professor à desistência. Foi o que ocorreu com Marlene. Ela desistiu daquela escola e como ainda havia uma saída, ela saiu e procurou outro espaço, evitando assim que o Burnout a atingisse por completo, porque esta síndrome é **a desistência de quem ainda está lá**". Ou seja, a **"pessoa arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto** (p. 254). Marlene arranhou um subterfúgio para sobreviver e continuar na educação.

A frustração é um forte componente da atividade docente e, ao não conseguir dar continuidade ao projeto do grupo, os professores se frustraram. Também a frustração é um componente da ação docente que pode levá-los ao Burnout. Como a atividade docente é uma atividade em que nos arriscamos, nos expomos, nos confrontamos para a realização de um

---

<sup>7</sup> Neste estudo o autor cita apenas as mudanças sociais que vêm ocorrendo nos últimos vinte anos que afetam a escola, mas não faz referências às grandes reformas educacionais e como estas afetam os professores.

<sup>8</sup> O livro "Educação: carinho e trabalho" relata o resultado de uma pesquisa sobre a saúde mental e as condições de trabalho dos professores e como a síndrome de Bornout atinge a estes profissionais. Burnout é uma síndrome que atinge os trabalhadores encarregados de cuidar. **É uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. Esta síndrome afeta, principalmente, profissionais da área de serviços quando em contato direto com seus usuários. Como clientela de risco são apontados os profissionais da educação e saúde, policiais e agentes penitenciários, entre outros** (p. 238). Também conhecida como a síndrome da desistência.

projeto, estamos mais suscetíveis às frustrações. E, quando tínhamos tudo para realizarmos um projeto pedagógico participativo e que realmente atingisse a formação dos professores, fomos frustrados, pois a experiência foi interrompida.

A desconstrução é uma desconstrução, com efeito, na ação futura do sujeito. Os sintomas que aparecem nos discursos dos entrevistados causam desencantos e isolamentos em relação à ação na área da educação. Vianna (1999)<sup>9</sup>, em sua tese de doutorado, ao ouvir o que os professores da rede estadual tinham a dizer sobre o momento político da Reorganização das Escolas da Rede Oficial de Ensino do Estado em 1995 percebeu o descontentamento, entre outros motivos, por causa da perda das referências construídas entre seus pares na escola que foram obrigados a abandonar, e do término dos projetos coletivos que nela desenvolviam.

Interessa-nos também discutir a política de descontinuidade como desmobilizadora de um trabalho docente coletivo. E, neste sentido, os professores que sofreram do mal da descontinuidade, o sofreram em sua capacidade de criação, e no trabalho vivo que realizavam. É como se o trabalho imaterial que acontece essencialmente em rede entre as pessoas coletivamente, fosse, sem avisos, interrompido e pela metade ficasse o sonho de concretização de um projeto pedagógico naquela escola.

Re-existência também ocorreu neste caso. Lutamos, brigamos! Lembro-me que enviamos carta a programas de tv, denunciando o disparate do discurso governamental; fizemos discussões na escola com a participação de políticos, professores universitários, representantes de entidades estudantis, pais; fomos até a presença de deputados solicitar apoio, mas nada. Tentamos re-existir na escola, e a forma mais marcante de re-existência foi através da vida e ações pedagógicas futuras, continuadas em razão das marcas/ecos/vestígios deixados nas vidas de cada um pela experiência vivida.

---

<sup>9</sup> Vianna (1999), no livro "Os nós dos nós" analisa a ação coletiva do professorado na rede de ensino do Estado de São Paulo.



## **8. VESTÍGIOS DA EXPERIÊNCIA**

***De tudo ficaram três coisas:  
a certeza de que estamos sempre começando...  
a certeza de que é preciso continuar...  
a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar...***

***Façamos da interrupção um caminho novo...  
da queda um passo de dança...  
do medo, uma escada...  
do sonho, uma ponte...  
da procura... um encontro.***

(De Tudo, Ficaram Três Coisas, Fernando Sabino)

Cada professor que passou por esta experiência (e porque não, todos os professores que passam por muitas experiências) não esmoreceu com a política de descontinuidade. Eles continuaram agindo, conforme seus princípios, em outros espaços, fizeram da interrupção um caminho novo.

Em nenhum dos entrevistados (talvez mera sorte, talvez maior força e crença nos ideais) a ruptura do grupo causou desistência completa. Cada um, a seu estilo, continuou construindo outras histórias.

A morte para a Marlene foi momentânea. Ela diz que foi a morte e que desistiu da Escola da Estrada. Ao encontrá-la seis anos depois da Reorganização, ela estava aposentada, mas não parada. Voltou a dar aulas para o curso de Educação de Jovens e Adultos e, no dia da entrevista, ela estava preparando um pôster a ser apresentado num congresso municipal sobre o trabalho realizado com seus alunos num projeto de estudo do espaço urbano da cidade de Campinas.

A Tânia demonstra também esta persistência, ao dizer que passou a agir na Escola do Centro aprendendo a dizer não. Também mostra seu engajamento nas ações presentes: quando fui entrevistá-la, soube que estava participando de um grupo de pesquisa na área de ensino de ciências e havia se candidatado ao processo seletivo do mestrado em educação.

Tanto Tânia quanto Marlene experienciaram o fim do projeto e não desistiram. Clorinda não presenciou a fim do projeto da Escola da Estrada, mas suas experiências posteriores mostram que a desistência também não ocorreu em sua vida profissional.

Clorinda nos conta que saiu da Escola da Estrada por causa de sua aposentadoria, mas que não conseguiu parar e prestou concurso numa cidade vizinha de Campinas e lá também outra experiência coletiva foi desenvolvida.

Eu fui para um Caic. No primeiro ano, foi um terror. Alunos que vieram da Febem. De todos os lugares, aqueles alunos que não deram certo em nenhuma escola do Brasil caíram lá. Então alunos numa faixa etária dos seus 16, 17, 18, 19, 20 anos, 21 anos, quinta e sexta série. E eles diziam para a gente assim "a escola em que eu estudei no ano passado eu tive três professores de português e ninguém agüentava a gente". "Na escola que eu estudei no ano passado havia quatro professores de português e ninguém agüentava a gente". (...) Havia um grupo de professores, quatro professores: história, ciências, português e matemática e nós dizíamos para eles assim "Vocês saem da escola. Na outra escola os professores saíram. Aqui vocês saem e nós ficamos". E havia uma diretora que dizia assim para a gente "todo o amor do mundo, mas todo o rigor do mundo" e nós trabalhávamos daquele jeito. Toda semana o pai que batia de cintada no filho estava lá na escola "pai, você não pode bater no seu filho, converse com ele, não bata, converse com ele, não bate." E conversando, conversando, conversando. Hoje este Caic é um paraíso, é um paraíso. O aluno que nós temos lá hoje não existe. Eu tenho impressão que não existe na região de Campinas uma escola à noite como ela. Você não

encontra um vidro quebrado, você não encontra uma carteira riscada, mas nós fizemos um trabalho de três anos, em que toda semana aluna estava limpando carteira. Toda semana, limpa carteira, varre o chão e você não encontra uma carteira rabiscada, não encontra mesmo. (...) E chegou um aluno diferente, querendo ser um pouco diferente, fazer bagunça e não sei o que, ele não fica na escola. Os alunos que estão lá, eles não aceitam mais, eles não querem. A clientela tem que ser como eles são. Então isto é um trabalho desenvolvido de primeiro e segundo ano basicamente, trabalho de base com este grupo de quatro professores. Era eu, a professora de matemática, o professor de geografia e ciências, que, como é contratado por uma lei aí que diz que não pode por mais de dois anos, eles tiveram que sair também, foi uma pena, mas depois veio um professor de história que continuou este trabalho, então o trabalho teve uma continuidade. E esta escola vai fechar. Vão fechar por causa da faixa etária. Para estudar à noite de quinta a oitava, eles precisam ter a idade, a faixa etária tem sido muito alta. (TE Isa)

E por que não houve desistência? Talvez porque o professor seja um idealista (CODO, 1999). Ele cria projetos para os outros, para o mundo, para a vida alheia, para os seus alunos. E este idealismo alimenta as ações e também leva ao arriscar-se. E sendo idealista ele anda com o outro, ele se engaja coletivamente, ele dá significados à sua ação, na condução da transformação do mundo.

Os professores não desistiram, em parte, porque tinham alguns princípios que foram reforçados com a experiência da Escola da Estrada ou foram marcados pela história vivida de tal forma que aprenderam com ela a construir um certo princípio educacional.

As marcas foram deixadas. À medida que nos relacionamos, nós nos constituímos pelas marcas dos outros em cada um de nós. E foi assim com os professores da Escola da Estrada.

A experiência dos professores teve um sentido distinto para cada professor. Para alguns as marcas estão relacionadas ao aprendizado do ser professora. Eliana nos indica isto

Eu acho que na Escola da Estrada eu cresci enquanto professora. Eu fui adquirindo confiança, adquirindo mais clareza de onde eu queria ir com meus alunos, tentando adequar meu trabalho em sala de aula cada ano, para não ser uma coisa inconsistente. Em cada ano eu propunha um curso diferente, mudado em razão das conversas que eu tinha com os outros professores. (TE Sim)

Para outros, como a Dirce, a Escola da Estrada deixou vestígios na sua forma de ver a relação professor aluno.

A Escola da Estrada deixou muitos vestígios em mim. Uma coisa que eu aprendi muito foi a questão da relação com os alunos, esta coisa do respeito, de se tratar como igual, quer dizer, de se levar em consideração o que o indivíduo tem a dizer, entendeu? De ter um respeito maior pelo conhecimento que o aluno traz, por que isto, para mim, como professora, foi um grande referencial. E mesmo esta coisa com o grupo mesmo, de saber trabalhar com os colegas, ou pelo menos, de saber que você tem que dialogar com estes colegas, e saber que não é uma coisa impositiva. Foi em 95 que eu tive a experiência de assumir, pela primeira vez, um cargo de liderança dentro da escola. E que acho que foi muito legal neste sentido, saber lidar com os conflitos, ou, pelo menos, tentar lidar com estes conflitos, sem fazer com que isto fosse uma coisa impositiva, autoritária. (TE Do)

E também deixou como vestígio o aprendizado de trabalhar com os conflitos na organização do trabalho pedagógico, nas relações mantidas na coordenação pedagógica.

Tânia, ao falar sobre as marcas do grupo e dizer que ali aprendeu a dizer "não" indica que, depois de ter passado por aquela experiência "nunca mais foi a mesma", à medida que as ações, refletidas em seu discurso, marcaram-na.

A Escola da Estrada mudou muito o meu jeito de ver educação. Eu parei para pensar sobre o jeito de dar aula, sobre aquele jeito em que você entra, você passa tudo, entra falando e sai falando. Eu achava que eu não podia sentar, que tinha que passar conteúdo e só tinha que falar, falar e falar e só tinha uma maneira de aprender: se o aluno estudasse. Assim dava certo e não tinha como o aluno se dar mal. E lá na Escola da Estrada eu aprendi que não é bem assim. (TE Li)

Interessante é que Tânia começou a lecionar na Escola da Estrada para tentar encontrar-se na profissão, para não desistir da profissão que havia começado havia pouco tempo.

(...) em 94 eu tava querendo parar de dar aula, porque eu achava que não era ser professora o que eu queria. Eu não gostava muito de como as pessoas davam aula, mas eu também não sabia muito bem dar aula, porque eu estava começando. (...) e uma amiga minha me disse para eu tentar outra escola antes de parar. (...) Ela me apresentou para o Neude, pois era amigo dela, e ele me falou para fazer um projeto para concorrer à vaga de química que havia na Escola da Estrada. (TE Li)

E saiu da Escola da Estrada, apesar de desiludida com o fim do projeto, disposta a pensar sobre ensino, sobre educação. Seu depoimento demonstra a possibilidade de re-existir através do que viveu no coletivo. Re-existiu porque pôde, a partir do vivido, refazer sua vida profissional, pôde reelaborar suas crenças na área da educação e rever sua prática pedagógica.

Passados mais de seis anos do fim do trabalho coletivo na Escola da Estrada, as vivências posteriores não foram fortes o suficiente para descaracterizar a importância da experiência. Ela ficou marcada, nas ações futuras e na memória.

O fato de os professores entrevistados lembrarem dos conflitos estabelecidos na escola pela abertura dos portões, indica que o grupo se constituiu como uma unidade social. Houve interação dos sujeitos e dela surgiram as marcas em cada um. A partir dela um sistema de signos foi constituído (BAKHTIN, 1997), fortemente marcante na vida dos sujeitos que por ela passaram.

Esses signos construídos pelos sujeitos aparecem em suas individualidades. O aprender a dizer "não" da Tânia faz parte apenas de seu repertório quando dito na entrevista,

assim como também o foi a sensação de morte da Marlene. Entretanto, a aprendizagem e o sentimento só se concretizaram porque foram socialmente vividos. Como afirma Bakhtin (1997), "**todo o signo, inclusive o da individualidade, é social**". (p. 59)

Cada palavra dita pelos professores que revela as marcas do grupo deixadas em suas ações futuras é "**produto da interação viva das forças sociais**" (p. 66). Apenas porque estiveram juntos, viveram tais situações coletivamente, carregam estas marcas tanto nas ações quanto no discurso, marcas, seis anos depois, apreendidas pelas entrevistas.

Poderia dizer que estas marcas são como ecos/vozes dos muitos signos construídos coletivamente e que de alguma forma influenciou cada professor que pela experiência passou. A constituição deste sujeito não se dá apenas pelas próprias atitudes, muito ao contrário, é difícil dizer o que é próprio, à medida que somos seres sociais, culturais. Estão bem delimitados nas palavras dos professores os ecos alheios. O fato de cada professor ter um significado coletivo para o trato com o portão, a necessidade de ele estar aberto, e este significado estar presente nos discursos de cada um, também é fruto da vivência coletiva a que estavam dispostos. As palavras e ações que, antes dos outros, e que na ação e na relação entre os professores, passam a fazer parte da ação do coletivo, passam a ser próprias. E assim nos constituímos no grupo, através de palavras/ações que, antes dos outros, passam a ser nossas.

Apesar do rompimento do coletivo causado pela política de descontinuidade, as palavras não se rompem, a memória é viva também nas ações, porque há resíduos.<sup>10</sup> E aqui os resíduos são aquelas experiências que os processos de dominação não conseguem capturar, destruir, que são as formas de pensar, de se articular, de atuar coletivamente nas práticas futuras dos professores (LEFEBVRE, 1972). Está nos vestígios deixados pela experiência e que não puderam ser controlados pelas ações que desarticularam o coletivo, no caso do grupo em questão. E estes vestígios também se tornam formas de re-existência porque, através deles, continuam os princípios, apesar de tentativas de rompê-los.

---

<sup>10</sup> Os resíduos tanto podem ser considerados como conteúdo das memórias do cotidiano (como desenvolvido na parte II no item "Alguns Princípios para Analisar a Paisagem"), como também podem possibilitar a compreensão do que o sujeito viveu que o marcou, que muitas vezes se tornou vestígio e mola propulsora para ações futuras.

A viagem que cada um realizou na experiência vivida possibilitou novas aberturas de portões, novas paisagens. Apesar da interrupção da experiência pela reorganização, o que seria representado por um portão fechado, outros se abriram, porque as marcas foram carregadas por todos, também por mim, pesquisadora e professora.

Uma destas marcas, vestígios deixados pela experiência em mim, é a própria opção de ter escolhido esta e não outra experiência para analisar, o que torna todo o texto de tese um conjunto de vestígios do que a experiência produziu em mim.

Depois desta experiência nunca mais fui a mesma, seja no CEFAM como professora (já explicitado na primeira parte da tese), seja durante o fazer esta pesquisa, quando vivi uma experiência peculiar, a de ser diretora de escola. No ano de 2002, enquanto realizava o doutorado, um desejo de voltar a trabalhar na escola passou a me inquietar. Senti que, durante a análise dos dados, realizava algumas considerações de um lugar distante da escola, que me provocou, durante os dois anos iniciais da pesquisa em que não atuei como profissional na escola, a necessidade da existência de um vínculo que apurasse o olhar sobre/da/na escola, para não incorrer no risco de perder o cuidado e compromisso com a análise, considerando o possível e a complexidade que este espaço apresenta. Fui percebendo que a experiência que vivi na Escola da Estrada ia sendo, de certa forma, aporte para minha atuação na direção, porque estava recuperando os dados da experiência e por tê-la vivido. A marca estava sendo visível por estes dois aspectos: a retomada dos dados da experiência através do depoimento de outros e através de minhas memórias e marcas deixadas em mim.

Retomar os dados da experiência pelos depoimentos de outros professores acabava por me fazer interpretar a realidade em sua complexidade e ser "iluminada" pelos princípios que estavam presentes em minha formação e pelo diálogo que mantinha com a pesquisa. Algumas destas interpretações referiam-se à tentativa de construir os espaços coletivos de decisões em que me deparava com o *habitus* de receber ordem de um "ente" superior; ao conflito de estar entre as questões pedagógicas e as burocráticas; ao realizar algumas "pequenas revoluções" através do ouvir as pessoas e começar a alterar os espaços físicos coletivamente; ao entendimento das necessárias negociações em momentos de conflito; às questões relativas ao poder instituído e o movimento nos espaços intersticiais.

Durante um ano eu refleti sobre as marcas numa ação prática, enquanto estava no processo de tessitura desta pesquisa. Percebemos, através das questões abordadas aqui, um

dos princípios da colaboração entre os professores. Como nos lembra Hargreaves, ela oferece oportunidade de aprendizagens. Ela incrementa a oportunidade que os professores têm para aprender uns com os outros no cotidiano, não necessariamente de forma intencional nem tampouco fragmentada.

Não acontece fragmentadamente, pois o professor, como já explicitado anteriormente, se sente vivo em seu trabalho. Os resultados destas marcas são formas novas de construir o conhecimento, seja escolar, como o aprender a dar aula, que Eliana nos revela, ou conhecimento sobre o ser profissional, que Tânia constrói.

O fato da reorganização da rede estadual de ensino ser uma reforma que atende à ordem política vigente me faz refletir sobre como estas políticas estão sendo construídas para ocultar, ou melhor, destruir as construções cotidianas de uma outra ordem. As políticas reformistas que “pipocam” cada vez mais impossibilitam as possibilidades, impossibilitam os sonhos. São as utopias provisórias.

Sonhamos com outra escola e tentamos construí-la e, à medida que estes movimentos tomam visibilidade, são destruídos. À medida que a sociedade se agita, e mostra as mobilizações possíveis, há reformas... Continuemos com nossas lutas, com nossas utopias, mesmo que provisórias, continuemos propagando os ecos/vozes daquelas experiências que constituíram em nós possibilidades de vitórias. Continuemos com as vitórias cotidianas e as tentativas de colocar o homem e suas experiências no centro do cenário das mudanças, como protagonistas da história.

***Venha, o amor tem sempre a porta aberta  
E vem chegando a primavera  
Nosso futuro recomeça:  
Venha, que o que vem é perfeição.  
(Renato Russo)***



## CHEGAMOS AO FIM DA VIAGEM

*Que a força do medo que tenho  
não me impeça de ver o que anseio  
que a morte de tudo em que acredito  
Não me tape os ouvidos e a boca  
Pois metade de mim é o que grito  
A outra metade é silêncio.*

(Oswaldo Montenegro)



## **9. DAS LIÇÕES DA VIAGEM E DO VIAJAR – SÍNTESES POSSÍVEIS E PROVISÓRIAS A PARTIR DO OLHAR DA VIAJANTE**

No fim da empreitada de ver o movimento do grupo, opto, dentre tantas possibilidades, por desenhar o caminho percorrido a partir de dois eixos. O primeiro diz respeito às possíveis e provisórias sínteses que faço dos aprendizados sobre o grupo enquanto instância de re-existência. No segundo eixo, farei um balanço da minha viagem neste processo de pesquisa e evidenciarei as várias lições apreendidas sobre o viajar e como o *portão* se abre para outras paisagens que não sejam as vividas pelo grupo. A seguir, serão pinçadas questões que foram desenvolvidas no decorrer da pesquisa e que colaboram para a compreensão das lições apreendidas, fruto de uma leitura possível dos dados ou da história subjacente ao tema da pesquisa.

Retornar às questões elaboradas para a pesquisa e avaliar até que ponto posso respondê-las provoca uma certa apreensão, porque ronda em mim a inquietação sobre a tese que defendo, se foram produzidas idéias inovadoras. Como resposta, consolo-me acreditando que o que tenho de novo é o jeito de caminhar (Thiago de Mello) e que minhas palavras são resultados de tantas outras com as quais dialoguei durante o percurso. A apreensão também está vinculada ao fato de que, talvez, eu não responda às questões iniciais, mas a outras enunciadas durante o fazer pesquisa. Resumo e sintetizo assim o que aqui foi defendido: o grupo é o espaço em que os professores podem tomar suas vidas para si e re-existir no processo de trabalho, instaurando na dinâmica da prática pedagógica.

Durante a pesquisa foram estudados e fizeram parte da reorganização das idéias os seguintes temas:

- a dinâmica de organização coletiva na escola;
- as táticas para esta dinâmica;
- a forma de apropriação de espaços;
- as políticas de descontinuidade;

– e os vestígios/vozes/ecos deixados pela experiência nos sujeitos.

Eles compõem, juntamente com as análises dos dados e outros estudos, essa síntese. A partir da análise realizada nesta pesquisa, posso afirmar que houve re-existência por parte dos professores porque, dentro de uma situação hegemônica de poder, eles se articularam promovendo neste espaço alguns elementos contra-hegemônicos. (GIROUX, 1986)

O processo de resistência só pode ser compreendido a partir de dois movimentos antagônicos: o poder instituído e a luta daqueles que se opõem ao poder. Acredito que em qualquer instituição, principalmente na educacional, estes movimentos acontecem. E na perspectiva da resistência escolar é fundamental entender este espaço como imerso em conflitos.

O poder instituído prescreve as ações rotineiras nas condutas dos sujeitos de uma determinada instituição. Esta prescrição está caracterizada pelos modos de encaminhar a forma de organização do espaço escolar. As cadernetas a serem preenchidas, os horários de aula, de reuniões e de planejamento a serem cumpridos, as datas a serem comemoradas, as resoluções, decretos, portarias a serem obedecidas, os projetos curriculares a serem implementados indicam a forma com que a escola está submetida a uma rotina prescrita pela política do poder instituído. Esta forma de poder prescritivo, dominante, que impede que os sujeitos expressem sua capacidade de criação, de trabalho, de produção leva, às vezes<sup>1</sup>, a "gestos de oposição" que, para Giroux, não são necessariamente resistência.

As formas de lutas podem ser materializadas em gestos individuais ou gestos coletivos. Nos gestos individuais, podemos perceber que a atividade restringe-se às pequenas atitudes que acabam não (pro)movendo estruturas maiores. Os gestos individuais não mobilizam o sujeito além das suas particularidade (HELLER, 1992). No caso da Escola da Estrada, os gestos individuais de resistência podem ser encontrados na negação de os professores socializarem seus projetos de ensino na situação do “Tribunal do Santo Ofício” ou no movimento inicial dos professores caracterizados por atitudes que alteravam apenas uma situação individual.

---

<sup>1</sup> Faço a afirmação “às vezes” pois há casos em que esta rotina prescrita se torna a rotina de vida profissional aceita por muitos sujeitos, apesar de não haver realização em suas práticas. Poderia arriscar que esta forma de submissão leva os professores também à Síndrome de Bournot, síndrome da desistência.

Os gestos coletivos têm mais possibilidade de (pro)mover as estruturas que nos retiram de cena como autores da vida. Na quase totalidade dos eventos aqui descritos, o grupo agiu coletivamente e por isso a marca que eles carregam desta experiência os fizeram se sentir autores de suas próprias vidas durante o exercício da profissão, tanto na Escola da Estrada como nas ações futuras.

Estes gestos podem ser, por analogia, aproximados aos dois tipos de atividade mental provocadas pela expressão que Bakhtin (1997) distingue: *atividade mental do eu* e *atividade mental do nós*<sup>2</sup>.

Bakhtin diz que *atividade mental do eu* tende para a auto-eliminação, à medida que isolada, porque é expressão apenas para o eu e não para o outro, pode ter sua clareza prejudicada, fazendo com que a consciência seja incapaz de enraizar-se socialmente (p. 115). Os gestos individuais são assim: quando realizados individualmente, sem uma ação social, uma prática social, correm o risco de se auto-eliminar. Os gestos individuais são, neste sentido e com muita probabilidade, suscetíveis ao apagamento. Entretanto, estes gestos promovem movimento na vida das próprias pessoas que os vivem, por isso são resistências. Assim, qualquer atitude que vá contra o poder instituído pode ser caracterizado como resistência, à medida que re-existem através das marcas deixadas pela experiência. O gesto de oposição, não articulado, para a mobilização para outra prática social, também é resistência no sentido que, à medida que ocorre, provoca, no sujeito, algumas outras posturas, provoca outro jeito de ser/estar futuro e também naquele momento.

A *atividade mental do nós* pode levar o conteúdo de sua atividade ao enraizamento social. No caso do grupo de professores da Escola da Estrada, conduzir coletivamente suas causas pode levar ao seu enraizamento.

***A atividade mental do nós não é uma atividade de caráter primitivo, gregário: é uma atividade diferenciada. Melhor ainda, a diferenciação ideológica, o crescimento do grau de consciência, são diretamente proporcionais à firmeza e à estabilidade da orientação social. Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior. (p. 115)***

---

<sup>2</sup> Para Bakhtin (1997), *não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação* (p.112).

Pensar e agir coletivamente caracteriza a prática social. E, enquanto prática resistente, porque instaurada em processos de luta contra-hegemônica, elas passam através da reinterpretação da realidade, possibilitando a recriação de formas de organização que questionam a lógica da organização da escola capitalista **“e propõem uma nova valorização do sujeito social (...) e passam pela recriação do mundo do trabalho”** (SCHILLING, 1991, p. 37). Por isso os gestos coletivamente realizados são re-existência.

Também podemos dizer que há um movimento que se dá dos gestos individuais aos coletivos e vice-versa. Quem viveu a experiência coletiva, ao estar fora de um coletivo nunca mais será o mesmo, e tenderá a ter em suas ações individuais marcas da ação coletiva, podendo ou não incorrer no apagamento. Quem re-existiu pode também contaminar outros e construir o coletivo. Depois de viver a retomada da autoria de suas próprias vidas no trabalho coletivo, o sujeito tem o desejo de viver a experiência novamente, quando de sua interrupção e do não encontro de outras experiências semelhantes. Não foi à toa que a Marlene, ao largar a diretoria de Ensino, volta para a Escola da Estrada com a expectativa de experienciar novamente a situação em que se realizou no coletivo.

Essa retomada da autoria de suas próprias vidas pode ser compreendida como a realização do professor pelo trabalho (FREITAS, 1993). E, neste caso, pelo trabalho imaterial (LAZZARATO; NEGRI, 2001), porque este se constitui em *formas imediatamente coletivas* (p. 50) e também porque produz subjetividade. As relações sociais mantidas no coletivo implicam em novas formas de conduta do sujeito, novos olhares sobre a educação deixados nas marcas, nos vestígios, nos ecos/vozes que influenciarão as ações futuras. Nosso desconhecimento do mundo é posto em desequilíbrio, em desafio de superação no trabalho realizado coletivamente.

As possibilidades de o trabalho coletivo produzirem novas formas de pensar, agir no cotidiano escolar representam capacidade de trabalho imaterial, ou seja, trabalho não materializado em produto manipulável, no sentido originário da palavra. Ou seja, não se produz produto que pegamos, manipulamos com as mãos, mas um produto cultural, formas de pensar, de agir, de se organizar no trabalho escolar.

Há uma questão que me inquieta que diz respeito à característica da espontaneidade, da não obrigatoriedade do encontro do grupo e o fato de sua relação com as políticas que asseguram, ao menos legalmente, a existência do trabalho docente coletivo. Ao

analisar a apropriação dos espaços pelos professores, percebi que houve a apropriação de um espaço oficial – o Projeto de Escola-Padrão – para a continuidade do que havia sido iniciado na escola, apesar de haver uma certa rejeição política aos modos como este projeto foi implementado.

Ao que parece, não é apenas o fato de ter um coletivo com uma determinada "responsabilidade" ou compromisso que basta para a realização do trabalho. É necessário apropriar-se de políticas de governo para proporcionar condições para o encaminhamento dos projetos. A ação dos professores é resultado da sua noção de responsabilidade aliada a estas condições concretas que tornam possíveis o trabalho a ser desenvolvido na construção do projeto pedagógico escolar.

As formas de pensar, de agir, de se organizar pelo trabalho imaterial no coletivo da escola só são possíveis a partir da compreensão que a ação humana passa pela interseção da responsabilidade e das possibilidades deste indivíduo se propor a responder em condições concretas para elaborar e realizar seu compromisso. O encontro dessas duas partes propulsionam o homem a construir respostas responsáveis. No entanto isso pode não ocorrer devido à distância entre as condições e os ideais do compromisso. Assim, a política de reorganização rompeu com as condições de possibilidade de permanência da re-existência. Mas aqueles que apreenderam a autoria da vida na re-existência, mesmo deslocados de seus grupos, isolados em novos espaços, continuam a existir, e como para a existência não existe alibi (BAKHTIN, 1926), estes sujeitos levam da experiência vivida os saberes e os conhecimentos que agora os constituem: por isso, todos – como mostraram os dados – continuam resistindo e tentando reencontrar a re-existência.

Nesta linha de pensamento, apesar de defender esta forma não obrigatória do encontro, não nego as vantagens de uma política de incentivo às práticas coletivas, desde que não impositivas, e desde que estas políticas sofram a reapropriação dos trabalhos coletivos, como ocorreu com o programa 'Escola-Padrão' na Escola da Estrada.

Incorreria num erro crasso se afirmasse que basta a espontaneidade, a não obrigatoriedade, a autonomia, para a realização, para o encaminhamento de um projeto pedagógico responsável na escola, porque estaria negando o papel do Estado enquanto aquele que provê e organiza as escolas em suas necessidades. Para Arroyo (2000), o papel do estado é

*elaborar estratégias de educação (...) dar condições materiais e pedagógicas para que os professores mudem as práticas, os currículos (...) Criar equipes capazes de repensar e melhorar estas condições (...) Desenvolver políticas coerentes de políticas e de salários (...) Criar espaços de trabalho e reservar tempo de estudos e pesquisa para professores (...) Parar de prescrever a respeito do que fazer na aula, de que conteúdos e métodos escolher. Deixar estas questões para os professores, são suas questões. São suas tarefas, assim como pensar sobre a saúde e procurar preservá-la nos consultórios e nos hospitais são tarefas dos profissionais da saúde. (p. 140/141)*

Os professores da Escola da Estrada, apesar de terem se organizado de forma não obrigatória e sua formação estar nesta capacidade responsiva, não deixaram de lutar por uma política de governo que respondesse às suas expectativas educacionais.

O que está sendo defendido é que as táticas elaboradas pelos professores, ocorrendo na apropriação de determinados espaços caracterizados como intersticiais e instituintes, em condições apropriadas, compõem formas de trabalho coletivo pelos professores, caracterizados pela imaterialidade e pela organização não obrigatória e os levam a retomar a existência, serem autores da própria vida e se realizarem pelo trabalho vivo: é isso que cria as condições concretas viáveis para a ocorrência do trabalho coletivo, que podem ser facilitadas pelas políticas de governo ou impedidas pelas mesmas.

A forma de organização coletiva dos professores indica sua peculiaridade, quando evidencia este jogo entre o não obrigatório e as políticas de governo que instauram o "suposto novo" nas escolas. Este jogo pode apresentar várias facetas. A viagem que realizei me possibilitou visualizar duas delas.

A primeira faceta indica que há uma relação necessária entre as políticas educacionais de governo na produção da viabilidade da organização coletiva dos projetos pedagógicos. É necessária uma política que valorize o trabalho docente, que crie espaços/tempos que promovam aperfeiçoamento, que instaurem a reflexão, que implemente condições adequadas para a preparação da aula para a pesquisa. Há a necessidade de uma política que dê suporte para que a responsividade aconteça. E para que isto seja possível, como observado na pesquisa realizada, esta política não pode ser a da descontinuidade.

A política da descontinuidade rompe com o projeto que está em andamento na escola e proporciona o continuísmo de estruturas arcaicas de organização educacional (ao

menos no sentido produzido na Escola da Estrada e tantas outras histórias clandestinas que são dadas a conhecer).

A segunda faceta possibilita uma reflexão do processo contraditório da relação do discurso de políticas educacionais sobre, no caso estudado, trabalho docente coletivo e também as formas de implementação destas políticas e as formas como este trabalho foi se tecendo no cotidiano da escola. Uma questão que me impulsionou a realizar o trabalho de tese foi uma inquietação em relação a esta contradição. Havia/há um discurso que impera sobre, dentre outras características, a necessidade do coletivo na organização do trabalho capitalista (LINHART, 2000), mas que funciona apenas como mais uma forma de controle do trabalho e não como característica de prática social. Neste sentido, me sentia impelida a diferenciar o que é chamado de coletivo no trabalho dos professores da Escola da Estrada e coletivo no discurso da organização do trabalho capitalista atual. Esta diferença me parecia que ressaltava uma contradição – o uso do coletivo em dois âmbitos distintos, fundamentados por duas orientações políticas distintas, por isso por objetivos não compatíveis.

As diferenças destas duas posturas foram sendo elucidadas conforme ocorria a análise do trabalho docente coletivo realizado pelos grupos de professores e alguns indicadores me possibilitaram construir esta compreensão.

O primeiro indício de tal diferenciação está pautado na diferente forma de inauguração do trabalho coletivo. Estava me referindo a uma característica inerente ao ser humano no seu processo de realização através do trabalho e não numa forma de organização coletiva para obter outro produto de trabalho imposto por uma nova orientação do mundo da produção. E desta diferenciação de dois mundos distintos, o da educação e aquele da produção permite observar outros indícios, como a percepção da não existência de prescrição para este trabalho. Os professores da Escola estavam realizando um trabalho coletivo sem manuais nas mãos, mas com princípios políticos e pedagógicos.

Outra característica que me indiciava tal diferença dizia respeito à clandestinidade com que este coletivo ocorria, porque suas posturas – múltiplas táticas – colocavam em questão algumas práticas autoritárias de fazer educação. E, portanto, se fazia como resistência, como movimento de tentar tomar para si a condução de suas vidas profissionais.

A análise dos dados foi me mostrando que as necessidades dos professores, na complexidade do cotidiano escolar, proporcionam uma determinada forma do coletivo,

totalmente desvinculada do seguir uma receita de como trabalhar coletivamente, como implementar um projeto político-pedagógico ou como construir um currículo. E por isso o grupo não viveu a colegialidade artificial, como define Hargreaves (1996), e a mudança foi tendo um caráter diverso da pretensa atuação daqueles que acreditam decidir pelos professores. A pretensa mudança intencional por aqueles que não estão na escola pode acabar por impedi-la

*El cambio es un proceso y no un hecho; que la practica cambia antes que las creencias; que es mejor pensar en grande pero empezar a actuar en pequeño; que la planificación evolutiva funciona mejor que la planificación lineal; que los planes politicos de acción no pueden regir sobre lo que realmente importa; que las estrategias de implementación que integran las estrategias de abajo arriba com las de arriba abajo son más eficaces que las de arribaa bajo o de abajo arriba solas, y que el conflicto constituye un elemento necesario del cambio. (id ibid, p. 38)*

As práticas cotidianas não são tão totalizantes quanto os discursos dos manuais com que se pretendem revolucionar a escola. E são as práticas as verdadeiras revolucionárias do cotidiano escolar. (ARROYO, 1999b)

O grupo de professores iniciou as revoluções e as realizou até um certo momento – quando da política de Reorganização das Escolas da Rede Estadual de Ensino. E elas estiveram voltadas para alterar o currículo da escola, seus tempos/espacos institucionalizados.

Ao revolucionar o currículo da escola, os sujeitos evidenciam a forma de lidar com este currículo, a saber, entendendo-o como o conteúdo que extrapola o trabalho de sala de aula. Este entendimento possibilita a participação da comunidade escolar na briga/luta pela abertura dos portões, na organização das Semanas Culturais, e em outros eventos que não são restritos às vivências das relações circunscritas pelo currículo oficial. Eles evidenciaram o currículo em ação, definido por Geraldi (1994) como

*conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar. (p. 117)*

Considerar o currículo como aquelas atividades que extrapolam os conteúdos oficiais do trabalho de sala de aula implica pensar também numa maior abrangência dos tempos/espacos escolares. A organização temporal e espacial escolar está intrinsecamente relacionada ao trabalho docente coletivo, através das evidências que as memórias dos

professores foram nos proporcionando. Ao se referirem ao tempo/espço do bar, das conversas nos corredores, evidenciaram como eles são constitutivos do currículo escolar. E, conseqüentemente, foi sendo percebida a complexidade do trabalho pedagógico e das relações e construções curriculares.

Pensar num currículo em ação é pensar em um tempo não rigorosamente determinado, é acreditar que há outros tempos e espaços além do institucionalizado/oficial em que ocorrem articulações do coletivo.

À medida que ocorrem articulações num tempo/espço não oficial, os professores organizam o currículo escolar porque pensam as articulações para o trabalho com os alunos e pensam em articulações que acabam por promover a auto-formação. Quando há esta reflexão, essas trocas sobre o trabalho pedagógico realizadas nos tempos não institucionalizados, ao que parecem, elas estão circunscritas por uma intenção de ação, de reflexão e não por uma obrigatoriedade instaurada pelo tempo institucional, que pode (mas não é condição) fazer acontecer. E também poderia afirmar, como observado no movimento do grupo, que este encontro e reflexão em tempos mais plásticos acabou por introduzir práticas institucionais na escola, o que o fazia ser considerado como espaço instituinte.

Este tempo/espço plástico tem relevância e é importante na formação e na condução do trabalho pedagógico, assim como a participação dos alunos em atividades extra-sala, nos encontros não oficiais com professores, nas atividades do pátio. Todas também influenciam suas aprendizagens. Enfim, os tempos/espços outros, não oficializados, também compõem as aprendizagens de professores, de alunos, de funcionários, enfim, da comunidade escolar.

Para os professores, o fato de alterar o projeto da escola não significava apenas alterar o documento que o representava nem tampouco alterar apenas as práticas dos professores. E sim uma junção de fatores que iam do documentado ao não documentado e vice-versa. Havia a percepção do trabalho junto aos alunos na prática, no grêmio, no conselho, junto aos professores em organizações de eventos, na organização da greve, nos espaços/tempos de reunião pedagógica (e outras).

De certa forma, não em sua compreensão explicitada pelo discurso, mas em suas práticas, compreendidas pelo discurso, percebemos também a evidência da organização do trabalho pedagógico, à medida que, apesar de produtores de novas práticas coletivas, víamos também reprodução de posturas hierárquicas. Também percebemos uma reconstrução das práticas através do que estava à disposição, das táticas possíveis para a construção de outra escola. As condições para a construção de um projeto coletivo eram adversas e por isso suas práticas quebravam com a lógica propiciada por estas condições e a recriavam.

Esta é uma leitura possível da organização do trabalho docente coletivo na escola e como este se constitui em processo de re-existência. É uma leitura possível a partir da história local de um grupo de professores que mostrou a possibilidade de re-existir na escola, de tomar para si suas vidas e se realizarem pelo trabalho, nas táticas, nas apropriações, nas discontinuidades, nos interstícios. E nas ações mostraram que elas, muitas vezes não explicadas cientificamente, estão impregnadas de emoção, de intenção, de paixão. Características que fogem do controle da intenção científica, dos métodos estrategicamente pensados, elaborados e aplicados para conduzir ao trabalho ideal ou para captá-lo.

Na pesquisa educacional que envolve os espaços escolares, diferentes perspectivas metodológicas podem estabelecer diferentes relações entre pesquisador e escola. As teorias mais tradicionais postulam uma escola que se caracterizasse como conservadora e responsável pela manutenção da ordem social através da preparação da criança para a vida ocupacional adulta. As teorias críticas compreendem-na como mecanismo de reprodução do sistema sócio-econômico predominante. Houve uma crescente postura questionadora em relação às ideologias que ela propagava/propaga. Perspectivas mais atuais começaram a compreender o espaço escolar não mais como um aparelho ideológico do estado, reprodutivista das relações sociais e conseqüentemente um espaço que a todo o momento precisa ser aprimorado, reorganizado curricularmente, redimensionado, através de políticas “milagrosas” que vão curar o mal da educação. Muitas delas passaram a mergulhar no cotidiano da escola no sentido de compreender sua complexidade e também sua positividade por que representativas de uma história local (EZPELETA; ROCKWEL, 1989). Creio que estes olhares têm/tiveram, cada um em seu tempo e a seu modo, importância para a construção da organização do trabalho pedagógico.

Uma das formas, dentre tantas, da pesquisa acadêmica manter outra relação com o espaço escolar é a possibilidade da recuperação das memórias do cotidiano escolar, recorrendo às memórias de professores, alunos, funcionários, assim como ao mobiliário, aos documentos, à construção física. São muitas vezes que possibilitam uma recontextualização do cotidiano escolar porque indicam, por um outro prisma, os resíduos deixados pela escola em nossas vidas.

E esta recuperação neste trabalho de tese proporcionou algumas aprendizagens. Primeiro podemos considerar que o processo de recuperação de memórias supera algumas perspectivas que desconsideram a escola como espaço de produção e é mais uma forma de compreender o cotidiano da escola, mesmo que indiretamente, porque ocorre através de memórias. Apesar disso, a memória é também um modo de captar a complexidade do fazer pedagógico.

E ao considerar as memórias na pesquisa, elas fazem com que as experiências escolares re-existam à medida que são registradas e se tornam visíveis, publicizadas (LIMA, 2003). Esta re-existência implica em explicitar o quanto os professores são produtores e não meros reprodutores de políticas educacionais que ditam suas condutas.

Outra consideração a ser feita é que o conjunto de experiências contadas mostra o conjunto do trabalho docente coletivo porque, à medida que recuperadas, no caso específico, partir de um grupo de professores que viveram coletivamente histórias de uma escola, proporciona que compreendamos os signos produzidos e assim entendamos os resíduos deixados na história da escola.

Também assim podemos compreender os resíduos deixados pela história em cada professor, porque experiências que os processos de dominação não conseguem capturar, destruir: elas produzem formas de pensar, de se articular, de atuar coletivamente nas práticas dos professores.

As memórias, quando socializadas com o pesquisador ou mesmo com seus pares, são ressignificadas por quem as viveu por causa do tempo outro em que são recuperadas ou pelo fato de serem expostas pela linguagem oral, o que organiza o pensamento e leva os sujeitos a outras compreensões possíveis do que viveu. E, por tal, as memórias trazem à tona

sujeitos carregados de emoção, o que as tendências mais positivistas e tradicionais de pesquisa tentam ocultar.

De forma geral, as memórias narradas e divulgadas acabam proporcionando outro padrão para a pesquisa educacional que está preocupada com o cotidiano escolar, passando de uma visão menos negativista do espaço escolar para um olhar direcionado à sua complexidade, cheio de contradições e de possibilidades.

O percurso deste trabalho foi longo e repleto de lições para a viajante sobre o ato de viajar. As lições possibilitaram a formação de outra pessoa ao final do caminho percorrido, uma pessoa que aprendeu lições sobre o tema da pesquisa e sobre o fazer metodológico.

Há a sensação de ter passado por muitos trajetos, alguns deixados à deriva, outros foram um pouco mais aprofundados, outros apenas visualizados. As histórias vividas durante o percurso da viagem/pesquisa referiram-se a diversos tempos/espacos, alguns elucidados, outros deixados para a memória mais íntima (aquela que desejamos que nem nós mesmos lembremos).

Um dos aspectos que não merece ser deixado oculto diz respeito aos aprendizados sobre o olhar para a escola como espaço de histórias locais que reconstroem um *nexus* para a educação. Apesar de ser professora e por isso viver no "lixo" do cotidiano escolar, muito antes de estar no doutorado, em diversos momentos critiquei e reproduzi críticas em relação à metodologia dos professores. No entanto, como já lembrado na primeira parte do texto da tese, aprendi a olhar para a positividade deste espaço, a partir das experiências que tive. E no doutorado aprendi a respaldar este olhar, o que em alguns momentos me conduziu a um certo brilho dos dados, pela riqueza das histórias, pela emoção que a memória ainda deixa aflorar. Conseqüentemente, me perdi nesta vida revivida, e percebo agora a ausência de uma síntese teórica mais central.

Outra questão relevante sobre o viajar refere-se ao fato de ter me embrenhado por elementos da história. Aprender um novo método, uma nova forma de me aproximar da escola mobilizou-me para o novo. Apesar de principiante, creio ter percebido suas nuances.

Escrevi no item anterior que as memórias, expostas através da pesquisa, tornam visíveis os fatos e por isto fazem-nos re-existir. Também foram minhas experiências que se evidenciaram através da história do grupo, porque estive professora da Escola da Estrada, e

também porque uma parte de minha história de pesquisadora está retratada nestas páginas. Ao escrever damos a ver nossa maneira de ser/estar no mundo. Ao escrevermos sobre nossa experiência damos a ver nossas ações, mesmo que controladas em alguns dos sentidos possíveis, porque o que é dito é escolhido para ser dito. Como lembra Bakhtin, **“no curso do processo de dominar o material, de submetê-lo, de transformá-lo em meio obediente, da expressão, o conteúdo da atividade verbal a exprimir muda de natureza e é forçado a um certo compromisso”** (p. 111). Isto significa que o domínio sobre o que se fala é de quem fala, por isso passa pelo crivo de quem fala o que deve ser falado e como deve ser falado diante do seu auditório social. E os professores que deixaram suas memórias serem reconstituídas deixaram transparecer uma parte de suas histórias, muito intensa, porque vivida com paixão, com emoção e porque parte de uma de suas experiências de realização profissional. Apenas uma parte aparece porque controlada pelo seu poder de dominar o que seria exposto e também porque expressa em outro tempo que não aquele em que viveram a experiência.

Entretanto não estão retratadas nesta pesquisa o que vivi nas interlocuções estabelecidas durante o fazer pesquisa. Muitas vezes o texto foi socializado: no coletivo do grupo que frequentava, com os orientadores, com os amigos. Esta socialização provocou em mim uma irrupção de desejos de continuidade, uma irrupção de idéias (muitas vezes palavras alheias), mas que conjugadas com histórias que tinha em mãos proporcionavam condições para existência do texto. A sinergia proporcionada por estes outros que me indicavam diversas possibilidades, muitas vezes dissensos sobre o que defendia, fez-me construir a pesquisa. Esta sinergia me impulsionava a estudar, a escrever. Saía de um espaço sem receita pronta proporcionada pelo outro, mas com a certeza que tinha os outros com que compartilhar. Saía de um tempo/espaço institucionalizado ou não que me emulava, espaço em que expressava minhas idéias, que era questionada e pelo questionamento do outro re-existia pela argumentação possível. Como lembra Larrosa **“dar-se como texto para ser lido (...) é oferecer-se como abertura para o múltiplo. E responder, lendo com outros, ao texto é encarregar-se de algo comum e constituir uma comunidade que não é a do consenso.”** (p.144)



***"E aprendi que se depende sempre/ de tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas/ das lições diárias de outras tantas pessoas  
É tão bonito quando a gente entende/ que a gente é tanta gente  
Onde quer que a gente vá/ é tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar..."***  
(Gonzaguinha, Caminhos do coração)



## BIBLIOGRAFIA

ALVES, N. (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

ALVES, N. **O Espaço Escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVISI, L. C. **Memórias de vivência escolares em Poços de Caldas: Escola profissional Dom Bosco – 1946-1960**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

ANFOPE - ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo**. Documento Final do XI Encontro Nacional, Florianópolis, SC, 2002.

ANGULO, J. F. *Enfoque práctico del curriculum*. In: ANGULO, J. F.; BLANCO, N. (coord.). **Teoría y desarrollo del curriculum**. Málaga: Aljibe, 1994, p. 11-132.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

APEOESP – ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Progressão Continuada ou Promoção Automática**. Revista de Educação, n. 13, 2001. Publicação Anual do Sindicato do Ensino Oficial do estado de São Paulo.

ARROYO, M. *As relações Sociais na escola e a formação do trabalhador*. In: FERRETTI, C. J.; Silva Jr, J. R.; Oliveira, M. R. N. S. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999a, p. 13-41.

ARROYO, M. *Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola*. In: MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículos: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999b.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do Ato**. Campinas [S.n.t.], 1994. Texto traduzido para uso didático, de **Towards a philosophy of act (...)** por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (inédita). Texto original em russo de 1926.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

BENJAMIN, W. *O Narrador*. In: **Obras Escolhidas I – magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONAFÉ, J. M. **Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI**. Madrid: Miño y Dávila editores, 1999.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. et al. **Le métier de sociologie**. Mouton, Paris: Haia, 1973. Apud BRIOSCHI, L. R.; TRIGO, M. H. B. *Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas*. **Ciência e Cultura**. São Paulo, 39 (7), p. 631-637, jul/87.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros em Ação**. Disponível em <http://www.programasdegov/SEFpcnacao.htm>. Acesso em: 15 de agosto de 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **PROFA**. Disponível em [www.programasdegov/SEF.htm](http://www.programasdegov/SEF.htm). Acesso em: 15 de agosto de 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **PROFA**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/alfa/materiais/orientacao.aspguia>. Acesso em: 15 de agosto de 2002.

BRASIL, *Lei nº. 9.394, de 20/12/96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. In: SAVIANI, D. **A nova lei da educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea)

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista. A Degradação do Trabalho no Século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

BRIOSCHI, L. R.; TRIGO, M.H.B. – *Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas*. **Ciência e Cultura**. São Paulo, 39(7), p. 631-637, jul/87.

BRUNI, J. C. *Cultura e Ideologia*. In: SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, **Ciências Sociais: coletânea de textos**. São Paulo, SE/CENP, 1986.

CALVINO, Í. **O Barão nas árvores**. São Paulo: Companhia das Letras (s/d).

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHAVES, S. **A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências: tensões entre o pensar e o agir**. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

CODO, W. (Coord.) **Educação: carinho e trabalho. Burnot, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes; Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

COLLARES, C. A. L.; GERALDI, J. W.; MOYSÉS, M. A. A. *Educação Continuada: a política da descontinuidade*. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XX, n. 68 (especial), dez/99. Formação de profissionais da Educação: Políticas e Tendências.

CORAGGIO, J. L. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção*. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, M. C. V. **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre: Sulinas, 1996.

DAMASCENO, E. A. **Saberes e conhecimentos docentes e formação de professores: dos saberes e conhecimentos da prática aos saberes e conhecimentos da formação**. 2005. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

DEMARTINI, Z. *Relatos Oraís: nova leitura de velhas questões educacionais*. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, 8(1), p. 5-20, 1995.

DICKEL, A. **O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia: um projeto em construção**. 1996. Dissertação (Mestrado em Metodologia do Ensino). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

ENGUITA, M. F. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991.

ENGUIITA, M. **Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993

ESTEVE, J. M. *Mudanças Sociais e Função Docente.* In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor(a).** Porto: Porto Editora, 1991.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico)

FERREIRA, C. R. **Tateios e verdades possíveis sobre a formação da professora a partir da tecnologia informática na escola.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

FIORENTINI, Dario. *Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?* In: BORBA, M.C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 47-76, 2004.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, M. *Las redes del poder.* In: FERRER, C. (compilador). **El lenguaje libertário,** Montevideo: Editorial Nordon comunidad, v. 1, 1990.. (El pensamiento anarquista contemporaneo).

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FREITAS, H. C. L. **O Trabalho como Princípio articulador da Teoria-Prática: Uma análise da Prática de Ensino e Estágios Supervisionados na Habilitação Magistério do Curso de Pedagogia da FE-UNICAMP.** 1993. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

FREITAS, L. C. *Neotecnismo e formação do educador.* In: ALVES, N. (org.) **Formação de Professores: Pensar e Fazer.** São Paulo: Cortez, 1992.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** São Paulo: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, (s/d).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)
- FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.
- FRIEDMAN, D. **Planificación en el Ambito Publico**. Madrid: Ministerio para las administraciones publicas, 1991.
- FRIGOTTO, G. *O Enfoque da dialética materialista histórica na Pesquisa Educacional*. In: FAZENDA, I (Org.). **Metodologia da Pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FRIGOTTO, G. *A formação e profissionalização do educador: novos desafios*. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.) **Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.; 1997.
- GARCIA, M. F. **A produção do conhecimento na escola pública por meio da pesquisa: o projeto "ciência na escola"**. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.
- GARCIA, R. L.; ALVES, N. *Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo*. In: GARCIA, R. L. e ALVES, N. (Org.) **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- GATTAZ, A. C. *Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral*. In: MEIHY, J. C. S. B. **(Re) Introduzindo História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. (Séries Eventos)
- GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção formação de professores)
- GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GENTILI, P. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (org) **Escola S.A. :Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- GEPEC – **GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO CONTINUADA**. *Galhos e Penas: uma reflexão crítica sobre um projeto de reconstrução da escola pública brasileira*. **Revista Educação**, n. 06, ano III, Faculdade de Educação/PUC, Campinas, 1999.

GERALDI, C. M. G. **A Produção do Ensino e Pesquisa na Educação:** Estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia-FE/UNICAMP. 1993. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

GERALDI, C. M. G. *Currículo em ação: Buscando a compreensão do cotidiano da escola básica.* IN: **Pro-Posições.** Campinas, v. 5, n. 3, (15), nov/1994.

GERALDI, C. M. G. **A produção acadêmica sobre o professor, o movimento dos professor(a)es e a APEOESP.** Campinas, 1995. (texto digitado)

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. *Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas.* In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; e PEREIRA, E. M. de A. (Org.) **Cartografias do Trabalho Docente: professor/a-pesquisador/a.** Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; e PEREIRA, E. M. de A. (Org.) **Cartografias do Trabalho Docente: professor/a-pesquisador/a.** Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética.** Campinas, 2003. (texto digitado)

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis:Vozes, 1986.

GUIMARÃES, S. **Ser professor no Brasil:** história oral de vida. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho)

GUSMÃO, N. M. M.; VON SIMSON, O. R. M. *A Criação Cultural na Diáspora e o Exercício da Resistência Inteligente.* In: **Ciências Sociais Hoje.** São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, ANPOCS, 1989.

HARGREAVES, A. **Profesora, cultura e postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Madrid: Ediciones Morata, 1996.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1998.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HORA, D. L. **Gestão da Escola Democrática:** artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994.

HYPOLITO, Á. M. *Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise.* In: **Teoria e Educação,** Porto Alegre, n. 4, 1991.

IANNI, O. *Dialética e Ciências Sociais*. In: FAVERO, C. F. (Org.). **Epistemologia das Ciências Sociais**. São Paulo: EDUC, Cadernos PUC - 19, p. 93-10, 1984.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da nossa época)

KEMMIS, S. *L'educació del professor i el desenvolupament de comunitats crítiques de professors*. IN: **Crítica de la Pedagogia e pedagogia crítica - textos per al debat**, Valencia: Federació MRP's del País Valencià, 1992. (Colecció Espais Crítics)

KNOWLES, J. G. *Metaphors as Windows on a Personal History*. In: **Teacher Education Quartely**. California, v. 28, n.1, p. 145-158, 1994.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

KUENZER, A. **Ensino de 2º. grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

LAFFITTE, R. M. *El grup com a procés d'autoaprenentatge*. In: **Paper d'innovació Social**. Barcelona, 35, jan/96.

LAPASSADE, G. **Grupos, Organizações e instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

LARA, N. P. de. *Imágenes del outro: imágenes, tal vez, de una función pedagógica otra*. In: LARROSA, J. Y LARA, N. P. **Imágenes del otro**. Barcelona: Virus Editorial, 1997.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA, J. *Nota sobre a experiência e o saber da experiência*. IN: **Leituras SME**. Campinas, n. 4, Jul/2001.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEFEBVRE, H. **La revolución urbana**. Madrid: Alianza Editoril, 1972.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

LINHART, D. *O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado mas perigoso*. In: **Trabalho e Educação**. Revista do NETE, Belo Horizonte, n. 7, jul/dez 2000.

LOURAU, R. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1975.

MACEDO, E. **Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais:** para onde caminha a educação? [2001]. (Texto digitado)

MARX, K. **O Capital:** Crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Livro Primeiro, v. 1).

MARX, K. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. In: FROMM, E. **O Conceito Marxista de Homem**, p. 89-102, 1983.

MCLAREN, P. **Rituais na Escola:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1992

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MESSIAS, M. G. M. **Aventurando-se no conhecimento:** a construção de uma partitura "porvir". 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

MORAES, R. de (org.). **Sala de Aula:** que espaço é esse? Campinas: Papyrus, 1991.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**, Portugal: Biblioteca Universitária, Publicações Europa-América, 1982.

MORIN, E. **O método**. Porto Alegre: Sulina, 1998.

NACARATO, A.; VARANI, A.; CARVALHO, V. *O Cotidiano do Trabalho Docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas*. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; e PEREIRA, E. M. de A. (Org.) **Cartografias do Trabalho Docente: professor/a-pesquisador/a**. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. S. **Reformas Educativas e Formação de Professor(a)es**. Lisboa: Educa, 1992.

NÓVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação)

OLIVEIRA, I. B. *Sobre a democracia*. In.: OLIVEIRA, I. B (Org.) **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. (org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação:** Perspectivas Sociológicas. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRADO, G. V. T. *Teachers encounter: on the emergence of the political character of being a teacher research*. Comunicação apresentada no Annual Conference of CARN (Collaborative Action Research Network) 8 de novembro de 2003, Knutfords, Cheshire, England. (mimeo)

QUEIROZ, M. I. P. de. *O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões*. In: **Textos CERU**. São Paulo: CERU, Série 2, n. 3, 1992.

SAMPAIO, C. D. S. S. **Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...** 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

SANTOS, I. **GEPEC - Formação Continuada nas Brechas das Instituições Escolares**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

SÃO PAULO. *Decreto n. 34.035, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre a criação do Projeto de Escola-Padrão*. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. *Projeto de lei Complementar n. 22, de 1991. Fica instituído o Regime de Dedicção Plena e Exclusiva - RDPE, destinado aos integrantes do Quadro do Magistério, quando no efetivo desempenho das funções de seu cargo em Escola-Padrão da rede estadual de ensino*. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. *Decreto n. 40.473 de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas*. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

SÃO PAULO. **Mudar para melhorar**: Uma escola para a criança, outra para o adolescente. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE- SP, 1995.

SCHILLING, F. I. **Estudos sobre resistência**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

SCHÖN, D. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

SENNET, R. **La corrosión del carácter**. Barcelona: Anagrama, 2000.

SILVA, T. T. (Org.). **Trabalho, Educação e Prática Social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 44-93, 1991.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.) **Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. **O Trabalho em Sala de Aula: Teorias para quê?**. In: Caderno ESE, FE/UFF, n. 1, nov/1993. (Alfabetização e Leitura)

SMOLKA, A. L. B. *Cognição, linguagem e trabalho na escola*. I.: SOARES, M. B. et al. **Escola Básica**, 2. ed., Campinas: Papirus, 1994. (Coleção CBE)

SOARES, M. **Memórias e Metamemórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, M.; FAZENDA, I. *Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas*. In: FAZENDA, I. (Org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, M. C. C. *Banco Mundial: políticas e reformas*. In: TOMMASI, L. DE; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOUZA, G. L. D. de **Três Décadas de Educação Matemática**: Um estudo de caso da Baixada Santista no período de 1953-1980. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Unesp, Rio Claro.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1985.

SUN TZU. **A arte da Guerra**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.

THOMPSON, E. P. *O tempo, a Disciplina do trabalho e o Capitalismo industrial*. In: SILVA, T. T. (Org.). **Trabalho, Educação e Prática Social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 44-93.

TORRES, R. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

VARANI, A. **Escola privada de 2º grau: (de)formando professores à noite**. Campinas [s.n], 1994. Relatório Científico para CNPQ.

VARANI, A. **De Aluno Pesquisador a Professor Pesquisador - Construindo o Trabalho Docente**. 1995. Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

VARANI, A. **Um olhar sobre a (complexidade da) aula: componentes do Trabalho Pedagógico a partir da análise de uma professora sobre sua própria prática**. 1998.

Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, UNICAMP, Campinas.

VIANNA, C. **Os nós dos nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 1999.

VON SIMSON, O. R. M. *Algumas Observações sobre o uso do gravador no registro de documentação oral*". (Texto digitado) s/d.

WEREBE, M. J. G. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

WHITTY, G. *Controle do Currículo e quase-Mercados: a recente reforma educacional na Inglaterra e no País de Gales*. In: **Anais do II Seminário Internacional "Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas"**. São Paulo, PUC-SP, 1996.

WOODS, P. *Aspectos da criatividade do professor(a)*. In: NÓVOA, A. (Org). **Profissão Professor(a)**. Portugal: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação)

ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa - Professores, 1993.

ZEICHNER, K. M. *Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico*. In: **Journals Oxford - Teachers and teaching: theory and practice**, Madison, v.1, n. 2, 1995. (trad. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira)



## **ANEXO I**



## INVENTÁRIO DOS DOCUMENTOS COLETADOS NA PESQUISA

Vários documentos foram coletados para o processo de análise da experiência do trabalho coletivo de professores dentro da escola pública. Abaixo explicito-os.

<b>Código</b>	<b>Material</b>	<b>Descrição e comentários</b>	<b>Data</b>
<b>ENTREVISTAS</b>			
EN	Entrevista	Entrevistas realizadas com o grupo de professores que se organizaram na escola para construir um projeto coletivo a partir do final da década de 80	2001
EN Sim		Simone	
EN Me		Meire	
EN Isa		Isabel	
EN Do		Dora	
EN Ni		Nivaldo	
EN Wa		Walter	
EN Li		Liane	
<b>TEXTUALIZAÇÕES</b>			
TE	Textualização	A partir do trabalho de recriação das entrevistas, passo a ter as textualizações que também farão parte dos dados a serem analisados:	2002
TE Do		Dora	
TE Me		Meire	
TE Ni		Nivaldo	
TE Sim		Simone	
TE Isa		Isabel	
TE Li		Liane	
TE Wa		Walter	
<b>DEPOIMENTOS SUPERVISORES, ALUNOS E PROFESSORES</b>			

DEP	Depoimentos	Depoimentos de professores e alunos da Escola da Estrada, entrevistados no ano de 1995 por supervisores e assessores técnicos pedagógicos da delegacia de ensino. Estes depoimentos foram coletados durante a elaboração de um projeto por parte de membros da 1ª delegacia que tinham a intenção de melhorar os cursos de magistério pertencentes a esta delegacia.	Out. 1995
DepProf		Depoimentos dos professores	
DepAl		Depoimentos dos alunos	
DepSup		Depoimentos de supervisor	
<b>MINHAS MEMÓRIAS</b>			
MEMAd	Memórias	Textos das minhas memórias construídos a partir do trabalho realizado nesta escola durante os anos de 1994 e 1995	
<b>MINHAS ANOTAÇÕES</b>			
CA	Cadernos de anotações	os cadernos de anotações de reuniões de professores durante os anos de 1994 e 1995	1994 1995
<b>AÇÕES DOCENTES</b>			
DPFSC	Documento de ação dos professores: folder da	Folder confeccionado a partir da organização da semana cultural, como uma das ações dos professores da escola da Estrada.	
DPFSC94	semana cultural	Folder 1ª Semana Cultural	1994
DPFSC95		Folder 2ª Semana Cultural	1995
DPL	Documento de ação dos professores - legenda	Legendas construídas pelos professores a serem utilizadas no diário de classe sobre a situação do aluno e demonstrativo da vida escolar de 1992/1993 - 2º grau/inciso III noturno - utilizado para estudarmos a situação de nossos alunos em reunião pedagógica	1993
DPD	Documento de ação dos professores - demonstrativo		
DPR	Documento do Projeto de Regência.	Projeto elaborado pelos professores para a realização do trabalho coletivo de regência no 4º magistério do ano de	1995
Of	Ofício	Ofício encaminhado ao delegado de Ensino solicitando alteração das aulas dos sábados para a sexta aula durante a semana	

<b>PROJETO VIDEO</b>			
DPVI	Documento dos professores em vídeo	Fita de vídeo com a gravação do projeto de Preservação do Patrimônio.	1991 (?)
DPVII	Documento dos professores em vídeo	Fita de vídeo com gravação do evento contra a Reorganização das Escolas da Rede de Ensino Oficial do Estado de São Paulo, em 1995	1995
<b>DOCUMENTO DIREÇÃO</b>			
DD	Documentos da direção da escola.	Circular nº 02/95 de diretrizes para os professores;	1995
<b>DOCUMENTOS SOBRE A REORGANIZAÇÃO</b>			
PropReor	Proposta da Reorganização	Documento-proposta elaborado pela Secretaria de Educação - área de Recursos Humanos - para discussão com Delegados de Ensino sobre a Reorganização das Escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo	1995
DocOf	Documentos oficiais	Documentos oficiais sobre a reorganização da Rede Estadual em 1995	1995
Rep	Reportagens	Reportagens de jornais sobre o fim do curso magistério	1995
Mo	Moção	Moção contra a reorganização do ensino público do estado de São Paulo	1995
CartGov	Cartilha do Governo	Cartilha elaborada pelo governo do Estado de São Paulo sobre a reorganização das escolas do ensino público do Estado de São Paulo	1995
CartApe	Cartilha da Apeoesp	Cartilha elaborada pela Apeoesp contra a reorganização das escolas do ensino público do Estado de São Paulo	
Dec	Decreto	Decreto 40.473 de 21/nov/95 que Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual	1995
<b>ATAS DE REUNIÕES CONSELHO DE ESCOLA</b>			

ACE	Ata de Conselho de Escola	Ata das reuniões do Conselho de Escola com informações sobre o movimento das propostas elaboradas pelos professores	
ACE90			1990
ACE91			1991
ACE92			1992
ACE93			1993
ACE94			1994
ACE95			1995
<b>ATAS DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES</b>			
AE	Ata de Entrevista	Ata das entrevistas realizadas com candidatos no processo seletivo para lecionar na Escola da Estrada	1995
<b>ATAS DE REUNIÕES PEDAGÓGICAS</b>			
ARP	Ata de Reunião pedagógica	Ata de reuniões pedagógicas realizadas na escola para elaboração do projeto pedagógico	Diversas
ARP79			1979
ARP86			1986
ARP90			1990
ARP91			1991
ARP94			1994
<b>CADERNOS DE ANOTAÇÕES E IMPRESSÕES</b>			
CRI	Cadernos de anotações e impressões	Caderno que me acompanhava nas entrevistas, em que eu relatava as impressões sobre a entrevista realizada, e ainda as conversas informais que mantinha com cada um dos entrevistados.	2000 à 2003