

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**TRABALHO COLETIVO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO I - 2001-
2004, EM SÃO PAULO**

ROSANA CERQUEIRA DIAS

**SÃO PAULO
2008**

ROSANA CERQUEIRA DIAS

**TRABALHO COLETIVO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO I - 2001-
2004, EM SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação, sob a orientação da:

Profa. Dra. Maria da Glória Gohn.

**SÃO PAULO
2008**

FICHA CATALOGRÁFICA

Rosana Cerqueira Dias

Trabalho coletivo docente: um estudo sobre a experiência de uma escola municipal de ensino fundamental - ciclo i - 2001-2004, em são paulo / rosana cerqueira dias. São paulo, 2008.

171 p.

Dissertação (mestrado) – centro universitário nove de julho, 2008

Orientador: prof^a maria da glória gohn, dra.

1. Trabalho coletivo docente; **2.** Ação coletiva; **3.** Cotidiano escolar; **4.** Projeto político pedagógico.

CDU 37.

**TRABALHO COLETIVO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO I - 2001-
2004, EM SÃO PAULO**

Por

ROSANA CERQUEIRA DIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação:

Presidente: Prof^a Maria da Glória Gohn, Dra. . Orientador , Uninove

Membro: Prof^a Maria Lúcia Carvalho da Silva, Dra - PUC/SP

Membro: Prof^a Terezinha Azerêdo Rios, Dra – Uninove

Membro: Prof^a Ester Buffa, Dra – Uninove

Membro: Prof. Felix Sanches, Dr. - PUC/SP

São Paulo, 25 de Abril de 2008

Ao Sylvio (*in memoriam*), meu companheiro de 20 anos, que com sua coragem e incentivo, manteve-se como um porto seguro em momentos difíceis. A conquista da entrada no Programa de Mestrado deve-se ao seu incentivo, carinho e compreensão. Mesmo passando por uma grave doença que resultou em sua morte, em fevereiro de 2007, ele me fez crer na possibilidade de vencer o desafio de escrever esta dissertação. Tal era o seu incentivo que as fotos registradas nesta dissertação foram tiradas por ele, um pouco antes de sua internação e partida.

Agradeço-lhe pelo exemplo de coragem, força, determinação e alegria na vida. A ele, meu eterno amor e agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas marcaram profundamente os diversos tempos deste trabalho. A todas, registro o meu sincero agradecimento e reconhecimento:

Aos meus filhos, Leonardo e Beatriz, pelo afeto e compreensão nos momentos de ausência do convívio familiar. À minha mãe, Thereza (*in memoriam*, pois constituiu outra perda recente) e ao meu pai, Francisco. Mesmo longe dos saberes científicos e curriculares, ambos possuíam um outro saber, advindo de suas experiências de vida, que foi importante para minha formação. À minha orientadora, Prof^ª Dra. Maria da Glória Gohn, por sua compreensão em momentos delicados de minha vida, por sua parceria intelectual competente e firme e por sua crença em mim, além do constante incentivo.

Às Professoras Doutoradas Terezinha Azerêdo Rios e Maria Lucia Carvalho da Silva, pelas observações precisas apresentadas no exame de qualificação, e pelo muito que contribuíram para as definições do trabalho. Aos professores/educadores partícipes da pesquisa, por partilharem comigo suas experiências, saberes e expectativas, tornando possível o presente trabalho. A todas as equipes (técnica, docente, operacional) da EMEF Prof^ª Oliva Irene pela gentileza e pelo modo carinhoso pelo qual fui recebida e tratada.

À assistente social, Vânia Cabral, da Supervisão Regional de Assistência Social SAS Vila Maria/ Vila Guilherme pelas informações prestadas e disponibilidade no atendimento.

Aos professores e alunos do Programa de Mestrado, que muito me ensinaram e contribuíram para minha formação científica e intelectual. À Nê e à Wal, muito mais que cunhadas, irmãs que ganhei e conquistei ao longo de uma convivência fraterna; pelo apoio em momentos importantes da minha vida, por saber o quanto posso contar com elas. Ao Guilherme e à Bia, casal amigo que me incentivou sempre, ouvindo minhas lamúrias e dificuldades, acreditando na minha capacidade de continuar em frente. Aos amigos e amigas, que não são poucos . por isso não escrevo seus nomes, para não cometer a injustiça de um provável esquecimento ., que me acolheram e apoiaram no período de realização desta pesquisa e nos difíceis momentos de minha vida.

Às professoras Cleide e Ivanise, pelo apoio e compreensão e também pela ajuda para encontrar alguém que me ajudasse na transcrição das entrevistas.

A CAPES pela bolsa de estudo, sem a qual não poderia realizar o programa de Mestrado em Educação.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivos analisar e avaliar a ação coletiva docente no cotidiano escolar, numa unidade da rede municipal de ensino de São Paulo, no período de 2001 a 2004. Indaga-se como essas ações são constituídas, a quem se dirigem, como é a sua estrutura, qual o seu impacto, quais as dificuldades e os resultados. Investiga-se também o espaço de horário coletivo enquanto espaço de constituição da identidade docente e de efetivação do trabalho coletivo. Para atingir esses objetivos, foi narrada e analisada a experiência de trabalho coletivo vivenciada por um grupo de professoras de uma escola municipal no bairro de Vila Guilherme, zona norte de São Paulo, que atende a uma clientela de alunos de baixa renda (há grande porcentual de moradores de uma favela da região). O grupo compõe-se de nove professoras e uma coordenadora pedagógica, que desenvolveram em horário coletivo de trabalho um projeto denominado *Projeto Cidadania . uma questão de Inclusão Social*. Esta dissertação aborda algumas questões importantes do trabalho do grupo que mostram os limites e as possibilidades de uma ação coletiva numa escola pública. Discute-se a viabilidade de organizar o trabalho coletivo, por exemplo, por meio de um projeto pedagógico, apontando os entraves institucionais e os próprios indivíduos que dificultam essa forma de atuação. O trabalho coletivo é problematizado a partir das categorias de Trabalho, Ação Coletiva, Identidade Coletiva, Cotidiano Escolar e Cultura. Considerando a questão central da pesquisa, utiliza-se como procedimento de investigação a análise de documentos e a realização de entrevistas com as professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olívia Irene B. Silva, no período citado. Consideram-se as condições específicas e a singularidade do trabalho coletivo docente e se estabelece um diálogo com as professoras. A pesquisa conclui que, apesar de o grupo ser constituído de professoras com histórias de vida, experiências de formação e trabalho, tempo de profissão, etc. diferenciados, foi capaz de imprimir uma identidade coletiva que levou ao planejamento e execução de uma ação coletiva dentro da unidade escolar. Por meio dessa ação, o trabalho escolar foi repensado na direção da superação das dificuldades de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do ciclo I. Afinal, efetivou-se uma ação que agregou propósitos e intencionalidades comuns. Entre os principais resultados obtidos, destacam-se inúmeras aprendizagens do grupo investigado sobre participação, tomada de decisões, colaboração entre pares, troca de conhecimentos e mudança na prática pedagógica.

Palavras-chave: Trabalho coletivo docente; Ação coletiva; Cotidiano escolar; Projeto político pedagógico.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyse and assess the teaching collective action in school routine, at a unit of the educational system of the city of São Paulo, from 2001 to 2004. The questions asked are how these actions are formed, to whom they are aimed, what its structure is like, what its impact is, what difficulties and results there are. It is also investigated the collective working space as a teaching identity building and collective work practice. To reach these goals, it was reported and analysed collective teaching work by a group of teachers of a municipal school in Vila Guilherme district, Northern area of the city of São Paulo, which has low income students, many of them living in a nearby shanty town. This group is composed of nine teachers and one pedagogical coordinator who, during collective working hours, developed a project called *Citizenship Project . a matter of Social Inclusion*. This dissertation focus some important topics of the group work which shows the limits and possibilities of a collective action in a public school. It is discussed the feasibility of organizing the collective work through, for example, a pedagogical project, pointing out the institutional obstacles as well as the individuals who hamper this form of organization. The collective work is analysed through categories of Work, Collective Action, Collective Identity, School Routine and Culture. Considering the main topic of this research, the investigation methods used are document analysis and interviews with teachers of the Municipal School Olivia Irene B. Da Silva during the period mentioned above. The specific conditions and particularities of the collective teaching work are considered and a dialogue is held with the teachers. The research concludes that, despite the fact that the group is formed of teachers with different life stories, educational and professional backgrounds, it was possible to transmit a collective identity that led to planning and execution of a collective action at the school. Through this action, school work was reconsidered to overcome difficulties in teaching and learning writing and reading skills of the elementary students. Finally, action was taken to aggregate common purposes and intentions. Among the main results, emphasis is given to a number of the analysed group's learnings about participation, decision making, peer collaboration, knowledge exchanging and pedagogical practice changing.

Key-words: Collective teaching work; Collective action; School routine; Pedagogical political project.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS.....	10
LISTA DE FOTOGRAFIAS.....	11
LISTA DE SIGLAS.....	12
APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	21
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA ANÁLISE DO OBJETO DE PESQUISA.....	26
1.1 AS RELAÇÕES DE TRABALHO PRESENTES ATUALMENTE NO MUNDO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE.....	27
1.1.1 As Transformações Recentes no Mundo do Trabalho.....	28
1.1.2 As relações sociais e profissionais presentes no interior da escola – breves considerações.....	35
1.2 A AÇÃO COLETIVA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE.....	36
1.2.1 A participação na construção da Ação Coletiva.....	40
1.3 COTIDIANO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA PRESENTE NA ESCOLA.....	44
1.3.1 Projeto Político-Pedagógico.....	49
CAPITULO 2 – O TRABALHO COLETIVO DOCENTE E A POLÍTICA EDUCACIONAL MUNICIPAL.....	54
2.1 HISTÓRICO DO TRABALHO COLETIVO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO – BREVES CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	54
2.2 CONJUNTURA POLÍTICA E ECONÔMICA DO SÉCULO XXI E O GOVERNO DA EX-PREFEITA MARTA SUPPLY.....	57
2.3 A POLÍTICA EDUCACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – O TRABALHO COLETIVO NA GESTÃO MARTA SUPPLY.....	58
2.3.1 Revista Educação 1.....	59
2.3.2 Revista Educação 2.....	61
2.3.3 Revista Educação 3.....	64
2.3.4 Revista Educação 4.....	67
2.3.5 Revista Educação 5.....	71
2.3.6 Considerações Gerais sobre os Documentos Analisados.....	72

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
APÊNDICES.....	130
ANEXOS.....	171

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1. Estado Civil	90
Quadro 2. Idade	90
Quadro 3. Formação Acadêmica	91
Quadro 4. Experiência Docente	91
Quadro 5. Tempo de exercício na escola pesquisada	92
Quadro 6. Jornada de trabalho na EMEF Oliva Irene no período pesquisado	93
Quadro 7. Participação em cursos, palestras e congressos nos últimos dois anos	94
Quadro 8. Tipos de Cursos e Congressos	94
Quadro 9. Acúmulo de cargo com a Rede Municipal de Ensino	95
Quadro 10. Situação Funcional na Rede Municipal de Ensino	96
Gráfico 1. Estado Civil	90
Gráfico 2. Idade	90
Gráfico 3. Formação Acadêmica	91
Gráfico 4. Experiência Docente	91
Gráfico 5. Tempo de exercício na escola pesquisada	92
Gráfico 6. Jornada de trabalho na EMEF Oliva Irene no período pesquisado	93
Gráfico 7. Participação em cursos, palestras e congressos nos últimos dois anos	94
Gráfico 8. Tipos de Cursos e Congressos	94
Gráfico 9. Acúmulo de cargo com a Rede Municipal de Ensino	95
Gráfico 10. Situação Funcional na Rede Municipal de Ensino	96

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1. Favela do Coruja – SP.....	79
Fotografia 2. Favela do Coruja – SP	79
Fotografia 3. Cingapura	80
Fotografia 4. Vista Parcial do Alojamento Cingapura construído após incêndio da Favela em 2002	80
Fotografia 5. Rua Amazonas da Silva – onde se localiza a EMEF pesquisada; ao fundo o prédio da UNIP - Universidade Paulista	81
Fotografia 6. EMEF Prof ^ª Oliva Irene B. Silva	84

LISTA DE SIGLAS

CE -	CONSELHO DE ESCOLA
CEI -	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CP -	COORDENADORA PEDAGÓGICA
CEMES -	CENTRO MUNICIPAL DE ENSINO SUPLETIVO
CEU -	CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO
CIEJA -	CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
CRECE -	CONSELHO REGIONAL DE CONSELHO DE ESCOLA
DOT -	DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA
DREM -	DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL
EJA -	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EMEI -	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
EMEF -	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
EMEFM -	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO
EMEE -	ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
GAAE -	GRUPO DE ACOMPANHAMENTO DA AÇÃO EDUCATIVA
JB -	JORNADA BÁSICA
JEA -	JORNADA ESPECIAL AMPLIADA
JEI -	JORNADA ESPECIAL INTEGRAL
LDB -	LEI DE DIRETRIZES E BASES
MOVA -	MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NAE -	NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA
ONG -	ORGANIZAÇÃO NÃO-GOVERNAMENTAL
PCNs -	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PEA -	PROJETO ESTRATÉGICO DE AÇÃO
PEC -	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
PMSp -	PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO
PPP -	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PROFA -	PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES
SAS -	SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
SME -	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

APRESENTAÇÃO

• MINHA HISTÓRIA

Iniciarei com algumas reflexões a respeito de minha trajetória de vida, dos diversos caminhos que me fizeram chegar até aqui e como escolhi o objeto de estudo desta pesquisa.

Nasci em 16 de junho de 1965, no bairro de Vila Maria¹, na cidade de São Paulo. Filha única de pais pobres e trabalhadores, fui para o Parque Infantil (instituição que deu origem às Escolas de Educação Infantil) aos 4 anos de idade e aos 5, ingressei na 1ª série. O Centro Educacional SESI nº17, a fim de não fechar suas salas de aula, pediu autorização à Secretaria Estadual de Educação e aos pais para matricular alguns alunos menores de 7 anos no 1º ano. Por esse motivo, aprendi a ler e a escrever muito cedo, orgulho de meus pais semi-analfabetos (minha mãe só sabia escrever o nome e meu pai não completou o “primário”²).

A escola fascinava-me, era um lugar diferente do mundo em que vivia, pois me proporcionava possibilidades diferentes daquelas que encontrava ali: ampliação de conhecimento e de amizades. Foi também graças à escola que comecei a conhecer um novo mundo, lugares a que não tinha acesso devido à minha condição social, como, por exemplo, teatro, cinema, zoológico...

Estudei em escolas públicas até o 1º “colegial”³. Foi nesse período que decidi ser professora. Tratava-se de uma época em que ter o diploma de ensino técnico era importante para conseguir o primeiro emprego.

O ato da escolha profissional não é algo fácil para alguém que inicia a adolescência, pois coincide com um período de reconhecimento da identidade e questionamento de valores e pensamentos. A escolha de uma profissão é para o jovem uma forma de expressão da visão que ele tem sobre seu papel social. Entretanto, o teste vocacional realizado na escola, na disciplina de P.I.P. (Programa de Informação Profissional) e o gosto pelos estudos e pelo ensino (pois ensinava colegas de classe que tinham dificuldade de aprendizagem, embora não soubesse direito o significado da palavra ensinar), ajudaram-me a decidir pelo magistério.

¹ Bairro localizado na Zona Norte de São Paulo, divisa com o bairro de Vila Guilherme.

² Embora a nomenclatura tenha mudado a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases, mantenho os termos antigos porque me refiro ao passado, década de 70.

³ Nomenclatura utilizada na época, correspondente ao 1º ano do Ensino Médio.

Em 1980, com receio das inúmeras greves de professores estaduais⁴, consegui uma bolsa de estudos e optei por estudar, no Colégio São Teodoro de Nossa Senhora de Sion, em Vila Maria, onde me formei como professora de Educação Infantil e de 1ª à 4ª série, em 1982.

A vontade de transformar a vida e o mundo tornou-se presente na caminhada da adolescência. Em minha leitura do mundo, estudar Pedagogia, ao término do curso de Magistério, não me parecia o melhor caminho. Acreditava ser necessário buscar outras formas de entendimento do mundo. Em 1983, ingressei no curso de Geografia, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A escolha foi acertada muito mais pela Universidade do que pelo próprio curso. Desde a visita à Pontifícia Universidade Católica, as palavras de luta contra a ditadura militar, grafadas em diversos locais da instituição, e o ambiente de efervescência acadêmica chamavam-me a atenção. A Universidade surgia em minha vida como possibilidade de buscar um sentido concreto para as inquietudes do pensamento. Não foi fácil terminar a Universidade, devido ao seu alto custo⁵.

Em 1984, por meio de concurso público, ingressei como professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo. Contudo, o início da carreira de professora aconteceu na própria escola em que fiz o Magistério, primeiramente como coordenadora de A.D.I. (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), na creche Irmã Natividade (mantida pelo Colégio Nossa Senhora de Sion e conveniada com a prefeitura) e, posteriormente, como professora da 3ª série do 1º grau.

Em 1986, saí da escola particular, para dedicar-me aos estudos e ficar no emprego público.

Como professora de geografia do Ensino Fundamental II e Supletivo, trabalhei dois anos, somente (1988/1989), mas esse tempo foi suficiente para me fazer optar pela educação infantil.

Em todos esses anos de profissão, nunca parei de estudar, de freqüentar congressos, seminários, cursos que ajudassem a compor minha trajetória profissional e a pensar sobre o meu fazer pedagógico. Pensar sobre a Educação, saber o que está sendo pesquisado e produzido na área educacional é de fundamental importância para o enriquecimento do trabalho pedagógico.

⁴ Em 1979, a Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo enfrentou uma greve longa e violenta, durante o governo de Paulo Salim Maluf.

⁵ Em 1984, os alunos iniciaram um movimento de greve devido ao relevante aumento nas mensalidades. Em 1985, fui obrigada a trancar o curso na Universidade, retomando os estudos em 1986, com o crédito educativo.

No fazer pedagógico, encontramos inúmeros desafios que nos fazem ir em busca de espaços coletivos de aprendizagem, de discussão e reflexão. Nesse processo, o pensar e o fazer pedagógico são questionados e transformados.

Ao analisar minha experiência como professora, percebi mudanças significativas em minha prática pedagógica, fruto da participação em grupos de formação de professores, proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e por outras instituições.

O primeiro espaço coletivo de questionamento e reflexão sobre a prática não aconteceu na unidade escolar de trabalho, mas num grupo de formação de professores de educação infantil, organizado na Gestão Luiza Erundina (de 1989 a 1992). Com o término da gestão e a dissolução dos grupos de formação, procurei o Instituto Espaço Pedagógico, onde participei de um grupo de estudo, formado por educadores da rede de ensino municipal e de creches.

Essa busca por outros caminhos era fruto dos desafios colocados pela prática pedagógica e pelas dificuldades de aprendizagem de alguns alunos. Percebia que a realização de um trabalho individual sem a reflexão coletiva sobre essa prática não nos levava a alcançar um objetivo comum. Afinal, os problemas eram comuns a todos, e os alunos não eram meus ou do/a outro/a professor/a, mas pertenciam à escola e dela faziam parte. Eu acreditava na possibilidade de encontrar soluções para os desafios educacionais no coletivo da escola.

Vivi, durante esses anos, um processo lento de construção do Projeto Político Pedagógico ⁶ na escola e de um fazer pedagógico bastante solitário.

Porém, o trabalho em sala de aula na rede municipal proporcionou-me experiências ricas e interessantes como: a participação no Projeto de Formação de Grupos de Pais, em 1991 e 1992, na Gestão Luíza Erundina, em que coordenei o projeto de Formação de Grupos de Pais, em conjunto com outra professora; a coordenação de grupos de estudos de professores de educação infantil (1992 a 2001) e a presidência do Conselho de Escola (1994 e 1995).

O projeto de Formação de Grupo de Pais surgiu num contexto de levantamento do perfil da Comunidade Educativa, em virtude da construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

⁶ O projeto político pedagógico é o fruto da interação dos objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, pela reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. Trata-se, antes de tudo, de um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo.

Com uma câmera de vídeo na mão, visitamos a casa de nossos alunos e entrevistamos seus pais, buscando conhecer melhor sua realidade e suas expectativas em relação à escola. Fomos recebidos pelos pais com surpresa e muito carinho e percebemos sua necessidade em falar dos filhos, suas preocupações e angústias. Assim, surgiu a idéia de formar um Grupo de Pais em que pudéssemos dialogar com a comunidade e discutir assuntos de seu interesse. O grupo reunia-se mensalmente, aos sábados e depois às terças-feiras, à noite, ampliando a participação dos pais.

Infelizmente, esse projeto não era do coletivo da escola, mas de duas professoras que percebiam a importância da participação da comunidade no processo educacional e de seu esclarecimento sobre a função da escola de Educação Infantil. O projeto só saiu do papel porque o mostramos à supervisora de ensino, que apoiou a ação, mesmo a contragosto da direção e de alguns professores.

Aos poucos, o grupo passou a ser conhecido e comentado pela comunidade, despertando o interesse de outros professores. Infelizmente, com a mudança da administração municipal, fomos proibidas de continuar com o grupo.

Em 1998, após permanecer doze anos numa mesma instituição, resolvi pedir remoção para outra unidade escolar, onde leciono até hoje.

Em abril de 2001, após dezenove anos de sala de aula, mediante um processo de seleção realizado pelo NAE 2 (Núcleo de Ação Educativa 2⁷) passei a integrar a equipe pedagógica desse núcleo.

A equipe pedagógica foi formada por um grupo de educadores advindos das áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e de Jovens e Adultos, diretamente das salas de aula/escolas.

A equipe, em consonância com as diretrizes⁸ da Secretaria Municipal de Educação, tinha como desafio estruturar uma política de formação contínua. Porém, possuía diferentes frentes de trabalho: G.A.A.E. – Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa – e Grupos de Trabalho de Alfabetização, de Educação Inclusiva, de Ensino Fundamental e Médio, de Educação de Jovens e Adultos, Gestão, Projetos Especiais, Educação Ambiental e Comunicação e Eventos.

⁷ NAE - Núcleo de Ação Educativa – é considerado o órgão intermediário entre a Secretaria Municipal de Educação e as Unidades Escolares. O NAE 2 engloba as atuais subprefeituras de Santana/ Tucuruvi, Vila Maria/ Vila Guilherme e Jaçanã /Tremembé.

⁸ Diretrizes Municipais de Educação: democratização do conhecimento e construção da qualidade social da educação, democratização da gestão e democratização do acesso.

Trabalhei especificamente com a formação de educadores da rede e reorientação curricular (G.A.A.E.⁹), na formação de professores alfabetizadores (PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e na Coordenação de Projetos Especiais, como o Recreio nas Férias¹⁰.

O trabalho no Núcleo de Ação Educativa e, mais tarde, na Coordenadoria de Educação Jaçanã/ Tremembé constituiu uma experiência única, completamente diferente da rotina de sala de aula. Conheci a maioria das escolas compostas pelo NAE 2, num total de 102, entre creches ou Centros de Educação Infantil, EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), EMEFMs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio), EMEE (Escola Municipal de Educação Especial).

Em 2003, com a descentralização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, trabalhei com a formação de educadores do Ensino Fundamental da Coordenadoria de Educação Jaçanã/ Tremembé, na área de Alfabetização e Letramento, Ciclo e Avaliação, com a supervisão do MOVA (Movimento de Alfabetização) e no apoio aos projetos especiais da Secretaria de Educação.

Trabalhar num órgão intermediário entre a Secretaria Municipal da Educação e a Unidade Escolar não foi experiência tranquila. A entrada na escola em defesa de uma proposta de formação de educadores e de políticas públicas para a educação era vista com desconfiança pela comunidade escolar. Todavia, a construção de vínculo com os educadores, a transparência nas ações da equipe pedagógica do NAE e principalmente uma proposta em que as pessoas não eram vistas apenas como objetos das ações, mas como sujeitos pensantes sobre a própria formação, ajudaram no desenvolvimento do trabalho.

Com a mudança do Secretário Municipal da Educação¹¹, chegou à rede de ensino o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Com esse trabalho, obtive uma forte experiência de construção de coletivo, constituído pelas formadoras de todas as

⁹ G.A.A.E. – formado por profissionais da Equipe Pedagógica e Supervisores de Ensino, deslocava-se até as escolas, no horário coletivo de JEI, para problematizar o Projeto Político Pedagógico e os Projetos Estratégicos de Ação (PEAs) em desenvolvimento, numa proposta de reflexão sobre a prática cotidiana da unidade escolar, considerando o processo vivenciado por cada escola.

¹⁰ Recreio nas Férias – este projeto propõe a ressignificação dos espaços públicos da cidade e incremento do seu uso pelas crianças e adolescentes, aliando lazer e formação lúdica à educação durante o recesso e férias escolares. O objetivo consiste, além de ampliar o conhecimento dos alunos, em garantir o acesso à cultura e ao lazer. Faz parte do projeto a preocupação em dinamizar os equipamentos sociais das secretarias envolvidas, enquanto espaços de vivências diversificadas.

¹¹ Em 20/02/2002 assume a pasta da Secretaria de Educação a Prof^a Eny Marisa Maia, que trouxe para a rede municipal o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, curso de 1 ano e meio, elaborado pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, após as reformas educacionais que aconteceram em sua gestão.

Coordenadorias de Educação da cidade de São Paulo. Quinzenalmente, reuníamos o grupo para estudo, compartilhamento das dúvidas, demandas e planejamento dos encontros de formação.

O Projeto Recreio nas Férias também constituiu um trabalho de grande relevância para minha formação como educadora. Aprendi muito com as dificuldades na implementação do projeto, no convencimento da direção da escola sobre a importância deste para a comunidade, na organização e coordenação de cada pólo para a eficácia das atividades desenvolvidas, na vivência com as crianças e adolescentes participantes do projeto.

Apesar de representar experiência significativa, a construção de um trabalho coletivo no próprio NAE 2 e, posteriormente, na C.E. Jaçanã Tremembé (Zona Norte de São Paulo), apresentou uma série de entraves. Colocar em prática a proposta de trabalho da Secretaria Municipal foi penoso e, na C.E. JT, a formação acabou adquirindo uma configuração diferente daquela das outras C.E.s da cidade (nas demais Coordenadorias de Educação, o GAAE continuou a acompanhar o trabalho coletivo).

Presenciei, nesse tempo de magistério, sete gestões municipais – e alguns aspectos ficaram mais fortemente marcados em minha memória, principalmente no que se refere à questão do trabalho coletivo e à conquista de espaço de reflexão coletiva no ensino municipal, alterando inclusive a jornada do professor:

- Gestão Mário Covas – universalização do ensino aumentando o número de turnos na escola, sem ampliação significativa de escolas.
- Gestão Jânio Quadros – destruição dos exemplares de um fascículo da revista Retrato do Brasil e das edições dos Programas de primeiro grau, distribuídos gratuitamente às escolas da rede municipal e elaborados na administração do prefeito anterior, Mario Covas; além de diversas manifestações de protestos.
- Gestão Luíza Erundina – Grupo de Formação de Professores – Estatuto do Magistério – Jornada de Tempo Integral (JTI) (trabalho coletivo) – Organização do Ensino Fundamental em três Ciclos (Ciclo Inicial, Ciclo Intermediário e Ciclo Final).
- Gestão Paulo Maluf – Qualidade Total na Educação – implantação do PEA (Plano Estratégico de Ação) (trabalho coletivo) e criação de três jornadas de trabalho: JB (Jornada Básica), JEA (Jornada especial Ampliada) e JEI (Jornada Especial Integral).
- Gestão Celso Pitta – escolas de lata – instituição do sistema de dois ciclos de aprendizagem (Ciclo I e Ciclo II), acompanhando a Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

- Gestão de Marta Suplicy – construção do CEU (Centro Educacional Unificado) e implantação do GAAE (Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa) – ação supervisora, formada pelo supervisor escolar e membro da equipe pedagógica, tendo a escola como lócus de formação permanente (fortalecimento do trabalho coletivo).

Nessa vivência, percebi o quanto é difícil o processo de construção do trabalho coletivo na Rede Pública. A discussão e a reflexão coletiva sobre a prática educativa não são algo dado, mas construído, com dificuldades, erros e acertos.

Se há espaço para o trabalho coletivo, por que os trabalhos não caminham no sentido de desenvolver esse coletivo?

Em 2004, retornei à Unidade escolar como professora de educação Infantil, optante pela Jornada Especial Integral (JEI) e, na época, percebi que os limites e desafios continuavam e continuam na construção de um trabalho coletivo efetivo.

A experiência desenvolvida ao longo de minha trajetória profissional impulsionou-me a pesquisar e a tentar compreender o universo de trabalho docente, particularmente do trabalho coletivo, com o objetivo de encontrar caminhos para o fortalecimento da escola pública. Motivou-me também a buscar entender até que ponto a ação coletiva de professores, desenvolvida nos horários coletivos, contribui para o desenvolvimento do trabalho docente e para a criação de uma nova cultura de trabalho.

Acredito que só escrevemos sobre algo que nos seja significativo e instigante. Por isso, a escolha do tema tem uma relação com minha vida pessoal e profissional.

Afinal, como professora há mais de vinte anos na Rede Municipal de Ensino, inclusive prestando serviços técnico-educacionais na Coordenadoria de Educação na Gestão de Marta Suplicy, especificamente no trabalho de formação de professores, presenciei inúmeras dificuldades para efetivação das ações coletivas docentes, a exemplo da construção e acompanhamento do projeto político pedagógico e do projeto estratégico de ação das escolas municipais¹².

¹² De acordo com a Portaria da Secretaria Municipal de Educação nº 1.654 de 05/03/2004, os Projetos Estratégicos de Ação – PEAs – são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que devem ser articulados com o Projeto Político Pedagógico, promovendo efetivamente a reflexão do cotidiano vivido – que compreende a apropriação dos espaços públicos internos e externos, com o objetivo de transformação das práticas educativas, abrangendo ações de natureza pedagógica e/ ou institucional. Os PEAs são desenvolvidos em horários coletivos das unidades escolares com o objetivo de responder a uma necessidade do projeto pedagógico.

O trabalho coletivo docente sempre me trouxe certa inquietação e constantes questionamentos sobre a possibilidade de sua realização, sobre as concepções que o fundamentam e sobre sua eficácia. As indagações localizam-se no que dizem respeito às trocas reais de experiências, ao fazer pedagógico e à ação comum que favoreça a aprendizagem dos alunos.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação objetiva realizar um estudo sobre o trabalho coletivo docente numa unidade escolar da Rede municipal de Ensino em São Paulo.

Entende-se por “trabalho coletivo” o conjunto de ações e relações sociais desenvolvidas por educadores/as no interior de uma escola, num dado momento histórico, articulada por certos objetivos, fins e propósitos. Trata-se de uma ação não espontânea. O trabalho coletivo insere-se no conjunto das práticas didático-pedagógicas elaboradas e possui sentido e significados diversos, seguindo o projeto político-pedagógico que está sendo desenvolvido na unidade. Retomaremos esta categoria no capítulo 1.

Na Rede Municipal de São Paulo, o Trabalho Coletivo Docente tomou um corpo maior na Gestão Luiza Erundina, de 1989 a 1992, com a criação da Jornada de Tempo Integral para discussão e reflexão coletiva dos professores sobre os ciclos de aprendizagem.

Essa jornada foi implantada nos diferentes níveis de ensino que compõem a Rede Municipal. Entretanto, registros e experiências daquele período ressaltam que esse horário era utilizado, por alguns profissionais, somente para o preparo de atividades no plano individual. Não havia uma discussão ou reflexão coletiva sobre os problemas e desafios da prática docente, apesar da existência dos R.A.R.L. (Relatório Analítico da Realidade Local), com o objetivo de garantir o coletivo e o registro de suas ações. Posteriormente – com a criação dos PEAs (Projeto Estratégico de Ação), já no Governo Paulo Maluf, no período de 1993 a 1996 – , o que se presenciava era só a exaustão de leituras sobre a Educação sem a concretização de um trabalho coletivo efetivo.

Diante dos desafios colocados pela prática pedagógica e das dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, a realização de um trabalho individual sem a reflexão coletiva dessa prática não levava ao alcance de um objetivo comum.

Esta pesquisa registra que na experiência com Formação de Professores, na gestão de Marta Suplicy, algumas falas presentes nos encontros de formação eram muito contundentes: “trabalho solitário realizado na escola”, “dificuldade em trabalhar em parceria”, “descontinuidade do trabalho pedagógico”. Diante disso, percebi que a construção de um espaço e de um horário coletivo dentro da escola não significava necessariamente, na maioria dos casos, mudança na cultura escolar. Mesmo porque a construção do coletivo é um processo que tem relação com participação, tomada de decisões, colaboração – e nada tem de fácil, pois implica o envolvimento de diversos atores, com múltiplos interesses, em diferentes posições de poder e autoridade.

Essas preocupações foram fundamentais para a realização desta pesquisa, que tem o objetivo central de analisar e avaliar a ação coletiva docente no cotidiano escolar, ou seja, como essas ações são constituídas, a quem se dirigem, como é sua estrutura e qual seu impacto, quais são suas dificuldades e resultados. Desde logo, registra-se que o trabalho coletivo docente foi determinado pelo Estado como uma prática a ser desenvolvida dentro da escola, na busca de respostas e indagações para várias questões educacionais.

Em síntese, a questão fundamental desta investigação é: qual o papel do trabalho coletivo docente no desenvolvimento de práticas educativas numa instituição escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo?

Para responder a essa questão, recuperei a experiência de trabalho coletivo de um grupo de professores/as e refleti sobre esse espaço de horário coletivo enquanto espaço de constituição da identidade docente e de efetivação do trabalho coletivo. Foi selecionada para esta pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof^a Oliva Irene Bayerlein Silva, no período da gestão de Marta Suplicy (2001 a 2004), localizada na Zona Norte da Cidade de São Paulo. Busquei desvendar os limites, contradições e possibilidades, presentes ou ausentes na construção do trabalho coletivo da escola pesquisada, especificamente o trabalho de um grupo de professores do Ciclo I no desenvolvimento do Projeto Estratégico de Ação – P.E.A. Examinar o trabalho coletivo docente do ciclo I da escola e indagar o que deu certo e o que não deu foram as metas perseguidas no estudo de caso realizado por esta investigação.

A escolha do governo de Marta Suplicy deve-se ao fato de ter sido o trabalho coletivo uma das novas práticas introduzidas no dia-a-dia das escolas, parte do seu planejamento cotidiano. Essa administração se pautou pelos princípios de gestão democrática expressos nos documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação e na proposta de acompanhamento do Trabalho Coletivo nas escolas – G.A.A.E.¹³

Um dos critérios de escolha da escola como lócus para a pesquisa desta dissertação ocorreu em virtude das características da clientela atendida. Segundo a direção da escola, trata-se de uma população de alta vulnerabilidade social. Outros indicadores que justificam a seleção são: sua proposta política pedagógica e, conseqüentemente, o Projeto Estratégico de Ação desenvolvido em horário coletivo, pelas professoras do ciclo I.

¹³ G.A.A.E. - Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa – formado por um membro da equipe pedagógica da Coordenadoria de Educação e pelo supervisor de ensino da escola. O grupo tinha como objetivos a formação e o acompanhamento do Projeto Político Pedagógico da escola em consonância com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, a discussão das práticas educativas e o estabelecimento de um diálogo entre os diferentes profissionais das Coordenadorias e das Unidades Escolares.

Pelo fato de a escola selecionada atender a uma população de baixa renda com sérias dificuldades de alfabetização, o grupo de docentes que lá trabalha desenvolveu uma ação coletiva para resolver os desafios apresentados. O direito à alfabetização, como princípio e forma de inclusão social, nos marcos de um processo de construção da cidadania, foi a diretriz pedagógica adotada. Com a aprovação da Coordenadoria de Educação de Vila Maria e Vila Guilherme, no período da gestão de Marta Suplicy, nos anos de 2003 e 2004, a escola passou a se organizar diferentemente no primeiro ano do ciclo I. Com isso, os professores passaram a estudar e a planejar as atividades conjuntamente, para darem conta do trabalho com os alunos com dificuldade de leitura e escrita.

Apesar de todas as dificuldades presentes na época para a efetivação de um trabalho coletivo, levantou-se como hipótese inicial que a ação coletiva desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental, nos horários coletivos de J.E.I. (Jornada Especial Integral), contribuiu para o desenvolvimento do trabalho docente e para a criação de uma nova cultura de trabalho.

O desenvolvimento da pesquisa desta dissertação apóia-se na abordagem da pesquisa qualitativa, que tem como preocupação o processo social analisado e o desenrolar das ações, e não apenas seus resultados. A pesquisa qualitativa ajuda-nos a compreender as múltiplas relações do fenômeno a ser estudado, os significados, os valores, as interpretações dos sujeitos que compõem a pesquisa.

O diferencial desta dissertação está na análise do trabalho coletivo docente enquanto ação coletiva e na indagação sobre como ocorreu a constituição da identidade docente numa unidade escolar, assim como na importância do papel do coletivo no desenvolvimento das práticas educativas. Em busca de respostas a essas questões, num primeiro momento, procuramos fazer um balanço das categorias de análise que seriam importantes para dar conta do objeto de estudo em questão, de forma a estabelecer um corpo teórico referencial a fim de orientar a pesquisa.

Para o trabalho de campo sobre os sujeitos investigados, foi realizada uma pesquisa documental com o objetivo de recuperar e contextualizar brevemente as origens do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Tencionamos verificar de que forma o trabalho coletivo esteve presente nos textos oficiais da política educacional e de que maneira essa política interferiu na ação docente.

O fato de o período histórico escolhido – Gestão de Marta Suplicy – pautar-se na “ressignificação”¹⁴ do trabalho coletivo nas Unidades Escolares, levou à necessidade de selecionar e analisar documentos oficiais, publicados e entregues às escolas, objetivando perceber como a administração pensou em “ressignificar” o trabalho coletivo, qual a intenção do discurso e qual o significado das mudanças propostas, coletando assim elementos para investigar de que maneira a política educacional proposta pela gestão influenciou o trabalho coletivo docente realizado na prática, na escola pesquisada.

No estudo de caso, utilizei como procedimento metodológico a recuperação da história de vida no trabalho, via depoimento oral, dos professores participantes do trabalho coletivo, assim como da coordenadora pedagógica envolvida. Por meio de entrevistas semi-estruturadas e questionários, além da recuperação de documentos diversos, registros e memória escrita dos educadores, constituí um acervo de dados e informações destinados a colaborar com a compreensão do objeto de pesquisa.

A análise documental incluiu a consulta de registros das atividades nos horários coletivos, do Projeto Pedagógico e das atas de reuniões. Quanto às entrevistas e questionários, foram realizados com a assistente de direção, a coordenação pedagógica e os professores do Ensino Fundamental I que trabalharam no período de 2001 a 2004, totalizando 10 profissionais da educação unidade selecionada.

As entrevistas de caráter semi-estruturado tiveram como objetivo captar o papel do trabalho coletivo docente, os limites, as contradições e possibilidades presentes.

Portanto, há dois níveis ou dois momentos da pesquisa de campo: o primeiro consistiu em fazer um levantamento documental com o objetivo de buscar, destacar e analisar as propostas e suas mudanças. O segundo consistiu em confrontar as propostas com a prática efetiva por meio dos registros existentes na escola e das entrevistas diretas com os participantes do processo selecionado por esta investigação: trabalho coletivo docente na escola.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, a saber:

O primeiro aborda as categorias básicas para compor o referencial teórico, que possibilita organizar e compreender os dados coletados, tais como: Trabalho, Ação Coletiva, Identidade Coletiva, Cotidiano Escolar e Cultura.

¹⁴ Resignificar - no sentido de dar outro significado.

O segundo capítulo trata do histórico do trabalho coletivo na rede municipal de ensino, detendo-se na análise das revistas de educação publicadas na gestão da ex-prefeita Marta Suplicy, com o objetivo de orientar e formar profissionais da rede municipal de ensino. A análise das revistas, nesta dissertação, objetiva explicitar a política educacional do governo de Marta Suplicy e verificar como essa política se concretizou no trabalho da escola. Temos como premissa que essas políticas criaram um impacto na escola, resultando em impulsos para a ação coletiva.

O terceiro capítulo faz a caracterização da escola e do bairro, do corpo docente envolvido na ação coletiva pesquisada no período de 2001 a 2004, e analisa os documentos existentes na escola nesse período (P.P.P.; P.E.A.; registros das atividades desenvolvidas nos horários coletivos).

O quarto capítulo analisa as entrevistas realizadas na escola selecionada para este estudo e bem como as percepções dos professores sobre o trabalho coletivo realizado, traçando os limites, contradições e possibilidades presentes à realização da ação coletiva.

A dissertação é concluída com algumas considerações, um anexo e uma série de apêndices que elaboramos sobre a Revista EducAção, com parte das entrevistas realizadas de forma a disponibilizar o material coletado para outras leituras possíveis sobre a realidade investigada.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA ANÁLISE DO OBJETO DE PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo abordar as categorias teóricas que vão explicar o trabalho coletivo docente realizado na escola pesquisada e justificar a forma pela qual essa questão foi pensada nesta pesquisa. Trabalho, Ação Coletiva, Identidade Coletiva (categorias que serão abordadas em conjunto), Participação, Cotidiano Escolar e Cultura constituem as categorias básicas a serem utilizadas nesta pesquisa.

Ao estudar as teorias dos Movimentos Sociais, tive contato com questões relativas às formas pelas quais ocorrem as ações coletivas na sociedade e encontrei questões importantes que estão presentes nas práticas das ações coletivas docentes. Essas ações coletivas que acontecem no interior das escolas são conhecidas, por nós professores, como trabalho coletivo. O trabalho coletivo será tratado como um fundamento que decorre do conceito de Ação Coletiva (ação coletiva vinculada ao processo de Trabalho).

Nesta dissertação, o trabalho coletivo é analisado como uma categoria teórica, diferentemente de trabalho em equipe – uma técnica operacional, uma função específica do/a trabalhador/a. Isso porque o trabalho coletivo adensa uma visão de mundo, de projeto social, que envolve a execução de determinadas metas, a construção de determinados processos que têm dadas intencionalidades, destacando-se a de gerar mudanças qualitativas.

O trabalho coletivo caracteriza-se, nesta dissertação, como ação coletiva de um grupo, como uma categoria sócio-profissional. Indagar sobre o papel do trabalho coletivo docente pressupõe os/as docentes como sujeitos coletivos, ou seja, aqueles que têm centralidade numa ação social.

Fundamentada em Arroyo (1998), acredito que os/as educadores/as são sujeitos que se expressam nas suas relações sociais e profissionais. Eles relacionam-se a partir de suas matrizes culturais, representações e valores, sua história pessoal, subjetividade e emoção, bem como condição humana. Os/as docentes são, ainda, trabalhadores da educação e estão, portanto, inseridos no mundo do trabalho, mundo esse que sofreu transformações ao longo da história, alterando as relações humanas, as relações de trabalho, e conseqüentemente o trabalho educativo e pedagógico.

Estudar o sujeito docente à luz de algumas teorias possibilita identificar o compromisso político que esse sujeito-professor/a possui, a partir de suas práticas sociais e como se relaciona no exercício da profissão de docente.

Por ser o trabalho coletivo parte integrante do trabalho docente, no recorte que se fez nesta dissertação, é necessário iniciar a reflexão a partir do estudo das mudanças que aconteceram no mundo do Trabalho, para entendermos como elas repercutiram nos objetivos, organização e função da escola e ainda no trabalho dos professores. É o processo de trabalho que pactua as relações entre os sujeitos existentes no interior da escola.

Em seguida à categoria Trabalho, abordam-se as categorias Ação Coletiva e Identidade Coletiva, pois o trabalho coletivo é uma forma de ação coletiva vinculada ao processo de trabalho, conforme se caracterizou logo na Introdução desta dissertação. Ao tratar a ação coletiva, destaca-se também, a categoria Participação no processo de construção da ação.

Subseqüentemente, procuramos entender a categoria Cotidiano Escolar e sua relação com a Cultura presente na escola. As relações entre os sujeitos expressam valores, símbolos e significados oriundos de suas experiências individuais e coletivas que se materializam no cotidiano. O estudo do cotidiano escolar está fortemente ligado ao processo de construção cultural de cada escola; por isso, a interligação na presente dissertação com a categoria da cultura.

Na reflexão sobre Cotidiano Escolar e Cultura, busca-se também discutir a importância do Projeto Político Pedagógico e a Teoria Educacional que há por trás do trabalho coletivo docente.

Os sujeitos docentes que atuam em cada instituição escolar se apropriam das normas do sistema educativo, reagem diante dos desafios cotidianos, constroem o projeto pedagógico da escola e expressam na prática a concepção educacional que possuem. Assim, o projeto pedagógico e a teoria educacional que sustentam a prática educativa e pedagógica dos docentes não podem ficar de fora na análise do cotidiano escolar.

1.1 AS RELAÇÕES DE TRABALHO PRESENTES ATUALMENTE NO MUNDO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

Ao estudar a ação coletiva docente é importante ter como ponto de partida a caracterização das relações de trabalho presentes hoje no mundo, para compreendermos suas transformações e implicações no espaço de trabalho dos professores.

1.1.1 As Transformações Recentes no Mundo do Trabalho

As principais mudanças ocorridas recentemente no mundo do trabalho, são advindas da crise do fordismo e acarretaram um conjunto de mudanças econômicas, políticas e sociais que atingiram praticamente todos os lugares do mundo.

As principais mudanças ocorridas no mundo do trabalho são oriundas das profundas transformações na estrutura produtiva do capitalismo, em sua materialidade; bem como em seu campo mais subjetivo, político, ideológico, em seu ideário que orientam suas ações práticas e concretas; apresentando uma acentuação de sua lógica destrutiva. A crise predominante fez com que o capital impusesse um largo processo de reestruturação em busca da recuperação de seu ciclo de reprodução, afetando fortemente o mundo do trabalho. Esta acentuação da lógica destrutiva, segundo Antunes (1999, p.19), pode ser reconhecida sob dois aspectos fundamentais: 1. O padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos; 2. o modelo de regulação social democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem estar social, em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e antisocial. Neste sentido, buscando fazer frente à crise que se abateu nas últimas décadas do século que findou, o capitalismo articula esta dupla solução: a reestruturação produtiva e o neoliberalismo; ambas constituindo uma mesma processualidade. (CASAGRANDE, 2004, p.1)

Assim, no plano da produção, houve uma intensificação do processo de mudança da base técnica e organizacional da produção. No plano político, as concepções social-democratas cederam lugar às concepções neoliberais. No plano financeiro, houve reestruturação e desregulamentação financeira que deram mais fluidez à circulação do capital.

Portanto, as últimas décadas foram marcadas por profundas transformações no mundo do trabalho, em virtude das mudanças estruturais e conjunturais da sociedade, ocasionadas pelo Neoliberalismo, pelo desenvolvimento da ciência, da tecnologia e do pós-industrialismo. A globalização e o capital financeiro especulativo geraram exclusão em todos os setores da sociedade; a microeletrônica foi incorporada ao processo produtivo, diminuindo os postos de trabalho e ocasionando profundo desemprego. A exclusão e a desigualdade tornaram-se mais intensas.

A globalização na América Latina foi intensificada nos anos 90, quando as ditaduras militares cederam lugar a governos neoliberais. Os programas de ajuste fiscal neoliberal no hemisfério sul seguiram-se ao colapso financeiro das economias no início dos anos 80 sob o

peso da dívida externa e da instabilidade gerada pelo processo de competitividade da globalização, favorecendo o desenvolvimento e influência das grandes corporações internacionais.

A economia passou a ser ditada por instituições como o FMI (Fundo Monetário Internacional), o Banco Mundial e a própria Organização Mundial do Comércio aos governos, definindo as metas a serem seguidas para se ajustarem às estruturas mundiais.

A globalização surgiu com uma lógica de flexibilização das estruturas produtivas e das formas de organização e divisão social do trabalho, intensificou o fenômeno da fragmentação dos processos produtivos por várias nações, por meio de filiais, empresas fornecedoras e subcontratadas. A força de trabalho submeteu-se ao processo de flexibilização. Estabeleceram-se, de acordo com as conveniências e conjunturas locais, variadas formas de contratação: desde vínculos estáveis nos moldes convencionais ou com níveis de precarização, passando por terceirizados, até utilização de mão-de-obra familiar.

Até então, o padrão de produção vigente taylorista/fordista que se impôs durante o século XX com o aperfeiçoamento do processo industrial, constituía-se com base na produção em massa, tendo unidades produtivas concentradas e verticalizadas, o controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa e com um grande controle fabril. Este padrão, no intuito de aumentar as taxas de lucro em seu processo de produção, veio incorporando, a partir da segunda metade do século em que surgiu, uma nova modalidade de gestão fabril, deixando então de ser o único modelo dominante no processo de produção fabril. O novo modelo que surgia, ainda de acordo com Antunes (1996 e 1999), denominado toyotismo, que se origina no pós-guerra japonês, expressou a necessidade de destruir o sindicalismo de classe lá existente, caracterizando-se como uma forma particular de expansão do capitalismo monopolista no Japão. Assim, suas principais configurações são a produção flexível, a existência de grupos ou equipes de trabalho que se utilizam crescentemente da microeletrônica e da produção bastante heterogênea, mantém os estoques reduzidos havendo um grande processo de terceirização e precarização do trabalho. (CASAGRANDE, 2004, p.1)

Na sociedade brasileira, a partir da década de 80, viu-se o fim da “promessa do pleno emprego”, tendo passado para o indivíduo a responsabilidade por definir suas próprias ações e conquistar uma posição no mercado de trabalho. A escola tornou-se uma instituição que tem como objetivo integrar o indivíduo ao mercado competitivo de trabalho. Só que nesse mercado não há espaço para todos, pois o desenvolvimento econômico da sociedade passou a depender menos de uma maior, ou melhor, integração de todos na vida produtiva.

Ao final do século XX, vimos transformações tecnológicas e governamentais eliminando postos de trabalho, qualificações e categorias profissionais, reduzindo radicalmente o contingente de trabalhadores necessários para a produção e serviços em quase todas as atividades econômicas. A dinâmica do capitalismo exigiu outra relação, não mais calcada na massificação do trabalho, mas sim na sua flexibilização.

A precariedade continua presente no processo de proletarização, mesmo dentro das transformações recentes do capitalismo, da revolução informacional, do aprofundamento da internacionalização econômica, das novas formas de produção e da “sociedade em rede”. As reduções dos postos de trabalho e do aumento da concentração das unidades de produção interferem na constituição e atuação dos sujeitos coletivos.

Nota-se flexibilidade no processo de produção, no mercado e do uso da força de trabalho. Embora tenha aumentado a responsabilidade do trabalhador no processo de trabalho, exigindo um maior envolvimento e conhecimento para o aumento da produtividade e qualidade do trabalho, houve também uma maior intensificação do trabalho, com precariedade dos contratos, redução dos postos e ausência de perspectiva de um emprego como condição de inserção social.

Azaïs (2004) afirma que o mercado de trabalho está cada vez mais submetido a um processo de de-segmentação, caracterizado por uma tendência à diluição das fronteiras entre os postos de trabalho no mercado com implicação para os contratos de trabalho.

De-segmentação é sinônimo de hibridização das formas de inserção no trabalho, pós-fordismo. A presença do desemprego, a subcontratação, a miniaturização das empresas afetam as formas de inserção dos indivíduos no trabalho e conseqüentemente nas formas de contrato nos quais eles se inserem.

O discurso de competitividade para o enfrentamento da globalização e a rigidez dos salários como entrave tanto para a criatividade como para a iniciativa empresarial forçam a uma remodelação do contrato de trabalho clássico que deixa de ser por tempo indeterminado e passa a ter duração determinada. Essa situação, aliada aos ataques contra os programas especiais de aposentadoria e às tentativas de minar garantias salariais, indicam profundas mudanças no assalariamento contidas no conceito de hibridização.

Nos anos 90, enfraquecido pela perda do número de filiados, devido à perda de postos de trabalho, o sindicalismo tenta reagir, em várias partes do mundo, com grandes manifestações e ações contra a flexibilização e a precarização. Apesar das reações do sindicalismo e de muitos movimentos sociais, dos colapsos econômicos, políticos e sociais, a precarização no trabalho aumenta. A Reforma da Previdência do setor público no Brasil

aprofunda ainda mais a flexibilidade, causando insegurança no trabalhador, fazendo deteriorar seus salários e proteções sociais.

O avanço da flexibilidade no mundo do trabalho descaracterizou progressivamente os sindicatos, reduzindo o seu papel, ou seja, colocou os sindicatos na situação de “mudar para permanecer”.

No que concerne aos trabalhadores, as transformações no mundo do trabalho, notadamente a precarização dos empregos e a conseqüente flexibilização dos contratos de trabalho, tiveram reflexos imediatos sobre a organização sindical. Expande-se o mercado informal e cresce o número de trabalhadores sem contrato e sem qualquer tipo de previdência social. Amplia-se o fosso entre os trabalhadores mais qualificados e protegidos e os trabalhadores informais, desempregados e desprotegidos. Realçam-se velhas e novas formas de precarização do trabalho. (SILVA, WANDERLEY, PAZ, 2006, p.15-16)

As mudanças provocadas pela precarização não só das condições de trabalho (ampliação do trabalho assalariado sem carteira, do trabalho independente, do trabalho por tempo indeterminado, sem renda fixa, da ausência de contribuição à Previdência Social, e, portanto, sem direito à aposentadoria) como também das relações de trabalho (entendido como processo de deterioração das relações de trabalho, com a ampliação da desregulamentação – contratos temporários, por exemplo) geraram permanentes incertezas, novas tensões, aprofundamentos das desigualdades sociais e novos processos de exclusão social e precarização do trabalho.

O Estado teve e tem um papel importante na legitimização das mudanças na organização do trabalho e das relações trabalhistas em todo mundo. No Brasil, a idéia da existência de “excesso de pessoal” na administração pública e de que ela se tornou “cabide de empregos”, assim como a idéia da insuficiência qualitativa e quantitativa dos serviços públicos prestados à população, foi pauta para a reforma do Estado.

Na década de 1990, em linhas gerais, ocorreu a redução dos custos da ‘máquina estatal’, com o enxugamento do quadro de pessoal – demissões, privatizações, terceirizações, redução dos salários pagos e corte de benefícios. O Estado contribuiu para a precarização dos empregos, reduzindo salários e terceirizando serviços, com o objetivo de reduzir custos.

O Estado Brasileiro ainda deu o seu aval para a alteração do Estatuto do Trabalhador (lei que regulamenta os direitos e deveres do trabalhador), retirando direitos e flexibilizando contratos, “buscando impor a livre (e desprotegida) negociação entre o patronato e uma classe

trabalhadora fragilizada e fragmentada pelo desemprego e por essa flexibilização” (BORGES, 2004, p.258), eximindo-se da responsabilidade de regulação das relações de trabalho.

O que esse cenário alterou a ação coletiva dos professores diante do panorama das reformas e desregulações descrito até o momento?

Como a reestruturação produtiva vista dessas duas últimas décadas impactou o cotidiano da educação escolar? A resposta tem uma dupla dimensão: representa novas demandas à educação escolar com relação a seus objetivos; e altera a forma de gestão e organização do trabalho docente na escola.

Até que ponto a diversidade, a heterogeneidade e a “desorganização” do mundo do trabalho e da produção, bem como a nova dinâmica da sociabilidade capitalista interferem no trabalho docente?

De acordo com Ferreira (2006) “sempre que a sociedade defronta-se com mudanças significativas em suas bases econômicas, sociais e tecnológicas, novas atribuições são exigidas da escola, da Educação e da sua gestão” (FERREIRA, 2006, p.12).

As transformações na economia, na política e no mundo do trabalho trouxeram reestruturação e reforma aos sistemas educativos, afetando o quadro docente, no tocante ao trabalho que realiza, às relações profissionais e sociais e às interações pessoais que estabelece.

Diante de tantas transformações, a educação adquiriu centralidade, pois o desenvolvimento de capacidades e destrezas é indispensável para a competitividade internacional. Também é preciso aumentar o potencial científico-tecnológico da região e desenvolver estratégias que permitam a formação da cidadania voltada para a competitividade dos países, para a democracia e a equidade.

A educação é apresentada nos textos e documentos que acompanham e justificam as políticas neoliberais como algo fundamental, pois com ela, o indivíduo adquire maior competitividade, equidade e mobilidade social. A função da escola seria a formação para a empregabilidade.

Nota-se, nos documentos e análises oficiais, que a educação precisa adequar-se às demandas a ela apresentadas em virtude das transformações econômicas, políticas e sociais sofridas nas últimas décadas. A educação tornou-se um instrumento, uma ferramenta. Deixou de ser um processo para o desenvolvimento e emancipação dos indivíduos para se transformar numa estrutura operacional.

Devido à imposição da demanda capitalista neoliberal, a escola pouco a pouco tem se transformado em uma mercadoria, e a educação, em um bem de consumo.

Isso gera um impacto na formação do/a docente, na função da escola e, conseqüentemente, no desenvolvimento e organização do trabalho dos profissionais da escola.

De acordo com Oliveira (2004), as reformas educacionais iniciadas nas últimas décadas têm trazido mudanças significativas para os/as trabalhadores/as docentes brasileiros/as. Inúmeros estudos e pesquisas de caráter teórico e empírico indicam que as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a composição, a estrutura e a gestão das redes públicas de ensino e, conseqüentemente, na organização escolar e no trabalho pedagógico.

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei nº 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade. (OLIVEIRA, 2004, p.1130)

Observa-se que essas reformas educacionais seguem orientações das teorias administrativas que se assentam nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, alterando os aspectos físicos e organizacionais das redes de ensino.

Tais reformas acabam exercendo impacto nas relações de trabalho dos profissionais da educação.

Oliveira (2004) argumenta e alerta que:

Tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. (OLIVEIRA, 2004, p. 1131)

O que se vê é uma expansão da educação básica com o mínimo de financiamento público e uma padronização na administração e ensino na escola.

A falta de aumento na proporção de investimento, a combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas e a descentralização administrativa em suas implementações são fatores que sobrecarregam em grande medida os professores/as, pois desencadeiam uma reestruturação na gestão e organização do trabalho escolar.

Os/as docentes são o centro das reformas educacionais, pois são considerados responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. “O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação” (OLIVEIRA, 2004). Isso implica a descaracterização da identidade docente, pois o/a professor/a tem de lidar com tantas demandas presentes no cotidiano que o ensinar acaba parecendo-lhe o menos importante. Ou seja, os programas de reforma educacional e a própria legislação exigem dos/as docentes novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções, e muitos não se sentem preparados para responder por tais exigências.

Outro fator preponderante é que as questões de caráter salarial e profissional continuam fazendo parte das reivindicações dos/as trabalhadores/as docentes, pois os profissionais da educação continuam submetidos à precarização das condições de trabalho e de remuneração.

Os salários dos/as professores/as foram rebaixados em função das transformações político-socioeconômicas ocorridas nas últimas décadas. As inúmeras perdas salariais fizeram com que os/as professores/as da rede pública buscassem saídas, ampliando sua jornada de trabalho (além da jornada doméstica que, para muitas professoras, é uma realidade).

Outro fator importante observado no Estado de São Paulo foi que as alterações na jornada de trabalho docente e as mudanças nas grades curriculares provocaram redução do número de aulas disponíveis nas redes estaduais de São Paulo, ocasionando desemprego, reduzindo o número de aulas ou complementação de jornada de trabalho com aulas em escolas diferentes¹⁵ (OLIVEIRA, 2004).

A precarização se faz presente nas relações de emprego às quais os docentes estão submetidos:

[...] o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial

¹⁵ A reestruturação da jornada de trabalho e da grade curricular da Rede estadual de ensino de São Paulo, ocorrida em 1998, fez com que 20 mil professores/as não-efetivos/as perdessem suas aulas.

nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

As condições do trabalho docente contribuem para o processo de precarização. Na rede pública, com a necessidade de ampliação do número de salas de aula, têm-se criado salas de latinha ou contêineres que geram um ambiente insalubre para o trabalho pedagógico.

Observa-se que vagas são criadas onde inexistia espaço físico. Ou se aumenta o número de alunos por classe ou se criam espaços alternativos como o citado acima.

O intenso trabalho burocrático imposto ao docente – trabalho padronizado e repetitivo –, retira-lhe a satisfação da criação, planejamento e execução. Não se questiona a necessidade da organização do trabalho docente, mas a imposição na padronização de organização.

O controle externo do trabalho do/a professor/a, mediante mecanismos de avaliação externa, torna-se uma camisa de força para o docente, pois o obriga a trabalhar conteúdos predeterminados pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) ou pelas propostas curriculares estaduais.

Com a globalização da economia, aumentaram-se as responsabilidades da escola e do docente, gerando expectativas que às vezes não são respondidas de fato.

Mesmo sob tensões permanentes, os professores lutam pela sua profissionalização e condições dignas e favoráveis de trabalho.

Mesmo diante da precarização a que são submetidos, os/as docentes podem refletir crítica e coletivamente sobre sua prática, considerando o contexto no qual estão inseridos, visando a uma ação social coletiva de intervenção no cotidiano com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino.

1.1.2 As relações sociais e profissionais presentes no interior da escola – breves considerações

Na reflexão sobre as mudanças no mundo do trabalho, a flexibilização e a precarização do trabalho e especificamente do trabalho docente, não é possível deixar de lado as relações sociais que ocorrem no interior dos processos de trabalho escolar.

As relações tanto econômicas quanto sociais, que ocorrem na sociedade, com todas as suas contradições, são reproduzidas na escola. Nela estão presentes diversos interesses dos grupos sociais que evidenciam conflitos.

Historicamente, as relações sociais existentes no interior da escola são fruto da hierarquização, fragmentação, divisão do trabalho, ou seja, apresentam-se sob a forma específica do modo de produção capitalista.

A fragmentação mostra-se presente entre aqueles que pensam os projetos de educação e aqueles que a executam. Ainda temos, na escola, educadores realizando diferentes funções e com diferentes graus de poder: o/a diretor/a de escola, coordenador/a pedagógico/a, professor/a, agente escolar...

A história da educação brasileira mostra as lutas dos trabalhadores em educação por mudanças na organização do trabalho escolar, por relações mais democráticas e igualitárias.

Não há coletivo quando prevalecem relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador. A ação coletiva pressupõe relações horizontais, solidárias, igualitárias.

Portanto, para uma organização do trabalho coletivo docente é preciso considerar que as relações sociais e profissionais deverão estar calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, que se contrapõem à organização regida pelos princípios da fragmentação e do controle hierárquico, impostos pelas reformas educativas nos últimos anos. Entretanto, por que insistimos na questão do trabalho coletivo docente? Ele é viável na atual conjuntura? Aconteceu de fato ou não passou de uma normativa?

Nesta pesquisa, foi elaborada uma hipótese de que ele existiu e produziu resultados positivos. A explicação é dada mais pela forma pela qual alguns segmentos reagiram ou resistiram às reformas neoliberais do que pelo cumprimento de objetivos expressos nos documentos. A seguir, abordam-se duas outras categorias de análise que explicam, em parte, o que acabamos de afirmar.

1.2 A AÇÃO COLETIVA E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

O trabalho coletivo docente refere-se a uma ação coletiva intencional, desenvolvida no interior de uma unidade escolar. Ele se constrói influenciado pela diversidade do mundo do trabalho, pelas relações profissionais no cotidiano da escola e pela reorganização da educação pública na cidade de São Paulo. Não se trata de uma ação qualquer, mas de uma ação propositiva, deliberada, estimulada pelas diretrizes superiores, que envolve um fazer –

conseqüentemente um conjunto de procedimentos e um pensar –, um conjunto de idéias que fundamenta a ação.

Há um ponto de indução no processo, dado pela instituição local, enquanto parte de um todo maior, ao incluir a prática do trabalho coletivo como uma atividade da escola. Todavia, o desenrolar da ação não é dado *a priori*, não é construído pelo ato da instituição ou pelo decreto que determina sua implementação numa unidade escolar. É o processo, a prática, o fazer, que dá sentido e significado à ação coletiva e a constitui.

A diferença entre a ação consciente e a “fazeção” alienada reside na possibilidade da reflexão crítica por parte dos seus atores (no caso, os/as docentes), que deve incluir a dimensão política. Caso contrário, o coletivo se transforma em um mero executor de tarefas ditadas pela Secretaria de Educação. Sempre há a possibilidade de “ressignificar” as ordens e tarefas propostas, de atribuir-lhes um sentido.

Portanto, o trabalho coletivo, nesta dissertação, é visto do ponto de vista do conjunto de práticas que articulam determinadas ações, voltadas para determinados fins, num determinado momento, que envolvem projetos e metas, que implicam uma filosofia (visão de escola, de educação, etc.).

Os/as docentes no processo de ação coletiva são sujeitos portadores, a princípio, de uma identidade individual, com seus valores, crenças e ideologias, previamente configurada. No processo de trabalho coletivo, eles reconstroem essa identidade, ou a ressignificam, conforme passam a formar um coletivo e a formar um sujeito coletivo. Entretanto, esse processo não é espontâneo nem automático. Talvez nem sequer ocorra. São necessárias certas condições para que aconteça, tais como: uma dada conjuntura política favorável à organização de processos associativos, um ambiente de estímulo à participação social, e não de controle e regulação de condutas e, fundamentalmente, uma conjuntura política entre os sujeitos participantes da ação que lhes favoreça uma leitura de mundo em que suas políticas tenham sentido e significado num contexto maior, de esperança por mudanças. Mudança de mentalidades, mudanças de práticas que arquivem entulhos autoritários e abram caminhos para a construção de exercícios de democracia e liberdade.

Os estudos sobre a ação e identidade coletiva estão presentes em vários autores, a exemplo de Alberto Melucci. Ele define a ação coletiva como

Um conjunto de práticas sociais que envolvem simultaneamente certo número de indivíduos ou grupos que apresentam características morfológicas similares em contigüidade de tempo e espaço, implicando um campo de relacionamentos sociais e a capacidade das

peças de incluir o sentido do que estão fazendo. (MELUCCI, apud GOHN, 2004, p.154)

Em sua teoria da ação coletiva, o autor estabelece como vértice da ação a identidade do grupo. A identidade é caracterizada inicialmente por laços de pertencimento individuais, advindos de experiências anteriores, que se cruzam no trabalho coletivo e configuram a identidade coletiva do grupo.

Melucci, em sua teoria sobre a ação coletiva, destaca sua constituição como um processo que ocorre em rede de interação, tendo a solidariedade como princípio compartilhado. Quando esse autor fala em solidariedade, não quer dizer que as relações presentes no interior do grupo sejam harmoniosas. Ao contrário, supõe a existência de inúmeros conflitos e constantes negociações entre os atores. Porém, é a solidariedade que costura as diferenças existentes no grupo. Não uma solidariedade mecânica, formal, mas uma solidariedade construída a partir de um compartilhamento de metas e objetivos nas ações coletivas.

A análise da ação coletiva pode se dar em cinco níveis: no que concerne à sua definição, à sua formação na estrutura social, a seus componentes, às formas e aos campos onde ocorre. O autor define ação coletiva como a união de vários tipos de conflitos baseados no comportamento dos atores num sistema social. (MELUCCI, apud GOHN, 2004, p.154-155)

Portanto, uma ação coletiva envolve conflitos – baseados no comportamento dos atores num sistema social –, assim como solidariedade. Uma ação coletiva será tanto ou mais democrática quanto mais trabalhar esses dois pólos: solidariedade e conflito. Os conflitos tornam-se mais perceptíveis em contextos mais democráticos.

Para Melucci, o que orienta a ação coletiva é a solidariedade, e não a atomização de uma ação. Portanto, os/as docentes podem organizar-se em resposta coletiva a um desafio educacional. No entanto, o que vai gerar uma ação coletiva de reconhecimento, pertencimento e identidade é o sentimento de solidariedade, diferenciando-se de um agrupamento de indivíduos atomizados, ou seja, de um agregado de pessoas que se reconhecem apenas nas suas necessidades imediatas.

Segundo esse sociólogo, as ações coletivas são construídas a partir de um processo relacional que leva à identidade do grupo. Os atores coletivos são constituídos a partir dos atributos que escolhem e incorporam como aqueles que são os melhores para definir suas ações:

A identidade coletiva é a definição interativa e compartilhada, produzida por certo número de indivíduos (ou grupos em níveis mais complexos) em relação à orientação de suas ações e ao campo de oportunidades e constrangimentos onde estas ações têm lugar. (MELUCCI, apud GOHN, 2004, p.158)

A identidade coletiva implica interação, negociação, trocas emocionais e afetivas entre os indivíduos, ou seja, é um processo compartilhado.

Vianna (1999) lembra-nos que a identidade coletiva é um

Processo no qual os atores produzem ‘quadros cognitivos’ comuns de compreensão da realidade na qual atuam e que lhes permitem calcular os custos e benefícios da ação com bases nas negociações estabelecidas, nas ‘relações entre os atores’ e ‘no reconhecimento emocional’. (VIANNA, 1999, p.58-59)

A ação coletiva supõe o conflito e a alteridade, mas também o reconhecimento e o pertencimento dos indivíduos no grupo. Na análise da ação coletiva, é importante conhecer os processos pelos quais os indivíduos se reconhecem e avaliam aquilo que os agrupa, que os faz agir juntos.

Ao estudar as ações sociais coletivas, Melucci alerta para a aparente unidade e homogeneidade presentes numa determinada ação coletiva e para a necessidade de decompor e analisar essa ação. Isso porque essa aparente unidade e homogeneidade são resultados de processos sociais diversificados que formam os sujeitos coletivos, e não o ponto de partida da ação coletiva.

Portanto, a análise da ação coletiva, no caso o trabalho coletivo docente, permite-nos compreender quais são as relações, os significados, as orientações da ação que explicam esse fenômeno coletivo.

A questão de se ter estabelecido trabalho coletivo numa instituição escolar ou criado um espaço ou horário para trabalhar coletivamente não significa que realmente ocorre uma ação coletiva docente importante. Poderá ser apenas uma reunião, um ajuntamento, uma quebra na rotina.

Muitas vezes, o fato de os/as docentes estarem reunidos num mesmo espaço e tempo não significa coletivo, pois talvez estejam realizando um trabalho de orientação individualista, no qual cada um atua por razões próprias e diversas do outro. O que realmente vai caracterizar uma ação coletiva será o compartilhamento de objetivos e interesses, as motivações comuns que levem a aderir a um determinado trabalho. Laços e vínculos entre os participantes,

construídos no passado ou tecidos na atualidade, são fundamentais para gerar as ações compartilhadas.

Vemos que há uma série de indicações que caracteriza uma ação coletiva, portanto a ação coletiva não é apenas um ponto de partida, mas um ponto de chegada também, porque só se torna plena de sentido e significado quando se completa. Ela é, portanto, na pesquisa, um fenômeno a explicitar e explicar, é fruto de um processo de relação e interação social.

Nesta investigação, indagaremos, nas ações coletivas selecionadas, quais foram os pontos de consenso e dissenso, a que resultados chegaram. Indagaremos, sobretudo, como se construiu a ação coletiva, como foi trabalhada no processo, qual a participação de cada um no processo.

1.2.1 A participação na construção da Ação Coletiva

Por que refletir sobre o papel da participação na construção da ação coletiva?

A ação coletiva envolve organicidade, conexões, redes, interações, formação de vínculo e participação.

A participação tem um lugar importante na construção do coletivo e no exercício da democracia.

Gohn (2003) alerta sobre os diferentes conceitos e significados da categoria participação e as teorias em que se inserem:

Participação é uma das palavras mais utilizadas no vocabulário político, científico e popular da modernidade. Dependendo da época e da conjuntura histórica, ela aparece associada a outros termos, como democracia, representação, organização, conscientização, cidadania, solidariedade, exclusão, etc. Vários foram os teóricos que fundamentaram o sentido atribuído à participação. Podemos analisá-la segundo três níveis básicos: o conceptual, o político e o da prática social. O primeiro apresenta um alto grau de ambigüidade e varia segundo o paradigma teórico em que se fundamenta. O segundo, dado pelo nível político, usualmente é associado a processos de democratização (em curso ou lutas para sua obtenção), mas também pode ser utilizado como um discurso mistificador em busca da mera integração social dos indivíduos, isolados em processo que objetivam reiterar os mecanismos de regulação e normatização da sociedade, resultando em políticas sociais de controle social. O terceiro – as práticas, – relaciona-se ao processo social propriamente dito; tratam-se das ações concretas engendradas nas lutas, movimentos e organizações para realizar algum intento. Aqui a participação é um meio viabilizador fundamental. (GOHN, 2003. p.14)

Ao fazer uma análise do cenário da participação política no Brasil, a autora mostra que o centro da temática da participação no Brasil, nos anos 80, era “a ocupação de espaços físicos para que se fizessem ouvir outras vozes além da dos que estavam no poder, para que se democratizasse a sociedade incluindo a diferença” (GOHN, 2003, p.55). E que, nos anos 90, o conceito de participação esteve atrelado à cidadania, à universalização dos direitos sociais.

Gohn (2003) ainda nos lembra que o conceito de participação engendrado pelas práticas sociais e a elas atribuído (incluem-se nesse conceito, lutas, movimentos e organizações) é um meio viabilizador fundamental das ações coletivas, pois participando do processo (tomada de decisões, explicitação de objetivos, obtenção de informações, discussão de propostas) o grupo realiza a ação. A participação numa ação coletiva provê informações e diagnósticos sobre os problemas levantados, gerando conhecimentos e subsídios para a elaboração de estratégias visando à resolução de problemas e conflitos.

O grau de informação (ou de informações) contido na opinião de seus participantes dá o tom da qualidade da participação. À medida que os participantes obtêm informações, tomam decisões, desenvolvem uma sabedoria política que lhes é própria (GOHN, 2003).

De acordo com Silva (2003), a democracia e a participação ganharam centralidade no debate político, principalmente nas últimas décadas do século XX, tanto para a corrente neoliberal quanto para os partidos do campo da esquerda, a ponto de não conseguirmos identificar as diferenças nos discursos democráticos dessas correntes políticas. Silva (2003) mostra-nos ainda dois modelos de democracia burguesa no século XX: modelos de democracia elitista/pluralista e democracia participativa.

É importante conhecer esses dois tipos de modelos, porque procurarei analisar a ação coletiva docente dentro do modelo de democracia participativa, que é algo novo e difícil de ser colocado em prática.

Silva (2003) argumenta que o modelo denominado democracia elitista/ pluralista tem como pressuposto que a sociedade é formada por indivíduos consumidores de bens políticos, que se associam a distintos grupos em busca da maximização de seus interesses. A democracia é vista como um “método de escolha e de autorização de governos” (SILVA, 2003, p.13). A participação do povo está no ato de votar e escolher aquele ou aqueles com qualificações para governar. O termo pluralista aparece como grupos de interesse que mobilizam seus recursos de poder para também participar.

“O modelo elitista/pluralista destaca o consenso em torno das regras estabelecidas como condição para manter a estabilidade do sistema e da necessidade de uma burocracia especializada com legitimidade para tomar decisões” (SILVA, 2003, p.15).

A crítica feita a esse modelo nos mostra que o mercado político não é competitivo (pois não oferece igualdade de condições de participação), mas “oligopolizado por poucas empresas partidárias em condições de participar do processo eleitoral” (SILVA, 2003, p.17).

A estrutura desse “modelo” não contribui para a participação plena. O eleitor é chamado apenas para votar naquele que se apresenta como candidato, e não para participar do processo decisório.

A participação nos centros decisórios está marcada pelo potencial de competitividade do indivíduo no mercado econômico e político e, conseqüentemente, pela capacidade de gerar riquezas.

Se de um lado, temos a democracia elitista/pluralista, por outro, temos o modelo de democracia participativa que foi gestado na Europa durante a década de 1960, a partir de “intensas mobilizações políticas dos movimentos popular e sindical e da insatisfação com os resultados dos regimes do Leste Europeu” (SILVA, 2003, p.17).

“De modo geral, a democracia participativa funcionaria como uma democracia direta na base e como um sistema representativo nos outros níveis” (SILVA, 2003, p.17).

Para isso, era preciso resolver as desigualdades econômicas, posto que a existência de tal situação, concretamente, impede os indivíduos de participarem em iguais condições da vida social e política do país. Também era necessário substituir a noção de indivíduos como consumidores pela de executores e de agentes do desenvolvimento de suas capacidades.

A democracia participativa implica uma participação que revela funções mais amplas.

Para vários teóricos da democracia participativa, a função central da participação é o seu caráter educativo. Durante o processo participativo, o indivíduo aprende que tem de levar em consideração assuntos bem mais abrangentes do que os seus próprios e imediatos interesses privados, caso queira a cooperação dos outros. Quanto mais o cidadão participa, mais ele se torna capacitado para fazê-lo. A democracia é processual, e processos geram aprendizados em seus diferentes momentos.

A participação tem sido fomentada e desenvolvida em nível local, o que faz com que o indivíduo ganhe experiência no conhecimento dos assuntos da coletividade, do lugar onde vive e trabalha, podendo colaborar ou co-participar das formas de gestão que têm sido criadas nas últimas décadas para a participação dos/as cidadãos/ãs, a exemplo dos conselhos gestores nas áreas sociais públicas e os conselhos de direitos sociais.

O sistema participativo se auto-sustenta por meio do impacto educativo do processo participativo. Quanto mais os indivíduos participam, mais capacitados se tornam para fazê-lo.

Na teoria da democracia participativa, a “participação” refere-se à participação (igual) na tomada de decisões, e “igualdade política” refere-se à igualdade de poder na determinação das conseqüências das decisões. Para a democracia participativa, a educação para a democracia requer que as estruturas de poder sejam democratizadas.

Outro argumento importante é que a participação tem uma função integrativa, pois auxilia no acolhimento das decisões, faz surgir o senso de cooperação e aumenta a harmonia do grupo.

A participação em processos deliberativos coloca o/a cidadão/ã em situação de reconhecimento social de sua participação.

Na linguagem comum, o termo “participação” abrange qualquer situação em que ocorra um mínimo de interação, que muitas vezes implica apenas o fato de um indivíduo particular estar presente numa atividade de grupo. Na teoria da democracia participativa, esse sentido é explicitamente excluído. Não basta estar presente, precisa agir, relacionar-se, ser ativo.

A palavra democracia muitas vezes é utilizada para descrever situações de pseudoparticipação, ou simplesmente para indicar a existência de uma atmosfera amistosa.

Quando a teoria da democracia participativa aborda igualdade política “refere-se à igualdade de poder político na determinação do resultado das decisões, e ‘poder’ é participação na tomada de decisões” (PATEMAN, 1992, p.61-62). É importante esclarecer que, de acordo com Paterman (1992), influência e poder não são sinônimos. Estar em posição de influenciar uma decisão não é o mesmo que estar em posição de (ter o poder para) determinar o resultado ou tomar essa decisão.

Podemos distinguir três formas ou graus de situação de participação: a pseudoparticipação (quando há somente consulta a um assunto por parte das autoridades); a participação parcial (muitos tomam parte no processo, mas só uma parte decide de fato); e a participação plena, situação em que cada grupo de indivíduo tem igual influência na decisão final.

A teoria participativa argumenta que a organização que permite a participação, em última análise, produz indivíduos responsáveis.

Silva (2003) nos lembra que “mesmo nas propostas de democracia participativa, o conteúdo liberal da participação política dos trabalhadores se mantém, visto que não ocorrem mudanças significativas na concepção de indivíduo como consumidor de bens públicos e na

naturalização da desigualdade social. Portanto, ainda permanecem os princípios da defesa da propriedade privada, da naturalização da exploração do homem pelo homem e da maximização dos interesses no mercado, dificultando ou afastando qualquer perspectiva de transformação” (SILVA, 2003, p.20).

Embora amplie os espaços de atuação e de democracia direta, a democracia participativa ainda conserva o interesse de controle.

Entender o processo de participação da sociedade civil implica o entendimento do processo de democratização da sociedade brasileira, na pelos direitos sociais e pela cidadania. Assim, “a participação tem assumido diversos significados dependendo do contexto político, do formato institucional, dos compromissos firmados e dos agentes políticos que a encaminham” (SILVA, 2003, p.113).

Na teoria de democracia participativa, a participação envolve o acesso dos cidadãos a todo tipo de informação que lhe diga respeito e estimula a criação e desenvolvimento de meios democráticos de comunicações.

Assim, ao analisar o objeto de estudo desta pesquisa, partimos do pressuposto de que a participação desenvolve atitudes de cooperação, integração, comprometimento com as decisões e divisão de responsabilidades na construção coletiva de um processo.

O horário coletivo de trabalho docente pode ser um canal de participação importante na mobilização da melhoria da qualidade de ensino e na formação dos/as professores/as, pois gera convivência, discussão, troca de pontos de vista, enfim, um espaço a favor do exercício da democracia e da cidadania. Historicamente, nas reformas educacionais, os/as professores/as não são consultados nem ouvidos nas ações elaboradas pelo poder público; dessa forma, o horário coletivo de trabalho docente pode ser um canal de participação fundamental para a discussão das políticas públicas implantadas nas escolas.

1.3 COTIDIANO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA PRESENTE NA ESCOLA

André (2006) argumenta que o cotidiano escolar é uma categoria teórica, por meio da qual se conhecem as especificidades da experiência escolar diária e desvenda-se a dinâmica das relações sociais que configuram a vida escolar.

O interesse pelas questões do cotidiano escolar aparece na década de 80, como uma das tendências da abordagem qualitativa de pesquisa em educação.

Para André (2006), estudar o cotidiano escolar significa estudar as interações sociais dos sujeitos no ambiente em que ocorrem, revelando a forma pela qual os sujeitos percebem, interpretam e atribuem significado a realidade.

Ao refletir sobre o trabalho coletivo docente é preciso analisar, em profundidade, os elementos que constituem o cotidiano escolar (ações e projetos coletivos, hábitos, rotinas, etc), buscando compreender e interpretar os sujeitos e as situações, as falas, as expressões escritas dos atores, apoiando-se num referencial teórico. Caso contrário, a abordagem teórica do cotidiano torna-se mera descrição dos elementos que o constituem ou a apresentação da fala dos entrevistados torna-se uma “versão definitiva da realidade”.

Investigar as especificidades do cotidiano escolar é tarefa das mais urgentes, para tentarmos compreender, por exemplo, como os atores escolares se apropriam das normas oficiais, dos regulamentos, das inovações; que peso têm as relações sociais na aceitação ou resistência a essas normas; que processos são gerados no dia-a-dia escolar para responder às demandas das políticas educacionais, aos anseios das famílias e aos desafios do ensino na sala de aula. O conhecimento advindo dessas questões é fundamental para a definição de políticas públicas, para a gestão dos sistemas educativos e para a formação de educadores. (ANDRÉ, 2006, p.13)

Conhecer o trabalho coletivo dos/as professores/as significa olhar mais de perto as dinâmicas das relações que constituem o seu dia-a-dia, revelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, limites e possibilidades, dentro de um referencial teórico.

Desenvolver uma ação coletiva numa unidade escolar e operacionalizá-la nos leva a uma teia de saberes sobre o processo coletivo, que é assimilado e incorporado pelo grupo docente e cria uma cultura do grupo que poderá ser diferente da cultura institucional vigente.

O coletivo poderá modificar a cultura do trabalho docente, pois o trabalho coletivo não é algo dado ou tutelado, é algo a ser construído, apreendido e conquistado exigindo, do grupo de pessoas envolvidas no processo, disponibilidade para mudar, participar, rever princípios e práticas.

É também importante refletir sobre a noção de cultura, a fim de explicar os aspectos culturais presentes no mundo do trabalho docente e na escola.

O tema cultura foi tratado como fenômeno e objeto de estudo, no século XX, por muitos autores, inclusive com posições diferenciadas em suas explicações.

Nesta dissertação, ao falarmos de cultura, utilizamos para a análise o referencial de Vera Candau, que discute a relação entre cultura e escola no cotidiano escolar numa perspectiva de articulação e diálogo. A autora trabalha com o conceito na sua pluralidade – cultura(s), embora afirme uma concepção de cultura abrangente:

[...] a cultura é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar, etc. (CANDAU, 2005b, p.62)

Ao falar de cultura e de sua relação com a escola observamos que existem inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas; também há infinitudes de outras que as diferenciam. Porém, podemos afirmar que a escola é uma instituição com cultura própria.

Candau, ao refletir sobre a cultura na escola, traz a contribuição de Forquin, que faz uma distinção pertinente sobre cultura escolar e cultura da escola:

A escola é também um ‘mundo social’, que tem suas características e vidas próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta ‘cultura da escola’ (no sentido em que se pode também falar da ‘cultura da oficina’ ou da ‘cultura da prisão’) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por ‘cultura escolar’, que se pode definir como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, apud CANDAU, 2005b, p.67)

A cultura da escola é aquela composta por regras, rotinas e ritos próprios da instituição escolar que lhe dá tal configuração, enquanto a cultura escolar trata do conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que são intencionalmente propostos e transmitidos pela escola com a finalidade de aprendizagem. (CANDAU, 2005b).

Candau (2005b) observa um enrijecimento da cultura escolar, ou seja, ela mostra-se pouco dinâmica, pois enfatiza os “processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece” (CANDAU, 2005b, p.68). Observa, também, que a cultura da escola (composta por seus símbolos, organização do espaço e do tempo, festas, rotina, comemorações das datas cívicas, etc.) aparece de forma homogênea, ou seja, a mesma, nas mais diferentes escolas.

A cultura escolar e a cultura da escola não abrem, ou pouco abrem, espaços para a inserção da cultura social de referência dos sujeitos que atuam na escola. E esse é um dos grandes dramas e problemas da escola. Mundos diversos convivem, e não há diálogos entre eles.

Candau (2005b) afirma que a sala de aula é o espaço privilegiado de expressão da cultura escolar e nem sempre se abre espaço para recriar as diferentes perspectivas culturais presentes na nossa sociedade. E ainda evidencia que a cultura escolar apresenta um caráter monocultural:

A cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como ‘engessada’, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e à multiculturalidade das nossas sociedades. (CANDAU, 2005a, p.53)

Esses conceitos (cultura escolar e cultura da escola) acabam evidenciando que a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão. Estas foram construídas no decorrer de sua história, sendo influenciadas por determinações internas e externas a ela, que se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas cotidianas, na sala, nos pátios, em todos os espaços.

Tendo o sistema público de ensino criado uma cultura escolar padronizada, formal, pouco dinâmica e uma cultura da escola homogênea – mesmo que se trate do cotidiano de diferentes escolas –, como a ação coletiva docente se insere nesse contexto? Quais os limites, contradições e possibilidades do trabalho coletivo docente, diante dessa realidade?

E a cultura docente presente na escola?

Os valores, as crenças, os hábitos, os pressupostos, os pensamentos, as falas, a forma pela qual os/as professores/as realizam e compartilham suas funções, o modo pelo qual se relacionam e se articulam, compõem a cultura docente que se articula com a cultura escolar e com a cultura da escola. Na construção das práticas docentes, estão imbricados significados e valores originados em sua cultura, em sua trajetória histórica na forma pela qual essa cultura dialoga com a formação do/a professor/a, com o cotidiano escolar que enfrenta.

As próprias mudanças propostas pela administração pública geram impacto, incorporação, reelaboração, ou mesmo rejeição, por parte dos/as educadores/as, influenciando a cultura docente.

A cultura docente instituída na escola deve ser levada em conta quando se pretende implementar mudanças na política educacional ou na forma do agir pedagógico.

Criar uma cultura de trabalho coletivo se faz necessário porque os problemas educacionais têm hoje tal complexidade que é muito difícil resolvê-los individualmente. Sem uma vivência coletiva e partilhada da profissão, nada será alterado.

Essa cultura de trabalho coletivo implica rompimento do isolamento do/a professor/a e construção de um diálogo profissional. Faz com que estudem, leiam, procurem alternativas para enfrentamento de sua prática pedagógica.

Os/as professores/as têm um conjunto de saberes (formado pela teoria, prática, e experiência profissional) que vale a pena ser compartilhado, e nesse compartilhamento se diversificam o repertório pedagógico e os seus instrumentos de intervenção.

Nóvoa (2004) diz que a vivência coletiva entre os/as professores/as abre novas possibilidades, proporciona novas ferramentas teóricas e metodológicas “que lhes permitem pôr em prática idéias e perspectivas que já aderem, mas que não sabem pôr em prática” (NÓVOA, 2004, p.5).

Ao tratar a cultura docente, não há como remeter a significados e valores que estão presentes na ação coletiva dos/as professores/as e que fundamentam o Projeto Político Pedagógico da escola.

A clareza sobre o que os educadores/as entendem por educação é importante para a definição de “o que fazer”, “como fazer” e “para que fazer” numa ação docente.

Não há uma única educação. Vale (1999) afirma que “ser educador implica um ato político, porque exige de nós uma escolha sobre que tipo de educação realizamos” (VALE, 1999, p.6).

Cada tipo de educação retrata uma visão de mundo, uma concepção de homem e sociedade que reflete em seus objetivos, a quem serve, a favor de quem e contra quem está voltada cada uma delas (Teoria Educacional).

Teoria Educacional refere-se a uma concepção de Educação apoiada em um projeto histórico, que discute as relações entre Educação e Sociedade, o tipo de ser humano que se quer formar, os fins da educação, relação educador/a e educando/a, concepção de educação, metodologia geral, etc., diferentemente de teoria pedagógica que trata dos princípios pedagógicos didáticos, norteadores do processo pedagógico (VALE, 1999, p.8).

Numa sociedade capitalista e socialmente injusta, a educação vista como parte dessa sociedade pode contribuir para reforçar ou questionar essa sociedade. Como diz Freire (1998), não há neutralidade na prática educativa.

Ao estudar o trabalho de Vale (1999) sobre as concepções de educação (a tradicionalista, a liberalista, a técnico-burocrática e a sócio-progressista, também denominada libertadora), observa-se que tais concepções presentes na prática educativas e pedagógicas dos professores podem interferir na organização da ação coletiva docente.

Há concepções de educação em que o trabalho coletivo não é necessário, não é pressuposto; por outro lado, há outra de que esse trabalho é fundamental para a busca da transformação social.

Não há como ter uma prática educativa sem ter adotado uma teoria educacional. Não há como falar em educação sem se referir à sociedade e suas relações.

O importante a destacar é que a educação progressista tem como meio para a formação do educando, “a ação coletiva, planejada e organizada em direção a transformação social, partindo das mudanças ao nível do cotidiano para mudanças cada vez mais abrangentes e socialmente efetivas” (VALE, 1999, p.16).

O Projeto Político Pedagógico¹⁶ insere-se necessariamente no movimento da cultura da escola:

Ao longo das gerações, a cultura da escola (diferentes regras, normas, tradições, saberes, afetos, comportamentos) expressou o projeto pedagógico e político de seus tempos. Em alguma medida, a escola moderna embora nem sempre de maneira explícita, cria seu ritual de organização, trabalhando saberes e valores; estabelecendo rotinas e disciplinas, racionalização e hábitos de civilidade; organizando tempos e espaços de modo próprio. (ROSSI, 2006, p.69)

A escola tem suas deliberações sobre o processo ensino-aprendizagem; seus referenciais teórico-metodológicos; seus conteúdos cognitivos, curriculares, simbólicos; suas maneiras de planejar, de avaliar o conhecimento, de lidar com a legislação, com os recursos, com as normas, com as hierarquias, com os sentimentos. (ROSSI, 2006, p.69-70)

1.3.1 Projeto Político-Pedagógico

O projeto político-pedagógico não poderia ficar de fora das categorias de análise porque explicita a ação coletiva desenvolvida na escola, refletindo-se na cultura escolar e na cultura da escola.

¹⁶ Embora o adjetivo político esteja contemplado no pedagógico, faço questão de manter a palavra “político” para ressaltar a idéia do compromisso da escola com a formação do cidadão; da importância da tomada de decisões por parte dos educadores, porque há escolhas no tipo de educação que se realiza.

De acordo com Rossi (2006):

É possível dizer que os PPPs comportam conflitos de valores (várias visões de mundo, crenças, afetos e significados), dada a diversidade de atores envolvidos. Mas, em síntese, é possível dizer também que os PPPs comportam conflitos de interesses (de grupos, classes) que emanam basicamente de duas lógicas distintas e conflitivas: a reguladora e a emancipadora. (ROSSI, 2006, p.14)

Ao estudar sobre o projeto político-pedagógico, busco os pressupostos de Paulo Freire para a educação e a proposta de seus seguidores, que entendem a importância do Projeto Político Pedagógico enquanto um processo de busca da autonomia escolar, um caminho compartilhado e significado na sua prática. Isso porque acredito num projeto político-pedagógico emancipador, cujos objetivos primordiais são a emancipação, o sucesso escolar, a inclusão e o compromisso social.

Para Gadotti (2002), o projeto parte da reflexão e avaliação do que está instituído na escola, de sua história, de seu currículo, dos seus métodos, enfim de sua cultura escolar, para instituir uma outra coisa.

Ou seja, o projeto político-pedagógico dá um rumo, um norte ao trabalho desenvolvido na escola, com um sentido definido e explícito de aonde se quer chegar. E esse rumo é definido pelo coletivo¹⁷ da escola.

A construção do projeto político-pedagógico requer planejamento, que é entendido como um processo que visa a dar respostas a um problema, estabelecendo tanto objetivos anteriormente previstos como procedimentos, com a intenção de superar os desafios, sempre levando em conta a história dos sujeitos envolvidos nesse processo.

O planejamento está associado à construção do projeto político-pedagógico. O ato de planejar é característico da educação porque evita o imprevisto, norteia a execução da atividade educativa e do trabalho escolar. Planejar não é uma atividade fácil. Sabe-se das dificuldades, resistências, limites e obstáculos no ato de planejar e de construir o Projeto Político Pedagógico.

O projeto político-pedagógico e o planejamento educacional só fazem sentido quando elaborados pelo coletivo, que é aquele que opera a mudança e implementa as diretrizes educacionais.

¹⁷ Este “coletivo” refere-se a todos os segmentos escolares e comunitários: pais dos alunos, alunos, diretor de escola, coordenador pedagógico, assistente de direção, secretário, supervisor de ensino, professores, agentes escolares, associações de bairro, entidades comunitárias e ONGs (Organizações Não-Governamentais) presentes na comunidade.

Requer a reflexão da prática, a troca de saberes, a explicitação de sonhos e valores, reafirmando as identidades dos sujeitos, indicando possibilidades e propostas de ação.

A elaboração do projeto político-pedagógico começa pela reflexão da prática para, em seguida, fundamentá-la. É importante conhecer a realidade escolar e comunitária para nela intervir democrática e participativamente. O projeto político pedagógico deve preocupar-se com os diferentes saberes existentes na Unidade Escolar e com as possibilidades de crescimento intelectual, afetivo e social de educandos/as e educadores/as.

Para isso, cada segmento que compõe a comunidade escolar (pais, alunos, associações de bairro, entidades comunitárias, diretor de escola, assistente de direção, professores, coordenadores pedagógicos, agentes escolares, secretários, supervisores de ensino) participa da tomada de decisões e do planejamento, execução, avaliação e replanejamento, exercendo o seu papel na prática do planejamento escolar.

A falta de participação coletiva na sua elaboração e desenvolvimento, a falta de clareza na compreensão da idéia de “projeto” favorece a implementação de um projeto de forma burocrática e fragmentada. Para Gadotti e Romão (2002), é por meio da participação que os segmentos da comunidade educativa podem compreender o universo que compõe a escola, acompanhar melhor a educação ali oferecida.

O projeto político-pedagógico define-se por princípios que são compartilhados com o coletivo da escola.

Um deles é a participação dialógica entre educadores/as, entre educador/a e educandos/as e educadores/as e comunidade. O diálogo é fundamental na prática educativa. Implica participação de todas as pessoas envolvidas no processo educativo, envolve troca de idéias e propostas concretas para o enfrentamento dos problemas apresentados no cotidiano escolar.

Pelo diálogo, o planejamento torna-se o caminho para a transformação da realidade.

Outro princípio fundamental é a tomada de decisões. Freire afirma que “é decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, apud PADILHA, 2001, p.16). Sem a tomada de decisões não se pode iniciar a construção de algo, muito menos de um projeto ou mesmo de um planejamento.

O planejamento da ação deve estar vinculado à execução da ação. Quem planeja é o mesmo quem executa – outro princípio importante.

Outro ponto fundamental de reflexão consiste na dimensão do político no projeto pedagógico. Quando se trata de uma ação intencional da educação escolar, o político e o pedagógico andam juntos.

É político porque há tomada de decisões para que se viabilize a resolução de problemas, a discussão das próprias expectativas dos envolvidos sobre a realidade escolar. É político porque exige dos educadores uma escolha sobre que tipo de educação se realiza, com explicitação de visão de mundo, concepção de homem e sociedade que reflete em seus objetivos, a quem serve, a favor de quem e contra quem está voltada cada uma delas.

É político ainda porque envolve uma reflexão profunda da instituição escolar em todas as suas características, inclusive a compreensão das relações de poder presentes na escola e como essa compreensão repercute nos serviços prestados à comunidade. E isso requer a participação e reflexão sobre suas práticas, realidades e contextos sociais pelo coletivo da escola.

Conhecer a escola, a realidade, a comunidade em que está inserida, estar aberto para o diálogo com essa comunidade, torna-se um ato político porque todos os envolvidos tomam decisões que visam à transformação ou não dessa realidade. Tal prática deve, sim, atuar para a transformação da realidade na busca de justiça social.

A construção do projeto político pedagógico no coletivo da escola requer atitude e métodos democráticos que só são alcançados quando a gestão da unidade escolar é compartilhada com esse coletivo (gestão democrática). É importante lembrar que a gestão democrática demanda aprendizado de todos/as, trabalho e tempo.

A participação e a democratização no sistema público de ensino supõem autonomia escolar, canais de participação pela administração e transparência administrativa. A transparência administrativa é fundamental para que a população atendida pela comunidade escolar aproprie-se das informações, compreenda o funcionamento da administração e efetivamente participe do processo escolar. E esse objetivo constitui um “sonho”, uma meta quase inexistente nas escolas.

Construir um projeto político-pedagógico num processo democrático não é fácil nem simples. A pouca experiência democrática, os poucos canais de participação existentes, a mentalidade das pessoas que acreditam que somente técnicos /especialistas são capazes de planejar, bem como a estrutura vertical e, muitas vezes, autoritária do sistema educacional brasileiro dificultam a implementação de um projeto dentro de um processo de democracia.

Para Gadotti (2002), um projeto político-pedagógico apóia-se no desenvolvimento da consciência crítica, no envolvimento das pessoas que fazem parte da comunidade escolar, na participação e cooperação das várias esferas de governo, na autonomia e responsabilidade e criatividade do projeto.

A ousadia de querer mudar a “cara” da escola faz parte de todo projeto.

A construção do projeto político-pedagógico contribui para o salto na qualidade de ensino e da educação, porque somente as escolas e sua comunidade conhecem de perto os próprios problemas e podem dar respostas concretas a eles.

Sua elaboração exige uma reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação e sua relação com a sociedade, bem como uma reflexão aprofundada sobre o tipo de indivíduo que queremos formar e de mundo que queremos construir com a nossa contribuição.

É no momento de construção do PPP que a escola se pergunta sobre seu papel como instituição numa sociedade caracterizada pela globalização. E também é nesse momento, que seus profissionais podem reivindicar a autonomia e lutar contra a forma de uniformização proposta pelas políticas contidas nas reformas neoliberais.

Gadotti (2002) nos lembra que o êxito de um projeto está na comunicação eficiente; no envolvimento daqueles que fazem parte da escola, enquanto co-responsáveis pelo projeto; no suporte institucional e financeiro, com a definição dos recursos financeiros; no controle, acompanhamento e avaliação do projeto; na credibilidade naqueles sujeitos que defendem e propõem idéias e referencial teórico que facilitem encontrar os principais conceitos e a estrutura do projeto.

Há estudos que mostram que a escola reforça o padrão de sociedade, reproduz e reforça a sociedade capitalista e excludente. Entretanto, a escola não é apenas reprodutora dos valores dominantes; deve funcionar também como uma entidade de reflexões e de inovações, produzindo aberturas para enfrentar o trabalho fragmentado. E o projeto político-pedagógico pode, sim, contribuir para um processo de trabalho pedagógico e educacional numa perspectiva de inovação emancipatória.

Isso requer um empenho na construção coletiva de um projeto politicamente definido a favor da comunidade e uma concepção de educação e escola como direito social.

Pode-se dizer que o projeto político-pedagógico – PPP –, é um instrumento eficiente que poderá dar, ao coletivo da escola pública, condições para a promoção de uma ação social coletiva, pois necessita de pessoas envolvidas na sua construção e execução, que tenham clara e definida uma visão de homem, de sociedade, de escola, de educação e de mundo que almejam construir.

O PPP representa instrumento importante para a organização da escola, enquanto impulsionador de ações, e para o fortalecimento de atitudes democráticas. E o coletivo docente também tem um papel importante nesse processo.

CAPITULO 2 – O TRABALHO COLETIVO DOCENTE E A POLÍTICA EDUCACIONAL MUNICIPAL

Este capítulo tem por objetivo mostrar o histórico da construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino, como e por que essa cultura foi incorporada ao trabalho docente, contextualizando-a historicamente no governo da ex-prefeita Marta Suplicy. Também procura analisar as políticas referentes à educação e formação desse governo e como influenciaram a construção da ação coletiva da escola pesquisada.

2.1 HISTÓRICO DO TRABALHO COLETIVO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO – BREVES CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Inicialmente, a discussão sobre o trabalho coletivo na rede municipal de ensino de São Paulo aparece, de forma mais significativa, em documentos da gestão Luiza Erundina – 1989 a 1992.

Naquela época, a preocupação com uma educação pública e popular fez com que a participação, ou seja a gestão democrática fosse revista e problematizada no interior das escolas.

Observam-se, nos documentos daquele período, uma ênfase na construção da participação democrática de diferentes atores no interior da escola e um destaque na construção do coletivo docente para a elaboração do currículo escolar.

Nos documentos analisados na Secretaria Municipal de São Paulo, da gestão Luiza Erundina, percebe-se uma preocupação com a participação da população na construção do projeto político pedagógico, de forma coletiva e democrática: “[...] a construção coletiva deve expressar através de um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo” (SÃO PAULO, 1989, p.7).

Quando propunham grupos de formação como estratégia de formação permanente do educador/a, os documentos fundamentavam a importância de recuperar o coletivo da escola:

[...] E mais: o que pode um educador só, isolado? Pouco ou nada. É preciso recuperar, mesmo que muitos recados enviados ao Secretário apontem em direção de soluções de problemas individuais ou comparativos, o coletivo da escola” (SÃO PAULO, 1990, p.25).

O texto ainda apontava para uma análise do trabalho pedagógico, que é fragmentado e individualizado:

A análise da descrição do trabalho pedagógico em desenvolvimento nos diferentes componentes denota uma nítida separação entre as propostas e a ação dos diferentes professores na escola. Há raras menções e um trabalho integrado vez ou outra, entre um professor e outro. Essa fragmentação ocorre tanto no nível I, como no nível II, sendo flagrante na passagem entre esses dois níveis. (SÃO PAULO, 1990, p.41)

No documento *Problematização da Escola: a visão dos educadores, educandos e pais*, de 1992, logo na introdução (p.7), a equipe delineava a política educacional, e a reflexão sobre a concepção de currículo (entendido numa perspectiva ampla, progressista e emancipadora), surgia como um objetivo central da nova proposta pedagógica, o de garantir o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola. Essa questão ia ao encontro de uma concepção de educação progressista, que tinha como pressuposto o trabalho coletivo, e pautava todos os documentos do Movimento de Reorientação Curricular e Formação do Educador/a, produzidos naquela época.

É importante recordar que, na gestão Erundina, o educador Paulo Freire foi seu Secretário de Educação por certo período – 1989-1990.

Foi nessa gestão que a preocupação com o coletivo docente apareceu de forma mais intensa, marcando os documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação.

Por se reconhecer no documento a inadequação dos padrões de gestão vigentes na escola pública, dos currículos e critérios avaliativos (que em nada favoreciam as crianças das classes populares), foi iniciado um processo de discussão e posterior implantação de um sistema de ensino em ciclos, buscando eliminar a barreira da repetência¹⁸.

Pensar uma estrutura curricular em ciclos para a rede de ensino do município de São Paulo significava pensar em novas formas de alcançar a melhoria da qualidade de ensino. Implantou-se o sistema de três ciclos – ciclo inicial (antigas 1ª, 2ª e 3ª séries), ciclo intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6ª séries) e ciclo final (antigas 7ª e 8ª séries).

¹⁸ É importante lembrar que, na década de 80, a preocupação com a retenção e a evasão escolar já se fazia presente e era tema de debates entre os educadores. No Estado de São Paulo, na administração de Franco Montoro – PMDB, implantou-se nas escolas estaduais a proposta de ciclo básico (CB), com promoção automática da 1ª para a 2ª série do ensino fundamental.

Contudo, o sistema de ciclos envolvia um trabalho conjunto e uma ação coletiva por parte dos educadores de cada escola, na busca da melhoria do ensino com planejamento, propostas de ação e estudos. Esse sistema de ensino necessitava de novas práticas docentes, como a de planejamento coletivo entre professores do mesmo ciclo, ou seja, pressupunha mudanças na forma de ensinar, nas condições que se criavam dentro da escola para o processo de ensino e aprendizagem e ainda na concepção que se tinha de escola.

Assim, alguns documentos foram escritos para instrumentalizar a discussão e a formação dos educadores e da comunidade educativa, tendo o trabalho coletivo como proposta educacional.

Isso pode ser observado no documento *Regimento em ação - caderno 3*, 1992, na parte III, intitulada *A escola e a organização em ciclos*, em que se argumentava sobre a necessidade de reorganizar a escola, tanto no tocante à relação de trabalho entre os/as professores/as quanto à atividade no interior da sala de aula. Particularmente, o texto ressaltava a importância das trocas entre docentes dos diferentes ciclos, dos diferentes anos do ciclo e das diferentes classes, ou seja, apontava para a necessidade de um trabalho mais integrado entre os/as professores/as da escola.

A fim de garantir essa proposta, a gestão sugeriu mudanças na jornada dos professores. Em 1990, com a elaboração do Estatuto do Magistério, a carreira dos profissionais de ensino foi reorganizada, estabelecendo a Jornada de Tempo Integral – JTI, com 30 horas/aulas semanais de trabalho, sendo 8 horas/aulas semanais dedicadas ao trabalho coletivo. A existência dessa jornada possibilitou o encontro de professores/as para troca, planejamento, proposta de ação, reflexão conjunta (pelo menos enquanto proposta). O horário coletivo ainda tem suma importância, pois garante espaço e tempo para o desenvolvimento de ações coletivas.

De acordo com Redua (2003), o sistema de ciclos foi implantado somente no último ano da gestão. Nas administrações seguintes, a discussão sobre os ciclos ficou restrita aos supervisores de ensino e não aos professores, embora a proposta tenha sido reformulada e o ensino fundamental, dividido em dois ciclos, como nas escolas estaduais.

A forma pela qual o sistema de ciclos e o trabalho coletivo foram implantados na prática escolar na gestão Erundina constitui outro objeto de estudo. E esta pesquisa não se propõe a fazer análise daquele período. Contudo, é importante retomar, mesmo que rapidamente, tal período porque o governo Marta Suplicy propunha recuperar o diálogo iniciado na primeira gestão petista, ao retomar as diretrizes educacionais e “ressignificar” o trabalho coletivo na escola.

2.2 CONJUNTURA POLÍTICA E ECONÔMICA DO SÉCULO XXI E O GOVERNO DA EX-PREFEITA MARTA SUPLYCY

O início do século XXI ficou marcado pelas políticas neoliberais e pelas reformas educacionais implementadas no país a partir dos anos 90. Com a crise das políticas neoliberais no mundo, no final da década de 90, que afetou o Brasil devido à fuga de capitais estrangeiros do país, o governo procurou buscar o equilíbrio das contas públicas criando medidas no âmbito de reformas constitucionais. Assim, vimos a regulamentação da reforma administrativa (limites aos gastos com a folha de pagamento no setor público, demissão por excesso de quadro e perda de cargo por falta de desempenho), reforma na previdência social (fim da aposentadoria por tempo de serviço, ampliação do período para o cálculo dos benefícios, restrições às aposentadorias especiais), a mudança na legislação trabalhista, o corte nos investimentos estatais.

De acordo com Gohn (2004), o país atravessava o desmonte das políticas sociais e a substituição por outras políticas em parcerias com as Organizações Não-governamentais (ONGs) e outras entidades do terceiro setor, o crescimento do setor informal na economia devido à flexibilização do mercado de trabalho e a defasagem na qualificação dos trabalhadores para o mercado de trabalho.

Silva, Wanderley e Paz (2006) alertam para a ampliação do chamado terceiro setor, em que “entidades sociais, organizações não-governamentais, fundações empresariais se multiplicam, e muitas tornam-se operadoras das políticas sociais” (SILVA, WANDERLEY, PAZ, 2006, p.16).

Após oito anos de administrações municipais na cidade de São Paulo, consideradas de “direita”, marcadas por acusações de corrupção – as gestões Maluf e Pitta –, a volta do PT à prefeitura paulistana, com as eleições de 2000, despertou esperanças e expectativas em muitos eleitores.

Assim, Marta Suplicy assumiu o governo municipal de São Paulo com o apoio de inúmeros movimentos sociais, cada qual com sua reivindicação e luta política: movimentos por condições de habitabilidade na cidade; ações de grupo contra a violência urbana; mobilização de participação na gestão política administrativa da cidade; movimentos de recuperação de praças e parques; movimentos étnico-raciais; movimentos de mulheres e homossexuais; movimentos pela educação... (GOHN, 2004, p.13-14).

De certa forma, os membros desses numerosos movimentos sociais de São Paulo esperavam que a eleição de Marta representasse uma mudança em direção a um processo de tomada de decisões mais democrático e participativo. A expectativa dos funcionários municipais em relação ao seu governo, principalmente dos profissionais das escolas, também era muito grande, pois a comparação com o primeiro governo petista era inevitável.

Marta Suplicy realizou um governo de alianças políticas; em nome de uma “governabilidade” estabeleceu acordos políticos para obter maioria na Câmara Municipal. Descentralizou a administração mediante a criação de 31 subprefeituras (cujos titulares foram apontados por membros da aliança do governo) e implementou, segundo Ottmann (2006), uma versão simplificada do orçamento participativo.

Na educação, o governo da ex-prefeita Marta Suplicy investiu nos CEUs – Centros de Educação Unificados, principalmente nas zonas leste e sul. Procurou investir na formação de professores/as por meio de cursos, ministrados dentro e fora dos horários de trabalho e no G.A.A.E. (Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa).

De acordo com os relatos dos participantes da ação coletiva da escola pesquisada, esses cursos, principalmente os relacionados à alfabetização, proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação e Coordenadoria de Educação, ajudaram na ampliação do conhecimento e no planejamento do trabalho coletivo.

A E.M.E.F. Prof^a Oliva Irene B. Silva, selecionada para um estudo de caso nesta dissertação, foi uma das primeiras escolas do NAE 2 a participar dos G.A.A.E.s, no ano de 2001, e a discutir com o membro da equipe pedagógica e supervisão de ensino questões referentes à alfabetização e problemas de aprendizagem de leitura e de escrita de seus alunos.

2.3 A POLÍTICA EDUCACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – O TRABALHO COLETIVO NA GESTÃO MARTA SUPLICY

No período de 2001 a 2004, foram publicados e distribuídos aos educadores da Rede Municipal de Educação alguns documentos, em forma de cadernos ou revistas, com o objetivo de discutir e divulgar a implantação das Diretrizes de Educação e do Movimento de Reorientação Curricular.

A análise das revistas EducAção é importante para a compreensão das diretrizes educacionais e dos encaminhamentos do Movimento de Reorientação Curricular e dos Projetos de Formação Permanente para a rede municipal de ensino. Torna-se importante entender a política educacional implantada pela administração Marta Suplicy, para verificar

de que forma as orientações teóricas descritas nos cadernos interferiram ou não na ação coletiva docente da escola pesquisada e se houve preocupação, por parte da Secretaria Municipal de Educação, em “ressignificar” o trabalho coletivo docente.¹⁹

Verificou-se nos documentos a abordagem do trabalho coletivo e a importância destinada ao desenvolvimento desse trabalho.

Durante o período analisado, foram publicadas cinco revistas – Revista Educação. Os temas títulos das revistas são sugestivos e indicativos. A questão do trabalho coletivo encontra-se mais desenvolvida nas revistas Educação 4 e 5, embora seja um fio condutor em todos os números citados.

A análise que faremos a seguir parte de uma síntese de cada revista para depois elaborar, no plano discursivo, a temática de Ação Coletiva.

2.3.1 Revista Educação 1

Elaborado no início de 2001, pela equipe do Secretário de Educação, Fernando José de Almeida, o objetivo dessa revista consistia em retomar o diálogo com os educadores da rede municipal de educação.

Com o propósito de construir uma política educacional baseada no diálogo com os educadores, o secretário de Educação assinava o texto, intitulado: *Ficar na escola e gostar dela é direito de todos*, falando sobre a busca de uma escola que fosse capaz de promover o desenvolvimento do ser humano em suas inúmeras possibilidades, que respeitasse a diversidade cultural e étnica, que vivenciasse valores como cooperação, respeito e solidariedade.

A proposta era superar a fragmentação das ações e o isolamento das Unidades Escolares e órgãos da Secretaria por meio da reflexão, planejamento, registro, ação e reavaliação.

O documento apontava para a transformação da cidade de São Paulo numa Cidade Educadora (embora não definisse, naquele momento, o conceito de Cidade Educadora).

Retomava a conversa colocando-se na contramão da Política Neoliberal e dos processos curriculares e avaliatórios exteriores ao aluno.

¹⁹ No capítulo 3, veremos que a política de formação implantada na gestão da ex-prefeita Marta Suplicy, foi importante para a criação do PEA – Projeto Estratégico de Ação da escola pesquisada.

Afirmava uma proposta de construir o Plano Municipal de Educação por meio de um diálogo com as redes estaduais, municipais e privadas, assim como com as universidades, os sindicatos e as entidades organizadas da sociedade civil.

O documento caracterizava a política educacional nos marcos de três diretrizes:

- Qualidade Social da Educação
- Democratização da Gestão
- Democratização do Acesso e Permanência

A primeira diretriz educacional – Qualidade Social da Educação –, tinha como premissa básica a idéia de que “qualidade se constrói e que compete à escola construir e não reproduzir cultura” (SÃO PAULO, jan. 2001, p.6). De acordo com o texto, isso implicava o reconhecimento do direito do aluno à apropriação dos conhecimentos científicos de forma não fragmentada, respeito à sua identidade, como sujeito de seu próprio processo de conhecimento (observa-se, assim, uma concepção progressista de educação).

Dessa forma, para dar conta de tal diretriz, a Secretaria Municipal de Educação propôs, na época:

- desenvolver um movimento de reorientação curricular;
- desenvolver um processo de formação permanente e sistemática de todos os educadores;
- repensar a avaliação e a atual forma de organização e funcionamento da escola (ciclos);
- ressignificar as reuniões pedagógicas enquanto uma reflexão e formação das práticas curriculares desenvolvidas nas Unidades Escolares.(SÃO PAULO, jan. 2001, p.7).

A Secretaria apontava para a importância de desenvolver um trabalho coletivo sistemático e registrado entre as equipes das escolas e as equipes pedagógicas da DREMS – Delegacias Regionais de Educação Municipal (que voltaram a ser chamadas de NAES – Núcleos de Ação Educativa)

A segunda diretriz, Democratização da Gestão, tinha como objetivo permitir que a escola fosse gerida por “coletivos representativos que aperfeiçoem as práticas democráticas na cidade” (SÃO PAULO, jan. 2001, p.8), isto é, que se desse ênfase ao Conselho de Escola.

Essa diretriz apontava para a organização e planejamento do trabalho pela escola “em seus espaços coletivos de discussão, com as equipes pedagógicas das DREMs e de todos os outros espaços coletivos” (SÃO PAULO, jan. 2001, p.8).

Como pressuposto de que a democratização da gestão era pautada no diálogo, no direito da sociedade de participar na construção e acompanhamento da política educacional, ela buscava o aperfeiçoamento dos Conselhos de Escola, do Conselho Municipal de Educação, a reconstrução dos CRECEs (Conselhos Regionais dos Conselhos de Escola) e o incentivo à criação dos Grêmios Estudantis.

Para dar conta da democratização do acesso e permanência dos alunos na escola – a terceira diretriz educacional –, concebia um trabalho de colaboração entre Município, Estado e União para o atendimento à demanda do ensino fundamental.

Outro de seus objetivos consistia em ampliar o atendimento da educação infantil e de jovens e adultos por meio da suplência e do MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), além de criar condições pedagógicas para o atendimento aos portadores de necessidades especiais.

O texto afirmava que, por meio da problematização e reflexão e das propostas das escolas, seriam estruturados a política de formação e o processo de reorientação curricular do ensino municipal.

A revista ainda trazia reflexões sobre Ética – tema sugerido para ser trabalhado com os alunos e proposta de atividades, com bibliografia básica para consulta e estudo.

2.3.2 Revista EducAção 2

Ainda no ano de 2001, foi publicada a revista EducAção 2 que mostrava o resultado de uma análise das respostas às questões apresentadas no caderno EducAção anterior, uma síntese das ações realizadas pelos treze NAEs (Núcleo de Ação Educativa) e o percurso da DOT (Diretoria de Orientação Técnica) na construção da proposta e organização do trabalho dessa diretoria, cuja responsável era a prof^a Dra. Emília Cipriano.

A estrutura da proposta tinha a escola como centro ou lócus da formação permanente/reorientação curricular.

A formação era entendida pela DOT como “um processo que tem como ponto de partida a sala de aula, à qual deve retornar por meio da constante reflexão e problematização teóricas das experiências e práticas dos educandos” (SÃO PAULO, jun. 2001, p.7). Essa diretriz é importante porque, historicamente, a formação foi confundida com capacitação e desenvolvida por meio de cursos promovidos por agências externas às escolas.

O texto trazia uma crítica à política neoliberal, às reformas educacionais das últimas décadas e à centralização das orientações educacionais. Retomava ainda, o referencial que norteava a política educacional da SME – Secretaria Municipal de Educação, que via o conhecimento como forma de promover o desenvolvimento humano, a educação como meio de promover o conhecimento e a superação da exclusão como papel social da escola.

A construção do currículo deveria ser estabelecida pelo diálogo, sendo referência principal para o processo de formação permanente.

O documento reforçava a importância da leitura, reflexão e produção coletiva sistemática por parte dos educadores e estabelecia como proposta a potencialização dos espaços coletivos de reflexão:

Nessa direção, a organização de reuniões pedagógicas, o registro sistemático, a continuidade das ações, a informação e a comunicação entre vários segmentos de cada escola são condições essenciais para que cada unidade construa conclusões e práticas transformadoras, trabalhando o conflito de idéias e opiniões como algo tão saudável quanto inerente às práticas democráticas. (SÃO PAULO, jun. 2001, p.9)

A proposta de reorientação curricular e formação permanente dos educadores da rede municipal de ensino tinha como pano de fundo a quebra do isolamento da escola, articulando-a com os NAEs e DOT e também com a comunidade, numa perspectiva de uma rede de informação e comunicação de acordo com as diretrizes de SME.

Com o objetivo de construir um trabalho contínuo e sistemático de reflexão, voltado para a identificação dos problemas escolares e a sua superação, constituíram-se os G.A.A.Es. (Grupos de Acompanhamento da Ação Educativa).

Na página 11 do documento, explicitavam-se as responsabilidades da DOT. Uma dessas responsabilidades era a implantação dos G.A.A.Es em toda a rede municipal de ensino. A proposta de composição dos G.A.A.Es apresentada aos educadores compreendia dois integrantes da equipe pedagógica (um técnico educacional e o supervisor escolar) e um profissional ligado à Universidade (SÃO PAULO, jun. 2001, p.12).

As escolas seriam agrupadas em pólos, com cinco em cada pólo. Caberia aos G.A.A.Es acompanhar o trabalho desenvolvido em cada uma das escolas que compunham o pólo por meio de encontros, no mínimo, mensais.

As responsabilidades do grupo incluíam planejamento, acompanhamento e avaliação da implantação da política pedagógica da SME; promoção de encontros com a comunidade

escolar para assessorar o plano de ação das escolas; problematização e proposição de alternativas para a estrutura de funcionamento das JEI, organização de reuniões nas escolas e nos pólos com os educadores para troca de informações necessárias à comunicação e articulação entre os pólos; realização de encontros periódicos entre os NAEs e DOT para formação e encaminhamento de demandas.

O documento apresentava, ainda, bibliografia para a formação de professores e questões problematizadoras para a continuidade das discussões nas escolas sobre a construção, a avaliação e a reelaboração do projeto político pedagógico.

Ao relatar a estrutura de funcionamento do G.A.A.E. para toda a rede municipal de ensino, o documento não trazia a forma pela qual cada N.A.E. constituía seu trabalho com esse projeto.

Pelo exposto até o momento, podem-se observar duas questões: no plano do discurso, a prática municipal procurada era “bem-intencionada”, mas a multiplicidade de órgãos e suas siglas já revelavam, no plano da prática, a fragmentação das ações propostas.

Como integrante da equipe pedagógica do NAE 2²⁰ no período de abril de 2001 até a descentralização da Prefeitura do Município de São Paulo, com a criação das Subprefeituras e, conseqüentemente, com a formação das Coordenadorias de Educação, participei do processo e da construção da política educacional da gestão Marta Suplicy.

A DOT era organizada em vários grupos de Trabalho, com diferentes planos de ação, que como proposta teórica e registrada no Caderno Educação, deveriam se articular. Todas as propostas da Secretaria Municipal de Educação eram encaminhadas e acompanhadas pela equipe pedagógica dos NAEs.

Essa equipe era responsável por diferentes grupos: Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Gestão, Educação Especial (Inclusiva), Projetos Especiais Pesquisa e Intercâmbio Cultural, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Multimeios e Múltiplas Linguagens e Formação Permanente/ Reorientação Curricular e, inclusive, pela implementação do G.A.A.E..

Implementar o G.A.A.E. em todas as escolas, dar conta das ações de todos os grupos de trabalho e projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação necessitava, por parte de cada NAE, a designação de recursos humanos e espaço para a construção coletiva de

²⁰ O NAE 2 integrava os distritos de Jaçanã, Tremembé, Tucuruvi, Santana, Vila Guilherme, Vila Maria e Vila Medeiros.

propostas e implementação, realidade inexistente em alguns NAEs. Por isso, o G.A.A.E., em alguns NAEs, não teve continuidade nos anos seguintes.

Para citar um exemplo, no final de 2001, o NAE 2 tinha sob sua responsabilidade 38 E.M.E.Is, 37 E.M.E.Fs, 02 E.M.E.F.Ms, 01 E.M.E.E., 02 C.E.M.Es, 22 C.E.Is e 64 salas de MOVA. A fim de dar conta dessa demanda e de todos os projetos desenvolvidos pela Secretaria, e ainda de atender às particularidades de cada escola, contava-se com 14 membros na equipe pedagógica – professores da rede municipal designados pelo coordenador do NAE para trabalhar em serviços técnicos educacionais, 14 supervisores escolares e 16 pólos formados para grupo de acompanhamento da ação educativa - GAAE.

Se entendermos que o fazer não pode ser aleatório ou “tarefista”, que precisa de espaço, de tempo, de pressupostos que o embasem e de reflexão conjunta, ou seja, de ação coletiva, que condições reais esses GAAEs tinham de trabalho?

Não é propósito desta dissertação analisar o trabalho realizado pelos NAEs. Todavia, é importante perceber a contradição existente entre discurso oficial, documental e prática de trabalho.

2.3.3 Revista Educação 3

A terceira revista, produzida no ano de 2002, trazia, na carta do secretário da Educação, ainda o Prof. Dr. José Fernando de Almeida²¹, um reforço ao trabalho dos G.A.A.Es e aos horários de trabalho coletivo como mediadores para a construção do conhecimento. Nesse texto, observava-se a ênfase na ação coletiva dos atores na construção de conhecimento.

A revista publicava novamente as diretrizes educacionais da administração, evidenciando a indissociabilidade de tais diretrizes e a importância de reorganizar o trabalho individual e coletivo dos educadores, do ponto de vista da reorientação curricular:

As responsabilidades dos educadores são distintas e devem ser identificadas para que a convivência se dê num espaço de construção demarcado pela prevalência dos interesses coletivos e de afirmação dos novos valores que se pretende construir. (SÃO PAULO, 2002, p.8)

²¹ O prof. José Fernando de Almeida foi secretário da Educação Municipal de São Paulo no período de 01/01/2001 a 19/02/2002. A partir dessa data, assume a pasta da educação a Prof^a Eny Marisa Maia até 03/01/2003.

Para assumir a escola como lócus da formação de educadores, ampliava-se o conceito de gestão, contanto que as reais necessidades da unidade escolar fossem reconhecidas e assumidas pelo coletivo interno e pela comunidade em que se inseriam. É interessante lembrar que a revista *Educação* 1 criticou as políticas neoliberais na área da educação. Contudo, a revista *Educação* 3, ao destacar a gestão, reafirmou-se como um dos pilares das políticas neoliberais.

A reorganização do coletivo da escola perpassava diferentes colegiados: Conselhos de Escola, CRECEs (Conselhos Regionais dos Conselhos de Escola) e Grêmios Estudantis, vistos como canais de participação da política educacional. O horário coletivo de professores – Jornada Especial Integral ²² –, também era considerado um canal de participação coletiva, de aprendizagem e de estudos.

A diretriz “Democratização da gestão” defendia a horizontalidade das relações dialógicas e democráticas entre os sujeitos participantes da escola. Para tanto, havia a necessidade do fortalecimento da auto-organização dos segmentos que integram a comunidade escolar. Com isso, acreditava-se que se fortaleceriam também outras dimensões da democracia, a exemplo da organização e participação nos conselhos e colegiados escolares.

O caderno relatava o modelo de gestão do sistema educacional que adotava procedimentos democratizadores, tais como: apropriação dos espaços educacionais pela comunidade escolar e população local usuária ou não do serviço, com participação na construção do projeto político pedagógico da escola; controle social mediante a participação nas instâncias de poder institucional; fortalecimento de canais de participação como, por exemplo, Conselhos de escola, CRECEs, Grêmios Estudantis, Conselho Municipal de Educação; abertura das escolas nos finais de semana, desenvolvimento do Projeto Vida, que contribuía para a superação de conflitos sem o uso da violência.

Na defesa de um modelo de gestão que se pautava num processo de identificação dos problemas e de suas causas, enfatizava-se a necessidade de a comunidade comprometer-se com a ação coletiva, numa perspectiva de transformação da realidade escolar.

²² Jornada Especial Integral – JEI são ocasiões importantes para o desenvolvimento do trabalho coletivo desenvolvido pelo conjunto de professores/as. A JEI é uma das jornadas de trabalho previstas para o/a professor/a da rede municipal de educação de São Paulo, sendo as outras: a JB – Jornada Básica e a JEA – Jornada Especial Ampliada. A JB é composta de 18 horas-aula de trabalho em classe e 01 hora-aula a ser cumprida na escola. A JEA é composta por 25 horas-aula semanais em classe, mais 03 horas-aula cumpridas na escola e 02 horas-aula fora da escola e a JEI possui 25 horas-aula semanais em classe e 15 horas-aula adicionais, sendo que 04 não precisam ser cumpridas na escola. Está previsto, para o/a professor/a que opta pela JEI, o cumprimento de 08 horas-aula em trabalho coletivo em horário definido pela Unidade Escolar. O/a professor/a ligado à JEA e JB pode integrar-se a projetos definidos no horário coletivo e passa, nesse caso, a receber horas a mais de trabalho (Redua, 2003).

A revista trazia, ainda, um texto sobre qualidade social da educação. A concepção defendida pela administração era a de que a educação deveria ter como objetivo o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. Tal concepção visava a contribuir para que os alunos se tornassem cidadãos/ãs; sujeitos da transformação de sua vida e da sociedade, sendo o/a educando/a o sujeito do seu processo de construção de conhecimento. Para isso, era necessário ter uma preocupação com as diferenças culturais, físicas, étnicas e de gênero.

Ao tratar o Movimento de Reorientação Curricular, a revista levantava o papel da escola historicamente situada, a visão dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o papel social da educação na Gestão Marta Suplicy e a sua concepção de currículo:

Entendemos que o papel social da educação é o proporcionar as condições para que os educandos possam, a partir do domínio de determinadas capacidades e habilidades, construir conhecimentos e valores. Em decorrência, a educação só pode ser desenvolvida de modo processual tendo como foco principal, como já afirmamos, o aluno, sua identidade (suas experiências, sua forma de ver o mundo, de apreendê-lo, de compreender suas vivências em vários âmbitos), sua forma de se comunicar, suas necessidades em muitas dimensões. [...] Isso implica que o currículo se construa e se defina como a síntese entre o conjunto de experiências e necessidades (cognitivas, culturais e sociais) a serem desveladas, interpretadas e superadas e os conhecimentos e valores universais necessários para que esse processo se estabeleça. (SÃO PAULO, 2002, p.24)

O texto ressaltava a importância da formação do/a educador/a, “da reflexão coletiva e permanente dos educadores e demais segmentos da escola nos espaços coletivos de cada unidade educacional” (SÃO PAULO, 2002, p.25) e da ação coletiva que ousava transformar os espaços, as rotinas, as práticas escolares.

Cabia às escolas organizar espaços de discussão e decisão para reavaliação das práticas e articulação de conhecimentos, sempre acompanhadas pelo G.A.A.E.s..

A revista ainda relatava as ações formativas realizadas no ano de 2001.

Ao final, havia um texto anexo, cujo título era “Planejar, agir, refletir, replanejar, agir, refletir, reagir, agir...” que especificamente abordava a prática do planejamento das ações no coletivo (formado pelos membros do Conselho de escola e da comunidade do entorno), o aprimoramento do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar para qualificação do plano de trabalho.

O texto afirmava que o acompanhamento do desenrolar do projeto político pedagógico e do plano de trabalho ao longo do ano deveria acontecer em dois níveis: no âmbito do Conselho de Escola e da equipe docente nos momentos coletivos semanais:

No primeiro caso, trata-se da participação do Conselho de Escola na elaboração, acompanhamento, avaliação e redefinição dos objetivos e ações previstas no Plano de Trabalho. Para isto, a socialização de informações, a regularidade das reuniões e o registro são fundamentais. No segundo caso, no que se refere aos momentos coletivos semanais nas escolas faz-se necessária uma organização que leve em conta as diferentes jornadas dos educadores. [...] Ressalta-se que, tanto as pautas quanto os registros sintetizando conclusões, dúvidas, problemas abordados nas reuniões coletivas semanais, bem como em outros momentos coletivos, devem garantir a clareza e continuidade dos encaminhamentos. Nota-se a importância, para esse fim, do papel articulador do Coordenador Pedagógico (CP), do Diretor e do Assistente de Diretor criando canais que assegurem a socialização das conclusões de cada reunião com todos os educadores por período e interperíodos, de sorte a informar, formar e colher contribuições visando superar os problemas decorrentes da fragmentação das jornadas, para efeito da construção de um trabalho que verdadeiramente se apóie nos espaços de produção coletiva. (SÃO PAULO, 2002, p.34)

Observava-se, nas diretrizes normativas dos textos, uma preocupação em ressignificar o trabalho coletivo docente e em valorizar e melhor aproveitar os horários de trabalho coletivo dos professores enquanto espaço de participação, de ação coletiva e de reflexão do currículo. Não havia como criar um movimento de reorientação curricular sem o trabalho coletivo, sem discussão acerca de objetivos, conceitos, valores que pautarão o desenvolvimento da ação, sem uma contraposição as práticas individuais docente.

2.3.4 Revista EducAção 4

Em 2003, sob a coordenação da nova Secretária Municipal de Educação, Maria Aparecida Perez²³, chegou às mãos dos educadores da rede municipal a revista EducAção 4.

Esse documento desencadeou novas discussões a respeito da Qualidade Social da Educação pretendida pela administração, com ênfase na concepção de CEU – Centro Educacional Unificado (criados na gestão de Marta Suplicy), na discussão sobre Alfabetização e Letramento e na organização das escolas em ciclos, procurando dar continuidade ao Movimento de Reorientação Curricular.

²³ Maria Aparecida Peres foi secretária municipal no período de 21/03/2003 a 30/12/2004.

O texto informava, também, a descentralização do governo municipal, com a implementação da reforma administrativa da Cidade, que criou as 31 subprefeituras (Lei 13.399, de 01/08/2002)²⁴. Cada subprefeitura estava organizada em sete coordenadorias: Ação Social e Desenvolvimento, Planejamento e Desenvolvimento Urbano, Manutenção da Infraestrutura Urbana, Projetos e Obras Novas, Administração e Finanças, Saúde e Educação.

Os NAEs foram substituídos pelas Coordenadorias de Educação que atuavam por meio de três diretorias: Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica, Diretoria Técnica de Planejamento e Diretoria de Programas Especiais.

A revista expressava, ainda, a perspectiva de educação para a cidade de São Paulo, enquanto cidade educadora²⁵ e inclusiva. Ao falar de educação inclusiva, tratava das diferenças individuais como ponto de partida para a construção do conhecimento, orientando o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Direcionava o olhar dos educadores para as questões de etnia e gênero, para a educação inclusiva.

O texto apontava como proposta educativa a reorientação do currículo e a modificação do tempo, espaço e rotina das unidades escolares, já previstas pela LDB.

Justificava a oferta de transporte, material escolar, provimentos de equipamentos tecnológicos e acervo literário como indispensáveis para a obtenção da qualidade de ensino desejada e para a permanência dos/as educandos /as na escola.

Ao tratar a escola como parte da rede de proteção social e como espaço de inclusão e emancipação social, a revista justificava e resumia os projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação: Projeto Vida, Projeto Escola Aberta, Projeto Educom.rádio, Projeto Recreio nas Férias, Programas Sociais de Renda Mínima, Bolsa Trabalho e Começar de Novo, Projeto de Orientação Sexual nas escolas e os Centros Educacionais Unificados – CEUS.

²⁴ A subprefeitura de Vila Maria e Vila Guilherme foi a última subprefeitura a ser criada. As demais já tinham seus coordenadores de educação e suas equipes formadas. A descentralização foi um momento importante e difícil, pois as coordenadorias foram implantadas e não havia mesas, cadeiras, computadores suficientes para as equipes trabalharem e darem continuidade às ações da Secretaria Municipal de Educação.

É importante ressaltar que os membros da equipe pedagógica do NAE 2 foram divididos em três grupos, para composição das coordenadorias de educação das Subprefeituras de Santana/Tucuruvi, Jaçanã/Tremembé e Vila Maria/Vila Guilherme, sem poder designar ou nomear outros educadores para composição da equipe.

²⁵ “A cidade será educadora quando reconheça, exercite e desenvolva, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política, e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assuma a responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens” (fragmento da Introdução da Carta das Cidades Educadoras, Declaração de Barcelona, 1990).

Ao retomar as diretrizes políticas educacionais, mostrava o trabalho realizado nos dois primeiros anos e os desafios a serem enfrentados.

O documento apontava como principais desafios da rede municipal na modalidade do ensino fundamental: a existência de elevado número de alunos/as com dificuldade no processo de construção da leitura e escrita e letramento, a dificuldade em trabalhar com o sistema de ciclos e a existência de uma concepção de avaliação classificatória e seletiva. Indicava, como desafio maior, “a concretização de uma escola capaz de ensinar a todos, sem exclusões, em um novo modelo de gestão das ações educativas” (SÃO PAULO, 2003, p.27).

Na educação infantil, resumidamente, o desafio estava em estabelecer um verdadeiro diálogo entre as práticas educativas e a cultura da infância.

Na educação de jovens e adultos, além dos problemas apontados para o ensino fundamental, também havia o desafio de atender e incluir jovens e adultos no mundo letrado, fazendo-os permanecer na escola. A Secretaria apontava como forma de exclusão, o currículo engessado e a organização do tempo e espaço da escola que não considerava as especificidades e necessidades do/a educando/a.

Ao apontar a alfabetização como o principal desafio de aprendizagem das escolas municipais de ensino fundamental, o texto contextualizava historicamente a questão da alfabetização no Brasil e indicava a estrutura fragmentada do ensino fundamental como algo que não ajudava no processo de alfabetização e letramento dos alunos/as.

Tradicionalmente a escola tem tratado a alfabetização como um componente curricular específico, sendo entendida como uma etapa inicial de aprendizagem da língua escrita e como objeto específico de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa. No entanto, a alfabetização é instrumento fundamental para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. A ampliação e o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, assim como seu uso social – letramento –, precisam ser assumidos por todos os professores, como compromisso de todas as áreas. (SÃO PAULO, 2003, p.28)

A implementação de fato do sistema de ciclos era outro desafio apontado pela Secretaria Municipal de Educação. O texto procurava resgatar o histórico da organização da escola em ciclos e sua concepção, pois acreditava ser o ciclo uma forma de enfrentamento do problema da exclusão e da baixa qualidade do sistema educacional. Colocava em discussão uma concepção de avaliação, exigida para uma escola organizada em ciclos, que regulava o processo de ensino e aprendizagem, que se contrapunha à exclusão e ao fracasso escolar e

também uma avaliação que tinha a função permanente de diagnóstico e acompanhamento pedagógico.

Assim, novamente procurava enfatizar a importância do trabalho coletivo, que se tornava essencial para o sistema de ensino em ciclos:

A organização da escola em ciclos implica uma reformulação do trabalho no conjunto da escola e em cada sala de aula. No conjunto da sala de aula, é indispensável um trabalho coletivo em que os educadores de diferentes ciclos, diferentes anos dentro de um mesmo ciclo e de diferentes classes estejam juntos, discutindo e buscando soluções para os problemas de aprendizagem e de ensinagem, tendo em vista o que se busca alcançar com eles ao final de cada ciclo. (SÃO PAULO, 2003, p.32)

O texto desse caderno reforçava a idéia de que a construção da Qualidade Social da Educação passava pela participação e o esforço de todos, não só dos docentes, mas também de todos os educadores envolvidos no processo escolar, assim como dos alunos, de suas famílias e comunidade, construindo, planejando, avaliando e reconstruindo o P.P.P. da unidade escolar.

A revista trazia ainda o programa de formação e acompanhamento, dentro e fora da jornada de trabalho dos educadores, sendo os seguintes os temas de formação:

- Educação Infantil – “Cultura da Infância”;
- Ensino Fundamental, Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) – “Ler e Escrever – desafio de todos”.

A formação envolvia encontros, cursos optativos, seminários, palestras, e o Fórum Regional de educação (preparatório do Fórum Mundial) e o Congresso Municipal de Educação.

A revista EducAção 4, conforme podemos observar na caracterização realizada acima, desenhava com todas as suas facetas, as orientações normativas das políticas neoliberais que as reformas educativas realizaram nas últimas décadas no Brasil. Ainda que o discurso democrático envolva todo o enunciado, não há como não observar a aplicação dos preceitos do Neoliberalismo. A escola como parte da rede de proteção social desloca o foco da educação para a assistência, para as políticas focalizadas (a continuação do programa Leve Leite é uma dessas políticas).

2.3.5 Revista Educação 5

Nesse documento, a SME priorizava temas abordados na revista Educação 4 e no Caderno Temático de Formação 1. Cada um dos temas apresentava problematização das práticas, com questões a serem respondidas pelos educadores da escola.

O primeiro texto, intitulado “Currículo na perspectiva da diversidade” defendia o diálogo com a identidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo educacional e com a criação de práticas educativas inclusivas. O currículo era definido como uma construção sócio-cultural e histórica e instrumento privilegiado da constituição de identidades e subjetividades:

Viabilizar a proposta de currículo tem a ver, fundamentalmente, com o reconhecimento dos sujeitos e sua identidade e a potencialização do ler e escrever como desafio de todos, a construção da cultura da infância, do adolescente, do jovem, do adulto e do idoso. Inserir questões relativas à diversidade no Projeto Político-Pedagógico das Unidades educacionais e propor a participação desses sujeitos na vida política e social da região e da cidade significam melhorar as condições básicas de vida, bem como de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, o papel dos educadores é preponderante, sobretudo na construção da identidade da Comunidade Educativa. (SÃO PAULO, 2004, p.18)

Observa-se, a partir do trecho citado acima, que o trabalho coletivo tinha um papel preponderante na constituição desse currículo, pois pensar o currículo nessa concepção requeria reflexão conjunta dos sujeitos envolvidos e da organização do trabalho a ser elaborado e desenvolvido.

No texto “Os ciclos na rede municipal de ensino” procurava-se contextualizar os diferentes modelos de organização escolar existentes (a escola estruturada em séries, em ciclos – blocos de séries ou progressão continuada, presente na rede municipal de educação e a estruturada em ciclos de formação).

Numa perspectiva de iniciar o caminho em direção aos ciclos de formação, o texto dava ênfase à construção de um trabalho coletivo em que a reflexão e o compartilhamento dos registros do processo de ensino e aprendizagem e a construção do planejamento conjunto tornavam-se importantes para a concretização da organização da escola em ciclos de formação.

Em “Gestão Democrática, Currículo e a Construção do Projeto Político Pedagógico”, procurava-se problematizar as práticas de gestão democrática presentes na escola e refletir sobre a concepção ou concepções que sustentam as práticas de gestão defendidas. O texto abordava, ainda, o conceito de participação defendido pela administração e questões para reflexão sobre as formas de participação presentes em suas unidades escolares. Trazia, também, o papel dos conselhos de escola, dos grêmios estudantis e a gestão dos espaços de aprendizagem como um exercício participativo e relevante.

Ao tratar da “Formação e Acompanhamento” – título do texto seguinte –, direcionava o olhar para a escola enquanto locus privilegiado da formação de educadores/as. O texto procurava fazer com que os educadores avaliassem a atuação do G.A.A.E. em suas unidades escolares, a forma pela qual o Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa tinha provocado a transformação das práticas e a melhoria da aprendizagem.

A concepção de coletivo se fazia presente ressaltando o estabelecimento de vínculo entre o grupo, o despojamento para o debate, a prática educativa como objeto de estudo do grupo, a negociação dos pontos de vista, “construir algo que é communis, que pertence a vários, que não é posse de um único sujeito” (SÃO PAULO, 2004, p.44).

A revista trazia o Projeto CEU (Centro Educacional Unificado) como pólo de integração de diversas secretarias municipais, um dos principais projetos da Secretaria Municipal de Educação e espaço de construção curricular que criava sociabilidade e identidade cultural.

O documento apresentava, também, a avaliação da trajetória de SME nessa gestão, bem como propostas para 2004.

2.3.6 Considerações Gerais sobre os Documentos Analisados

Ao refletirmos sobre os documentos que registram a política educacional do governo Marta Suplicy e a forma pela qual tratavam o trabalho coletivo, percebemos várias contradições. De um lado, essa gestão deu importância à ação social coletiva para a transformação das práticas existentes no interior da escola e para a mudança da realidade escolar; de outro, utilizou inúmeras categorias e ferramentas da democracia participativa para implementar diretrizes políticas previstas nos receituários das políticas neoliberais.

O coletivo foi visto de forma ampliada, abrangendo docentes, diretor/a, assistente de direção, alunos/as, funcionários/as, pais e comunidade do entorno, participantes da construção de uma escola pública, de ótima qualidade e democrática. A ação coletiva docente foi vista

como algo fundamental e teve espaço na política traçada pela Secretaria Municipal de Educação.

Pelo fato de ter como pressuposto o diálogo com os educadores, a discussão em torno de um movimento de reorientação curricular e de formação permanente não pode ser realizado de cima para baixo e requer reflexão no coletivo.

Dos documentos analisados, a revista EducAção 4 e a revista EducAção 5 são as que mais ressaltam o trabalho coletivo docente.

O conceito de participação está presente nos documentos emitidos pela gestão de Marta Suplicy, tal como vemos na teoria da democracia participativa, incentivando em seu discurso a participação direta dos indivíduos, combinando democracia participativa e democracia deliberativa.

Observa-se que o tema da participação no governo Marta Suplicy é utilizado como uma diretriz política. De acordo com Gohn (2003), isso pode ser visto sob a ótica de um conceito de participação surgido nos anos 1990, em que se traz uma nova compreensão sobre o papel e caráter do Estado, em que a participação passa a ser concebida como “intervenção social periódica e planejada ao longo de todo circuito de formulação e implementação de uma política pública” (GOHN, 2003, p.57).

A participação coletiva na elaboração e desenvolvimento do projeto político pedagógico ganha força nesse governo, pois a construção de uma gestão democrática constitui uma das diretrizes educacionais.

Uma administração que se diz aberta ao diálogo, à participação e à democracia necessariamente se contrapõe a uma ação individual. A construção do coletivo envolve a transformação de hábitos, atitudes, valores e comportamentos historicamente arraigados – e isso leva tempo.

Além disso, a cada nova administração, observamos que não há continuidade nas propostas educacionais, e isso dificulta a incorporação de idéias que interferem na cultura presente na escola. Quando um grupo começa a assimilar um modo de viver o coletivo, nas relações cotidianas de trabalho, mudam a direção e as diretrizes porque mudam os prefeitos, os secretários e outros mais.

De maneira geral, toda política educacional é marcada pelo anseio de mudanças rápidas por parte de seus gestores, e as mudanças na cultura de uma instituição escolar ocorrem de forma lenta, pois envolvem, muitas vezes, transformações na visão de mundo, na concepção de homem e na educação dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Toda política educacional proposta para uma rede municipal de ensino gera impacto, incorporação ou não na cultura docente e, até mesmo, resistência à mudança proposta pela administração pública. Por isso, a importância de realizar um estudo de caso, ou melhor, de pesquisar o desenvolvimento das práticas educativas na escola.

A própria revista Educação 4 apontava para o engessamento da cultura escolar e da cultura da escola e propunha um rompimento com essa cultura, numa atitude difícil de realizar rapidamente, que envolve muita reflexão e debate por parte da comunidade escolar.

Outra questão importante, que não aparece quando tratamos de documentos oficiais, mas que interfere na própria incorporação de uma política educacional que adentra a escola, é a que trata da precarização do trabalho docente. Não levar em conta a precarização do trabalho ao qual os/as docentes/as estão submetidos e não criar alternativas para a solução desses problemas faz com que, muitas vezes, tal proposta caia no vazio ou com que os/s educadores/as resistam a colocá-la em prática.

A Secretaria esperava que as transformações operassem a partir do exercício prático das novas orientações. Além de os autores não considerarem o tempo nem as relações processuais que esse tempo de média e longa duração exige, há um grave equívoco nesse princípio. Toda a engenharia participativa é construída de cima para baixo. Devem-se construir modos de compartilhamento a partir do que já existe, dos sujeitos concretos, de suas vivências e experiências.

Esperava-se que fossem acolhidas as novas diretrizes e aguardavam-se os frutos. Pressupunha-se que bastassem diretrizes claras e fundamentadas em procedimentos e práticas participativas. Entretanto, a democracia não se limita a um conjunto de regras e procedimentos a serem executados. Há uma cultura local, nos diferentes grupos, construída a partir da experiência, da vivência, dos laços de pertencimento, que não pode ser ignorada. É essa cultura que poderá alavancar processos na direção da emancipação social dos grupos. A participação promulgada, como um dever no exercício de um ofício, não produz resultados desejados porque parte de um conceito de democracia como exercício de uma ordem regulada. E democracia é igualdade, liberdade e respeito pelas diferenças, incluindo-se aqui as diferenças culturais, étnicas, sexuais, de capacidades físicas e religiosas, etc. entre os indivíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. “O cotidiano escolar, um campo de estudo”. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 4ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ARROYO, Miguel G. “Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica”. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens*. 4ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

AZAIS, Christian de. “Segmentação do mercado de trabalho e autonomia: Algumas palavras introdutórias”. *Caderno CRH*. Salvador, BA, v.17, nº.41, p.173-182, mai./ago. 2004.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 2ªed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

BORGES, Ângela M. Carvalho. “Reforma do Estado, emprego público e a precarização do Mercado de trabalho”. *Caderno CRH*. Salvador, BA, v.17, nº.41, p.255-268, mai./ago. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394*. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação - MEC. *Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 08 de maio de 2001.

BUONFIGLIO, Maria Carmela. “Trabalhadores flexibilizados e precários e ação sindical na Itália”. *Caderno CRH*. Salvador, BA, v.17, nº.41, p.183-197, mai./ago. 2004.

CANDAU, Vera Maria. “Interculturalidade e Educação Escolar”. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. 4ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a.

_____. “Cotidiano Escolar e Cultura(s): Encontros e Desencontros”. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. 4ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b.

CASAGRANDE, Nair. *As transformações no mundo do trabalho na virada de século – Qual a educação predominante?* Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/transe/argos/educ/2004/04/as-transformastica-fee.html>>. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

CONNEL, R. W. “Pobreza e Educação”. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho Docente e Profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. “A Cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”. *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de educação. São Paulo, USP, v.30, nº.1, jan./abril. 2004.

FERREIRA, Naura Syria Capareto. *Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico*. Curitiba, PR: IESDE, 2006.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 6ªed. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. “Projeto Político-Pedagógico da Escola: Fundamentos para sua realização”. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Autonomia na Escola: Princípios e propostas*. Guia da Escola Cidadã - Instituto Paulo Freire. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. “Os Movimentos e as Lutas do período de 1964 a 2004 em São Paulo”. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. *A questão Social do novo milênio*. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004>>. Coimbra, Portugal, 2004.

_____. *Educação não-formal e Cultura Política*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. “A Educação Não-Formal e a Relação Escola-Comunidade”. *Revista ECCOS*. Revista Científica Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo, Centro Universitário Nove de Julho, v.6, nº.2, p.39-65, 2005a.

_____. “A Pesquisa na produção do conhecimento: Questões metodológicas”. *Revista ECCOS*. Revista Científica Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo, Centro Universitário Nove de Julho, v.7, nº.2, p.253-274, 2005b.

_____. *Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos*. 6ªed. São Paulo: Loyola, 2007.

GOMES, Rui. *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa, Portugal: EDUCA, 1993.

LEITE, Márcia de Paula; SILVA, Roque Aparecido da. “A Sociologia do Trabalho frente à Reestruturação Produtiva: Uma discussão teórica”. *ANPOCS - BIB*. Revista Brasileira de Inf. Bibliográfica em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, Relume/ Dumará - ANPOCS, nº.42, p.41-57, 1996.

LIMA, Jacob Carlos. “Trabalho e Novas Sociabilidades”. *Caderno CRH*. Salvador, BA, v.17, nº.41, p.167-171, mai./ago. 2004.

LOBO, Elisabeth Souza. “O trabalho como linguagem: O gênero do trabalho”. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

MELUCCI, Alberto. “Movimentos Sociais e Sociedade Complexa”. *Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais*. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, PUC-SP, nº.2, p.11-32, abril 1997a.

_____. “Sociedade Complexa - Identidade e Ação Coletiva. Entrevista concedida a Dalila M. Pedrini e Adrian O. Scribano”. *Cadernos do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Movimentos Sociais*. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, PUC-SP, nº.2, p.33-63, abril 1997b.

_____. *A Invenção do Presente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NACARATO, Adair M.; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria. “O Cotidiano do Trabalho Docente: Palco, Bastidores e Trabalho Invisível... Abrindo as cortinas”. In: GERALDI, Corinta M. Grisola; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) - pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2001.

NÓVOA, António. “O professor, a escola e as mudanças educacionais – Entrevista com o professor António Nóvoa”. *Jornal Currículos 2002 - Textos Reflexivos*. São Paulo, GRUHBAS - Projetos Educacionais e Culturais, agosto de 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. “A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização”. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.25, nº.89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

OTTMANN, Goetz. “Cidadania Mediada – Processos de democratização da política municipal no Brasil”. *Novos Estudos*. São Paulo, nº.74, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n74/29645.pdf>>.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: Como construir o projeto-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

PATEMAN, Carole. *Participação e Teoria Democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

REDUA, Márcia Marin. *A organização do ensino em ciclos e as práticas escolares: Investigação em uma escola da Rede Municipal de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. 14ªed. São Paulo: Cortez, 2004.

ROSSI, Vera Lúcia Sabonge de. *Gestão do Projeto Político-Pedagógico. Entre corações e mentes*. São Paulo: Moderna, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. Documento 1. São Paulo, 1989.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. Documento 2 - Dirigido aos Educadores da Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 1990.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Lei 11.229/92 - Estatuto do Magistério Público Municipal*. São Paulo, IMESP, 1992.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Movimento de Reorientação Curricular. Problematização da Escola: A visão dos Educadores, Educandos e Pais*. São Paulo, 1992.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Regimento em ação*. Caderno 3. São Paulo, 1992.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Lei 11.434/93 - Quadro dos Profissionais de Educação*. São Paulo, 1993.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Portaria 3.826/97 - Projetos Especiais de Ação*. São Paulo, 1997.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. "Diretoria de Educação Técnica". *Revista Educação*. São Paulo, nº.1, jan. 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. "Diretoria de Educação Técnica". *Revista Educação*. São Paulo, nº.2, jun. 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. "Diretoria de Educação Técnica". *Revista Educação*. São Paulo, nº.3, jan. 2002.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. "Diretoria de Educação Técnica". *Revista Educação*. São Paulo, nº.4, jan. 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. "Diretoria de Educação Técnica". *Revista Educação*. São Paulo, nº.5, jan. 2004.

_____. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *Portaria 1.654/04 - Projetos especiais de Ação*. São Paulo, 2004.

_____. Secretaria Municipal de Planejamento. Disponível em: <<http://portal.prefeitura.sp.gov.br/.../spmng/mapas/0001>>. s/d(a).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://educacao.prefeitura.sp.gov.br>>. s/d(b).

SILVA, Benedita da Conceição de C.; AMARAL JUNIOR, José de. *São Sebastião e Vila Guilherme*. Biblioteca do Rio de Janeiro, MEC, 2000.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. “Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa”. *Educar em Revista*. Curitiba, Ed. UFPR, n.º.28, jul.-dez. 2006.

SILVA, Ilse Gomes. *Democracia e Participação na “Reforma” do Estado*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da. *Relações de Trabalho na Escola Pública: Práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983 -1994)*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP, 1999.

SILVA, Maria Lúcia Carvalho da; WANDELEY, Mariângela Belfiore; PAZ, Rosângela Dias Oliveira da. *Fóruns e Movimentos Sociais na cidade de São Paulo – Observatório dos Direitos do Cidadão – Acompanhamento e análise das políticas públicas da cidade de São Paulo*. São Paulo: Instituto Pólis/ PUC-SP, 2006.

VALE, Maria José. “Concepção Sócio-progressista da Educação – Alguns pressupostos”. *Cadernos de EJA*. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). *As dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VIANNA, Claudia. *Professores e professoras: Identidades e ações coletivas em construção*. São Paulo, Faculdade de Educação, USP, s/d.

_____. *Os nós do “nós” Crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Xamã Editora, 1999.

WEFFORT, Madalena Freire. “O papel do registro na formação do educador”. In: WEFFORT, Madalena Freire (Org.). *Observações, registros, reflexão. Instrumentos Metodológicos I*. Série Seminários. São Paulo: Publicações Espaço Pedagógico, 1995.

WIKIPÉDIA. A enciclopédia livre. *Vila Guilherme (distrito de São Paulo)*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Guilherme_%28distrito_de_%C3%A3o_Paulo%29>. s/d.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Quadro síntese - Mapeamento das Revistas Educação

Documentos	Época	Secretário da Educação	Equipe Técnica Responsável	Principais Idéias e Temas Chaves
Revista Educação 1	Janeiro de 2001	Prof. Dr. Fernando José de Almeida	DOT Profª Dra. Emília Cipriano Diretora de DOT	<ul style="list-style-type: none"> • Superação das fragmentações das ações e Isolamento das Unidades escolares, através do Trabalho coletivo entre U.Es e N.A.Es. • Política educacional nos marcos de três diretrizes: <ul style="list-style-type: none"> - Qualidade Social da Educação - Democratização da gestão - Democratização do Acesso e Permanência • Proposta de Aperfeiçoamento dos C.Es. e do Conselho Municipal de Educação; reconstrução dos CRECES e criação dos Grêmios estudantis. <p>Proposta de ampliação do atendimento da Educação Infantil e de Jovens e Adultos através da Suplência e do MOVA.</p>
Revista Educação 2	Junho de 2001	Prof. Dr. Fernando José de Almeida	DOT Profª Dra. Emília Cipriano Diretora de DOT	<ul style="list-style-type: none"> • Análise das respostas as questões apresentadas no caderno Educação 1 • Sínteses das ações dos 13 NAEs • Proposta e organização do trabalho da Diretoria de Orientação Técnica –DOT • Principais idéias: <ul style="list-style-type: none"> - Escola como centro ou lócus da formação permanente/ reorientação curricular - A construção do currículo como referência principal para o processo de formação permanente. - Reforça a importância da leitura, reflexão e produção coletiva sistemática por parte dos educadores - Proposta de potencializar os espaços coletivos de reflexão - Constituição dos G.A.A.Es e sua implementação em toda rede municipal - Concepção de formação de educadores - A construção do currículo estabelecida pelo diálogo

Revista EducAção 3	2002	<p>Prof. Dr. Fernando José de Almeida</p> <p>De 01/01/ 2001 a 19/02/2002 * A partir dessa data até o dia 03/01/2003 assume a pasta da educação a Profª Eny Marisa Maia</p>	<p>DOT Profª Dra. Emília Cipriano Diretora de DOT</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço ao trabalho dos G.A.A.Es e aos horários de trabalho coletivo como mediadores para a construção do conhecimento • Ênfase na ação coletiva dos atores na construção do conhecimento • Indissociabilidade das três diretrizes educacionais • Ampliação do conceito de gestão • Reorganização do coletivo da escola – diferentes colegiados vistos como canais de participação da política educacional • Modelo de gestão que enfatiza o comprometimento da comunidade com a ação coletiva numa perspectiva de transformação da realidade • O papel social da educação • Importância da prática do planejamento das ações no coletivo • O coletivo entendido pela formação dos membros do C.E. e da comunidade do entorno • O desenrolar do P.P.P. e o plano de trabalho no âmbito do C.E. e da equipe docente nos momentos coletivos semanais.
Revista EducAção 4	2003	<p>Maria Aparecida Perez 21/03/2003 a 30/12/2004</p>	<p>DOT Marívia Perpétua de Souza Torelli (respondendo por DOT)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade Social da Educação/ Movimento de Reorientação Curricular - Concepção de CEU – Centro educacional Unificado - Alfabetização e Letramento - Organização das escolas em ciclos • Escola – parte da rede de proteção social • Apresentação dos desafios da Rede Municipal: - Ensino Fundamental – existência de elevado número de alunos com dificuldade de escrita e letramento; dificuldade em trabalhar com o sistema de ciclos; existência de uma concepção de avaliação classificatória e seletiva - Educação Infantil – desafio em estabelecer diálogo entre práticas educativas e cultura da infância

				<p>- Educação de Jovens e Adultos - dificuldade em estabelecer em atender e incluir jovens e adultos no mundo letrado, fazendo-os permanecer na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na importância do trabalho coletivo para implementação e desenvolvimento do sistema de ensino em ciclos.
Revista EducAção 5	2004	<p>Maria Aparecida Perez 21/03/2003 a 30/12/2004</p>	<p>DOT Marívia Perpétua de Souza Torelli Diretora de Orientação Técnica</p>	<p>Temas para reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículo na perspectiva da diversidade – o trabalho coletivo tem papel preponderante na construção de um currículo nesta perspectiva, pois este requer reflexão conjunta dos sujeitos envolvidos e na organização do Trabalho a ser elaborado desenvolvido. • Os ciclos na rede municipal de ensino – ênfase na construção do trabalho coletivo em que a reflexão, o planejamento e o compartilhamento dos registros do processo de ensino e aprendizagem em conjunto torna-se fundamental para a organização das escolas em ciclos. • Gestão democrática, Currículo e construção do P.P.P. – reflexão sobre as formas de participação existentes nas escolas. • Formação e Acompanhamento – A escola enquanto locus de formação de educadores e a concepção de coletivo • CEU – Centro Educacional Unificado – seu papel e importância para a comunidade

**APÊNDICE 2 - Recursos Associativos existentes no Bairro de Vila Guilherme,
próximas à Escola Pesquisada**

Nome	Endereço	Trabalho Desenvolvido
Amigos Solidários	Rua José Gonçalves Gomides, 179 – V. Guilherme CEP: 02075-000 www.amigosolidarios.org.br	Atende crianças de abrigo e pessoas de asilo. Oferece cursos de informática, balé, língua estrangeira, reforço escolar, formação de obra produtiva e remunerada (artes, artesanato, marcenaria, culinária, etc.)
Associação Arte e Vida	Rua Amazonas da Silva, 538 – 3º andar – V. Guilherme CEP: 0251-001	Oferece cursos de judô, ballet, artes, sapateado, culinária, reforço escolar
Núcleo Regina Angelorum	Rua José Bernardo Pinto,911 – Vila Guilherme CEP: 02055-001	Creche para 90 crianças de 1 ano a 4 anos e 11 meses. (creche conveniada com a PMSP).
Sociedade Pestalozzi	Rua Morvam Dias de Figueiredo, 2801 – V. Guilherme CEP: 02063 000	Centro de diagnóstico e tratamento Escola de Educação Infantil Unidade de Educação Profissional
União Beneficente Amigos de Casalbuono	Trav. Casalbuono,04 – V. Guilherme CEP: 02047 050	Coral Aula de Italiano Doação de cestas básicas Planos de Saúde a associados
COR - Centro de Orientação à Família	Rua Ida da Silva, 165 – V. Guilherme	Abrigo para criança e adolescente (conveniada com a PMSP) Capacidade: 20
Associação dos Moradores e Amigos de Vila Guilherme	Rua Amazonas da Silva, 546 – V. Guilherme	Creche para 60 crianças de 2 anos a 3 anos e 11 meses (creche conveniada com a PMSP).
Obra de Promoção Humana São Sebastião – OPHUSS (Paróquia São Sebastião)	Praça Stélio Machado Loureiro,1 – Vila Guilherme CEP: 02052 050	Espaço Gente Jovem Faixa etária: 6 anos a 11 anos e 11 meses capacidade: 90

APÊNDICE 3 - Quadros de informações sobre os sujeitos da ação entrevistados por meio de questionário

Professora	Estado civil	Idade	Formação Acadêmica	Outros cursos	Experiência docente	Situação funcional na escola	Tempo de exercício na escola pesquisada	Jornada de trabalho na EMEF Oliva Irene	Obs:
A	Divorciada	41 a 50 anos	Pedagogia	-	22 anos	Efetivo titular	1999-2004 Desde 2005 é O.S.L. em outra EMEF	JEA	Participou do projeto
B	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	16 anos	Efetivo titular	1996-2007 11 anos	JEI	-
C	Casada	41 a 50 anos	Pedagogia	-	15 anos	Efetivo adjunto	2003- 2007 05 anos	2003 – JB 2004 – JEA	Em 2003 devido a Jornada, não participou do horário coletivo.
D	Casada	Mais de 51 anos	Matemática e Pedagogia	-	22 anos	Efetivo titular		JEA	-
E	Casada	Mais de 51 anos	Pedagogia	PROFA	22 anos	Efetivo titular	1992-2007 15 anos	JEA	Participou do projeto

F	Casada	41 a 50 anos	Pedagogia	Psicopedagogia PROFA	10 anos	Efetivo titular	1999-2005 07 anos	JEI	“Quando completamos um ciclo, precisamos mudar e o meu completou”. (explicação sobre a saída da escola)
G	Solteira	41 a 50 anos	Pedagogia	PROFA	21 anos, sendo 12 anos também como prof de nível I	Efetivo titular e adjunto	1995-2005 10 anos	JEI	“Quando o projeto começou era uma direção, depois mudou e essa administração não abraçou o projeto da forma como ele foi idealizado, por isso sai de lá. Esse foi um dos motivos que me afastei da escola”. (explicação sobre a saída da escola)

H	Solteira	31 a 40 anos	Pedagogia	Educação Inclusiva PROFA	17 anos	Efetivo titular	1999-2007 09 anos	2001 – JEA 202 a 2004 – JEI	-
I	Casada	41 a 50 anos	Pedagogia	Curso de extensão universitário	18 anos	Efetivo titular	2000-2005 05 anos	JEI	Desses 05 anos, 03 foram como O.S.L. – orientadora de sala de leitura, mesmo assim participou do projeto.

Coord. Pedagógica	Estado civil	Idade	Formação Acadêmica	Outros cursos	Experiência no cargo	Situação funcional na escola	Tempo de exercício na escola pesquisada
J	Divorciada	Mais de 51 anos	História e Pedagogia	Identidade do Coordenador Pedagógico	11 anos	Efetivo titular	1996-2003 07 anos

Professora	Participação em cursos, palestras e congressos nos últimos dois anos	Quais?	Acúmulo de carga ou jornada de trabalho	O que pensa sobre a escola pública?	Acredita na possibilidade de se realizar um trabalho coletivo na escola pública?	Como deveria ser o trabalho coletivo docente?
A	Sim	Congresso SINPEEM e cursos na Área de leitura	Sim – rede municipal	“É minha vida. É meu projeto de vida. Defendo a escola pública e gratuita”.	Sim	“Todas pelo mesmo objetivo, respeitando as diferenças e entrando em consenso”.
B	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
C	Sim	Alfabetização e congressos da APROFEM	Sim – rede municipal	“Eu gosto de trabalhar na escola pública. Aprendi muito durante esses anos. Acredito que a escola pública pode fazer um trabalho de qualidade mas para que isso aconteça é necessário que todos os envolvidos na educação (pais, professores e alunos) tenham participação efetiva e interesse pelo processo de educação”.	“Sim. Já realizei projetos com outros professores que foram bem sucedidos e com resultados muito bons”.	“Deveria ter a participação de todos e nesses encontros os professores deveriam colocar suas ansiedades, experiências, dificuldades e junto com o grupo procurar soluções para resolver os problemas que aparecem”.

D	Sim	Não respondeu	Sim – rede estadual	“Tem tudo para ser de ótima qualidade desde que levada à sério como instituição de ensino, sem paternalismo ou utilizada para aspirações políticas”.	“Só acredito”.	“Com disponibilidade de tempo para que houvesse dedicação e envolvimento”.
E	Não	-	Sim – rede municipal	“A escola pública tem todo potencial para ser de qualidade”	“Claro. Desde que os horários sejam compatíveis e compreendidos”.	“Sempre com consciência e aplicação. Como sempre foi”.
F	Sim	Cursos oferecidos pelo SINPEEM – Comunicação e Jornal	Sim – rede particular	“Acredito que a escola pública está preocupada com a formação dos alunos e dos professores. Oferece recursos como biblioteca e informática”.	“Sim, com certeza”	“Tem que ter momentos de estudo, troca de experiências, reflexão sobre a prática”.

G	Sim	Congresso do SINPEEM	Sim – rede municipal	“Penso que poderíamos ter uma melhor estrutura tanto física como pedagógica melhor. Muitas vezes o material do processo se resume num quadro negro e giz. Temos computador, xerox mas não podemos usá-los em quantidade para a classe toda, não temos espaço fora da sala de aula (quadra) para usarmos com alunos das séries iniciais.Fazemos milagres!”	“Sim”.	“Os professores deveriam ter mais compromisso com as mudanças que podem ocorrer dentro deste espaço (abolir o conformismo). Trabalho mais planejado com avaliação constante do trabalho em grupo e seu reflexo em sala de aula”.
H	Sim	Especialização em Inclusão e TOF – Toda Força ao 1º ano (curso oferecido pela PMSP)	Não	“É um espaço democrático e de extrema importância para a formação da população”.	“Acredito e participei de trabalhos coletivos significativos para a minha formação de professora”.	“Todos os professores deveriam participar do horário coletivo, pesquisando, estudando e produzindo conhecimento que resultasse em melhoria na qualidade de seu trabalho em sala de aula. Todo professor deveria ter uma escola, com um período de aula e outro para pesquisa e estudo”

I	Sim	Curso de extensão universitária	Não	<p>“Eu penso que há muitos professores e funcionários comprometidos com a educação, contudo não há apoio por parte dos órgãos governamentais e das famílias dos educandos. Infelizmente o poder público está mais preocupado com o assistencialismo do que com a educação propriamente dita. Sinto que estamos só nessa batalha por uma educação de qualidade”.</p>	“Sim”, claro”.	<p>“Antes de qualquer coisa, todos os envolvidos devem estar comprometidos com os projetos realizados nesse horário. Para que isso aconteça todos devem participar da idealização, da escrita, enfim de toda a elaboração do mesmo e vestir a camisa participando efetivamente na busca de soluções para os problemas da escola. Deve haver teoria, mas também a prática e a socialização, tudo isso visando o sucesso de nossos alunos”.</p>
---	-----	---------------------------------	-----	---	----------------	---

Coord. Pedagógica	Participação em cursos, palestras e congressos nos últimos dois anos	Quais?	Acúmulo de carga ou jornada de trabalho	O que pensa sobre a escola pública?	Acredita na possibilidade de se realizar um trabalho coletivo na escola pública?	Como deveria ser o trabalho coletivo docente?
J	Não (a direção da atual escola não permite a participação em curso dentro do horário de trabalho, somente se houver convocação do C.P.)	-	Não	“É boa. Depende de quem está nela. Se eu acredito em mim, no meu trabalho, a escola é boa. A educação do município é ótima.”	Sim, embora seja sofrido.	“Muito diálogo. Assim como aconteceu. Tem que ter garantido por lei o espaço de JEI, pois ali é o palco, ali se dá a cena.”

APÊNDICE 4 - Transcrição de parte das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os sujeitos da ação

Professoras	1 – Quando surgiu o projeto <i>Cidadania – uma questão de Inclusão Social?</i> Como surgiu a idéia ou a necessidade? Quais as motivações que levaram a realização dessa ação?
A	<p>“Quando entramos no [na E.M.E.F] Oliva Irene em 99, foi uma leva de professores que entraram no Oliva Irene [na escola]. Tivemos muitas dificuldades, fomos mal-recebidas [pelos alunos]. Os alunos já estavam acostumados com outras professoras. A escola inteira trocou de professores, praticamente. Já não era uma comunidade fácil. Recebíamos alunos da favela do Cingapura e da Favela do Coruja. Era uma comunidade muito difícil.”</p> <p><i>O que você quer dizer por comunidade difícil?</i></p> <p>“Toda dificuldade que eles tem na casa, na família, eles trazem para a escola. Você não come direito em casa, vai afetar a alfabetização. Você não dorme a noite, a alfabetização será afetada. Eles não conseguem ficar acordados de manhã. Tinham problema social, de saúde, fizemos vários levantamentos e encaminhamentos para a área da saúde. Vimos que não dava. Fizemos um projeto que mexia com a quantidade de alunos por sala. Dois dias por semana fazíamos um rodízio, remanejávamos os alunos, todos eles. Separávamos por pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético [níveis de escrita segundo Emília Ferreiro]. Eles já sabiam com quem deveriam ficar naquele dia e naquele determinado horário. A auto-estima começou a melhorar. Porque no ‘meião’, ah, não sei..., junto com os outros com as mesmas dificuldades, com os mesmos problemas, a auto-estima foi melhorando. Hoje eu sei que lá no [na E.M.E.F.] Oliva Irene não precisou ter projeto nas 4^{as} séries. Estão todos alfabetizados. Sabe por que? Porque essa turminha foi trabalhada os anos anteriores. Não precisou ter um projeto específico de alfabetização para eles. Quando a gente entrou, tinha muito, muito, mas muito pré-silábico nas 4^{as} séries. Esse era o nosso desespero. Como vamos fazer? A gente precisa montar um projeto. E vamos batalhar desde a 1^a série. Aquela turminha sabia... Nós vamos trabalhar pesado com esse povo. Foram três anos de luta para ser autorizado esse projeto. Só em 2003/2004. Foi legal! Todo mundo abarcou o projeto. Abraçou a causa. É com essa comunidade que vamos trabalhar? Então é esse o projeto.”</p>
B	<p>“A idéia do projeto surgiu devido à necessidade de reverter a situação dos alunos que não se alfabetizavam. Não sei quem foi que deu essa idéia, eu sei que era um grupo de professores, e todos favoráveis. Foi elaborado esse projeto. O projeto foi e voltou, foi e voltou da Coordenadoria, até que foi aprovado. Mas a nossa coordenadora na época era a Valquiria. Ela nos deu muita força, ela era uma pessoa bastante atuante na coordenação. E esse ano, as terceiras séries não estão participando do projeto, por que nós ficamos com apenas duas terceiras, e eu estou com uma delas. E o projeto acontecia com 25 alunos por sala. Havia um rodízio de alunos e eles eram agrupados por dificuldades. E tem que ter pelo menos três salas, para fazer o silábico, o pré – silábico e o alfabético, tem que ter pelo menos três salas para você poder comportar as turmas. E nós temos só duas terceiras séries, e as terceiras séries estão com 34, 35 alunos... Então não foi possível desenvolver o projeto. Mas o projeto está funcionando no segundo ano, eles fazem um rodízio de dificuldades.”</p> <p><i>Então, quais foram as motivações desse projeto na época?</i></p> <p>“É que tinha muitos alunos com dificuldades de alfabetização, e eles chegavam com muitos problemas no quarto ano. Os quartos anos estavam com muita dificuldade, não estavam alfabetizados.”</p>

<p>C</p>	<p>“Em 2003 eu não fiz horário coletivo, mas os alunos apresentavam dificuldades bem grandes na aprendizagem, e não tinha tempo para se dedicar mais aos alunos. Surgiu essa idéia de separar os alunos por níveis, para que pudéssemos dar mais atenção aos alunos. O projeto não era direto com alunos do mesmo nível. A sala era ‘normal’, e três vezes por semana, eles ficavam até a hora do intervalo, agrupados por níveis de aprendizado.”</p> <p><i>Porque vocês resolveram agrupá-los por níveis de aprendizagem?</i></p> <p>“Pois aquele aluno que tem dificuldades na alfabetização, ele teria ajuda só no nível dele, para avançar bem mais, ficar só com atividades para ele. Aquele que está no pré-silábico, ou silábico, também teriam uma atividade só, e poderiam realizá-la, e poderiam estar aprendendo, fazendo as atividades do nível dele.”</p>
<p>D</p>	<p>-</p>
<p>E</p>	<p>“A idéia do projeto surgiu no 2º semestre de 2002. Foi quando começamos a fazer o PROFA. Aí, a Valquiria, que era CP na época, disse que a gente precisava de um projeto diferenciado, porque a escola tinha problemas sociais terríveis. Então, resolvemos fazer esse projeto. No começo, foi bom. A idéia foi da Valquiria, da CP, mas todo mundo abraçou a causa, a idéia. A gente gostava de fazer. A gente separava as crianças, eu ficava sempre com os pré-silábicos [nível de escrita em que a criança não percebe que a escrita representa a fala – Emilia Ferreiro]. Teve um ano que fiquei com os alfabéticos, mas eu não gostei muito.”</p> <p><i>Você acha que o fato do governo ter proporcionado o PROFA ajudou na formação do projeto?</i></p> <p>“Nossa! Ajudou muito. Eu sou professora há muito tempo. Eu tinha uma formação tradicionalista. E com essa realidade (comunidade de aluno) não dava certo. Eu custei muito para entender isso. Porque não conseguia alfabetizar os alunos como conseguia na outra escola. Porque a realidade social era outra. Só que na outra escola, temos um respaldo dos pais, aqui não. Aqui nessa escola o projeto foi muito legal. Teve alguns alunos que não conseguiram avançar mesmo, porque tinha alguns problemas mais sérios...”</p>
<p>F</p>	<p>“Quando entramos em 99, a diretora tinha acabado de entrar, que é a Naida. [Ela] Já tinha visto a realidade daquela escola. Eram crianças muito carentes, com problemas sociais. Uma comunidade bastante difícil. Tínhamos muita violência, muitas crianças com dificuldade de aprendizagem, criança se prostituindo, muita gravidez na adolescência, crianças que usavam drogas, crianças pedintes na rua. Ela viu essa necessidade e começou a desenvolver um projeto. Nós chegamos em outubro de 99, outras em fevereiro de 2000. Algumas professoras já estavam lá e estavam envolvidas nesse projeto. Começamos a fazer alguns projetos paralelos, um deles era o Projeto Vida – que era um projeto que trabalhávamos a questão da sexualidade e das drogas. A diretora era uma pessoa muito humana, que tinha objetivos, e ela dizia que tínhamos que fazer alguma coisa, que não podíamos cruzar os braços. E ela acabou envolvendo toda a escola dentro desse projeto. Com a gestão da Marta veio a preocupação com a questão da alfabetização. Na coordenadoria veio um curso de alfabetização (este curso era uma pequena versão do PROFA), depois veio o PROFA, e a Valquiria que era coordenadora na época, disse que nós tínhamos que estar dentro desse projeto. E vamos estudar, porque nossas crianças tinham muita dificuldade de aprendizagem. Nós ficávamos com uma sala de 4º ano com 20 alunos que não sabiam ler. Então era muito difícil, além de todos os problemas sociais, as crianças não sabiam ler, não sabiam escrever. Nesses 7 anos, pouco a pouco fomos mudando essa situação. Aí a Marta também entrou com o G.A.I. – Grupo de Apoio a Inclusão, a Valquiria começou a participar dessas reuniões. Eu tinha umas crianças complicadas na minha sala e ela falou para eu participar desse grupo porque não era só inclusão de portadores de necessidades especiais era inclusão social também. Começamos a frequentar esse curso e desse curso começamos a ouvir algumas experiências de outras escolas, e o trabalho</p>

	<p>de reforço surgiu dentro da JEI. E essa proposta de fazer um trabalho específico com as crianças com dificuldade de aprendizagem é que gerou o Projeto Cidadania: com 25 alunos na sala de aula. Então este projeto foi fruto de estudo. A partir de 2000 já começamos a estudar sobre alfabetização. A Valquiria já trazia alguns estudos da Telma Weiz pra ler. Em 2001, a C.E. desenvolveu um projeto de alfabetização baseado no PROFA e a Valquiria falou que precisávamos desenvolver um projeto de alfabetização. Ela era uma coordenadora muito dinâmica, ela queria que todos os professores estivessem envolvidos com a alfabetização. Mesmo quem não fazia JEI, ela chamava para participar dos estudos para que a gente pudesse alcançar essas crianças de alguma maneira. Havia apoio da direção e da assistente de direção. O projeto surgiu por essa necessidade: vimos que as crianças precisavam de algo a mais, porque elas tinham muitos problemas de aprendizagem. O projeto que a Naida trouxe, nos anos anteriores, o projeto Vida, já começamos a observar mudanças na escola, no perfil dos alunos. Aquela violência, guerra de maçã no recreio, brigas, bombinhas na sala de aula, começou a deixar de existir. A gente foi aprendendo a trabalhar com essas crianças e a alfabetizá-las.”</p>
G	<p>“Nos anos em que eu estava na escola, nós percebíamos que por mais que a gente tentasse alfabetizar, as crianças tinham muita dificuldade de aprendizagem. Tinha um grupo de professores que tinham aquela coisa, sabe, de tentar buscar algo que atingisse as crianças, algo que criasse uma mudança mais significativa. Mas estávamos um pouco perdidas, tínhamos era boa vontade. Assim, quando eu comecei a fazer o PROFA, fiz parte da 1ª turma... No decorrer do curso, no 2º módulo, eu vi uma prática de uma escola, um trabalho de alfabetização de uma maneira mais estruturada, em que tinha parte de estudos, de elaboração e aplicação de atividades, e eu achei muito interessante. Este curso estava super organizado, uma seqüência bem tecnicista, mas que me deu bastante segurança em trabalhar com a proposta, porque eu já vinha lendo sobre a proposta, mas era tudo muito solto e o curso me deu uma seqüência de trabalho. Aí, veio me dando uma idéia, de montar algo na nossa escola e comecei a conversar com a coordenadora da época, a Valquiria; a falar o que eu tinha visto, o que achava interessante, o que ela achava, e começamos a discutir. Ela levou a discussão para o grupo, na JEI. Na época havia mais duas professoras que faziam o PROFA, em horário diferente do meu, e começamos a trocar idéias e o pessoal começou a ficar animado. E dentro do coletivo começamos a montar o projeto. Começamos a levantar as dificuldades das crianças que atendíamos, as dificuldades da comunidade e o que a gente poderia estar propiciando dentro de uma proposta que uma escola já tinha experimentado. Tínhamos consciência que um projeto desse porte não conseguiríamos levar para frente com 35 alunos que era média que tínhamos em sala de aula. Então a nossa maior luta foi a diminuição do número de alunos em sala de aula. Como tínhamos um quadro social, lá, muito complicado, a coordenadora junto conosco, fez uma enorme justificativa, para mostrar que tínhamos a vontade, mas não tínhamos condições de implementar um projeto com esse número de alunos. O projeto foi e veio, foi e veio. Mas não tínhamos condições com 35, 38 alunos. A supervisora veio falar com a gente que aprovou o projeto, deu apoio, abraçou a nossa causa. Ela já conhecia algumas professoras de outras escolas. O projeto foi aprovado, as salas foram desmembradas, começamos o ano com 25 alunos.”</p>

H	<p>“Nessa escola tínhamos um problema muito sério de disciplina, de aprendizagem, muitas vezes, uma coisa estava atrelada a outra. As crianças tinham muita dificuldade em aprender a ler e a escrever. Eles não vivem um mundo letrado. Para eles, a leitura e a escrita fora da escola não faz muito sentido. Ficamos durante alguns anos percebendo isso. Tínhamos crianças com dificuldades especiais, ou seja, a capacidade de aprender era problemática. E depois de pensar sobre tudo isso e da questão da agressividade da violência, o grupo de JEI da época começou a pensar no projeto Eu não fazia JEI, mas a coordenadora Valquiria, sempre trazia para os professores que não faziam JEI, as leituras e a discussão das idéias que estavam sendo propostas para a formação do projeto. E aí, a gente discutia coisas sobre a quantidade de alunos na sala de aula, sobre a questão do recreio, como se comportam fora da sala de aula, porque isso acaba interferindo na sala de aula. Por causa desses problemas todos que eu te falei, é que começou esse projeto de alfabetização. E na época, a questão da inclusão também foi uma questão batida, porque sempre tem algumas crianças de inclusão, nem sempre com problemas neurológicos ou com deficiência, mas com problemas de aprendizagem. Portanto, precisávamos de um trabalho mais individualizado.”</p>
I	<p>“O grande problema era o analfabetismo, as crianças chegavam no 4º ano não-alfabéticas. Precisávamos de uma solução, junto com a coordenação chegamos a idéia de um projeto com 25 alunos em todas as salas sala de aula. Levamos até a supervisora e ela aprovou, e demos início ao projeto.”</p>
Coordenadora Pedagógica	
J	<p>“Tínhamos uma clientela extremamente difícil, uma clientela totalmente desorganizada, desarticulada, sofrida, precisávamos fazer alguma coisa por todas aquelas crianças que viviam no farol, que viviam de prostituição... E o grupo, pelo menos uma parcela dele, começou a estudar, a propor projetos, até que surgiu um projeto maior, que era para todo o ciclo I ... que era pela própria proposta de inclusão, do governo. Inclusão não é só inclusão de deficientes físicos, deficientes mentais, etc. Ali era inclusão social. Eles eram desprivilegiados de tudo, portanto não daria para trabalhar com uma classe de 35, 37, 39 alunos. Fizemos a nossa proposta de trabalhar com turmas reduzidas, sendo que em alguns dias essas turmas seriam formadas conforme a sua aprendizagem, conforme o que já sabiam, para serem trabalhadas e para que todas, no final, chegassem alfabetizadas. Montamos o projeto coletivo, onde todos participaram. Algumas concordaram, porque não tinham outro jeito e se beneficiavam, afinal não teriam 35 alunos, teriam somente 25 alunos. E assim, foi feito o projeto lá. Demorou, mais ou menos... Olha, eu cheguei em 96. Demorou 5 anos e meio para chegar nesse projeto. Fora isso eu posso dizer não só da minha parte, todos os cursos que eu sabia, eu informava, porque quanto mais os professores participam de cursos, se capacitam, se não melhora a prática, incomoda em alguma coisa.</p> <p>Estávamos nesse ponto de refletir sobre a prática, de propor, de analisar, retomar, e novamente planejar. Isso foi um avanço significativo. Tínhamos uma equipe muito boa, uma direção que dava apoio e eu tinha liberdade de movimento. E isso era muito bom, ir e vir, buscar, alimentar-se, participar de todos os cursos que tinham. Se ficar isolada, eu retrocedo e não acompanho a evolução da própria educação, e a direção apoiava esse tipo de coisa.”</p> <p>Essa questão de inclusão social fazia parte de um projeto maior, ou seja, do projeto político pedagógico da escola?</p> <p>“Fazia, fazia sim. Nós tínhamos diversos projetos e atividades em que os alunos podiam se expressar, ter voz. Serem ouvidos. Tínhamos o projeto Educom, de Xadrez, o Projeto Revelando Talentos e o Projeto Vida, que envolvia sexualidade e saúde. Tínhamos muitas adolescentes grávidas, violência e drogas, porque tínhamos alguns casos. Não tanto quanto a gravidez, esta era a mais preocupante. Havia o Grêmio e eles articulavam muitos ‘bailinhos’. Esses projetos visavam a inclusão social, fazendo com que todos tivessem condições de cidadania plena. Não é só dançando, cantando, brincando, recebendo informações sobre o próprio corpo, mas sim de dar um instrumento, de fazê-lo igual perante os outros, perante a sociedade.”</p>

Professoras	2 – A quem essa ação coletiva se dirigiu, especificamente?
A	“Aos alunos com dificuldade de alfabetização da 1 a 4ª série.”
B	“Aos alunos.”
C	“Somente aos alunos do nível 1.”
D	-
E	“Aos alunos.”
F	“Aos alunos com dificuldade de alfabetização do 1º ao 4º ano do ciclo I.”
G	“Aos alunos com dificuldade de alfabetização do 1º ao 4º ano do ciclo I.”
H	“Aos alunos com dificuldade de alfabetização do 1º ao 4º ano.”
I	“Aos alunos do 1º ao 4º ano do ciclo I.”
Coordenadora Pedagógica	
J	-

Professoras	3 – Como foi organizada a ação? O que de fato era feito nos horários coletivos de JEI?
A	“Como havia algumas pessoas que não haviam feito o PROFA, aquelas que fizeram o curso, disponibilizaram em ensinar aquelas que não haviam feito o PROFA. Na JEI estudávamos a teoria; tínhamos a ajuda das amigas que tinham feito o PROFA; misturávamos teoria com a prática. A JEI era muito produtiva. Líamos os textos e elaborávamos atividades: Que projetos vamos desenvolver com os alunos? Como vamos trabalhar para cada nível de alfabetização? Qual atividade vamos realizar para que o aluno avance? Tudo era definido na JEI.”
B	“Muito estudo. Porque esse horário coletivo para discutir casos de alunos não era constante, até porque, nem sempre todos os interessados estavam ali no momento. Casos de alunos geralmente eram nas reuniões globais, pedagógicas. Mas eu não participava, então eu não sei como funcionava. Eu acho que bastante estudo, porque elas tinham até um projeto de estudo para esses horários coletivos.”
C	“Era no horário coletivo de JEI. No horário coletivo, foi vista a apostila do PROFA. Fazíamos uma formação. E para formar os grupos de alunos, a gente fazia uma sondagem com eles, e eles eram agrupados de acordo com a sondagem. O planejamento das atividades era feito por série. A terceira série pegava um tema e preparávamos as atividades em cima daquilo, por exemplo: Contos de Fadas. Eu ficava com os níveis pré-silábico e silábico e preparava atividade para este nível.”
D	-
E	“Quem coordenava e tomava conta disso era a Valquiria, coordenadora da época. Ela saiu daqui, acho que entrou em atrito. Achei que ela nunca fosse sair daqui. Depois que ela foi embora, o projeto começou a descambar devido a rotatividade de professor. Entrou professores que não participaram da organização e então a coisa ficou assim... Alguns professores foram para a noite, outros saíram da escola. Tudo ficou meio perdido. Quem organizava e cobrava resultados, olhava as atividades que eram planejadas era a coordenadora. Na JEI planejávamos as atividades, discutíamos como foi atividade, o que deu ou não deu certo. Mudávamos, reformulávamos as atividades. Alunos com muita dificuldade ou limitados a gente discutia sobre eles. Na JEI discutíamos casos de alunos com dificuldades de aprendizagem. A gente sempre faz encaminhamento de alunos mas não tem retorno, o processo é demorado.”
F	“A coordenadora fazia um curso elaborado pela C.E. sobre alfabetização e tudo que era discutido e estudado lá, ela trazia, discutíamos e elaborávamos atividades e projetos. Aplicávamos na sala de aula. Trazíamos o retorno para a JEI. Discutíamos coletivamente; trazíamos sugestões de atividade; as dificuldades que passávamos na sala de aula; o que não estava dando resultado; qual caminho tomar. Tudo era muito novo. Muitos tinham boa vontade, mas não tinham conhecimento teórico de como alfabetizar, levando em conta o processo de construção de conhecimento. Tudo o que aprendi nesse sentido foi lá. A gente tem uma formação na faculdade, mas quando entrei, estavam aparecendo as primeiras discussões sobre o trabalho da Emilia Ferreiro. A gente não sabia muito bem o que fazer. Começamos fazendo uma avaliação diagnóstica de nossos alunos sobre a escrita. Como faz? A Valquiria ensinou os professores a fazerem essa avaliação. Fazíamos leitura de texto, fazíamos a avaliação e trazíamos no grupo para discussão. O que fazer com o aluno após essa avaliação? Que tipo de intervenção a ser proposta. Fomos aprendendo passo a passo. Quando o PROFA veio para a rede municipal, a Valquiria estimulou e inscreveu os professores para participarem do curso. Porque só os professores de 1º e 2º ano podiam fazer o curso? Ela foi lá e brigou na C.E.. Achava isso absurdo. Surgiu uma vaga lá e eu fui fazer o curso mesmo sendo professora de 3º ano. Ela também foi fazer o curso, mesmo não podendo. [...] Tudo que aprendíamos no PROFA a gente levava e discutíamos no coletivo. Fazíamos troca. Foi muito, muito bom.”

G	<p>“Então... nós fizemos assim, como, na época, algumas de nós já haviam terminado o PROFA, e a coordenadora tinha feito aquele que eram módulos individuais, o melhor material que nós tínhamos era o do PROFA, então a gente montou o trabalho de JEI assim... como nós tínhamos JEI quatro dias: então dois dias eram de estudo, e a gente estudava a apostila do PROFA... a gente começou a estudar a seqüência da apostila... então dois dias a gente estudava a apostila, um dia a gente montava aquele quadro, aí nós nos...”</p> <p><i>No coletivo?</i></p> <p>“No coletivo, só que a gente fazia assim: nós nos separávamos por ano, primeiro, segundo, terceiro e quarto ano... teve alguns momentos que a gente montou no grupão, mas na maior parte do tempo, nós montávamos por ano. Primeiro, segundo, terceiro e quarto ano, se juntavam e montavam as atividades para se aplicar na classe, né?”</p> <p><i>Para a semana?</i></p> <p>“É, a gente montava as atividades. Nós aplicávamos, e no outro dia que a gente tinha JEI, nós discutíamos algumas atividades, o que a gente sabe que tinha dado certo, o que foi muito difícil, quem conseguiu dar, quem não conseguiu dar, se não era possível... então a gente montou a nossa semana assim: dois dias para a leitura... Um dia para leitura, um para montar atividades, um dia para leitura e um dia para a gente fazer a discussão. Então a gente dividiu os quatro dias assim.”</p>
H	<p>“O projeto foi organizado em vários momentos. Ele foi organizado para que a gente trabalhasse de uma forma mais construtivista, com atividades que fossem mais significativas para o aluno em sala de aula, e para cada ano. A partir do 2º ano, as crianças que não estivessem alfabetizadas, seriam divididas, duas ou três vezes por semana, agrupadas por conhecimento e faríamos um trabalho específico para aquelas crianças. Para isso era preciso ter três salas no mínimo, para conseguir separar melhor as crianças, e para isso era preciso ter 25 crianças em cada sala. Claro que não se negava matrícula para ninguém. Mas a princípio era necessário que tivesse 25 alunos em cada sala. E também o horário de recreio foi modificado, cada recreio era só para uma série: um recreio só para a 1ª série ou um recreio só para a 2ª série. Isto aconteceu por vários fatores, porque eles eram muito agressivos, eles trazem problemas de onde moram para a escola. Os grandes batiam nos pequenos, os irmãos maiores defendiam os pequenos, batendo na criança, Também porque eles podiam sentar para comer e depois terem um tempo para brincar, a gente os separou.</p> <p>Nos horários de JEI, a gente estudava bastante, basicamente os textos do PROFA e outros livros referentes a questão da aprendizagem da leitura e da escrita. A gente priorizava as aulas específicas de alfabetização. O PROFA ajudou muito a gente a preparar boas atividades. Sem o PROFA teríamos dificuldade em desenvolver o projeto, para planejar para cada fase do aluno em relação ao seu processo de construção da escrita.”</p>
I	<p>“Era dividido entre os estudos teóricos, ou seja, as apostilas do PROFA e a parte prática: análise das escritas e planejamento das atividades.”</p>

Coordenadora pedagógica	
J	<p>“Todos chegavam a 6^a, 7^a e 8^a séries, silábicos, silábicos alfabéticos ou estavam ainda pré-silábicos, devido ao ciclo, passavam sem estarem bem alfabetizados. Nós necessitávamos melhorar este quadro, alfabetizar de fato essas crianças. Então, começamos a pensar em formas diferentes... como chama... na construção da linguagem escrita e daí, nós participamos do PROFA. Começamos com pequenos projetos, somente alguns professores. Mas precisávamos abarcar todas as salas de aula. Nós tínhamos um grupo de CEFAI que falava de inclusão e a Marisa foi a um desses encontros e recebeu informações de que poderia ser feito um projeto fundamentado na inclusão social e conversamos com o grupo todo. E ficamos assim... trabalhando para ver se conseguíamos implantar o projeto.”</p> <p><i>O que de fato era feito nos horários coletivos de JEI?</i></p> <p>“No começo muitos estudos. Tinha um grupo... Olha isso vai sair em algum lugar? Porque tinha uns professores que não queriam estudar, de jeito nenhum. Eles queriam somente fazer suas atividades. Só que era preciso estudar muito para entender a criança, todo o processo de construção do conhecimento. Aí, era assim... No começo, nada interessava. Começava de um jeito, depois começava de outro, era muitas retomadas.”</p> <p><i>Essas retomadas aconteciam por motivo de remoção dos professores ou devido a entrada de outros?</i></p> <p>“Também isso. Mas havia um grupo que era permanente. Só que havia um grupo que era receptivo, que queria se fundamentar, que queria ampliar seu conhecimento. E havia um outro que dizia que sempre trabalhou assim e que nada iria fazê-los mudar. Você pode fazer o que for e nós continuaremos a dar aulas do jeito que sempre fizemos. Ninguém vai nos mudar. Mas eu dizia,: “eu não quero que vocês mudem, eu quero que vocês conheçam”. E alguns diziam: “O que eu conheço já é o suficiente”. Teve muita resistência, muitos conflitos.”</p>

Professoras	4 – Qual a divisão de trabalho no interior deste coletivo? Havia hierarquia? Igualdade? Havia cobranças, relatórios, registros.
A	“Sempre tinha registro. A CP quem coordenava o grupo. Era tudo troca, as pessoas se ajudavam, o que uma sabia, passava para a outra. Expúnhamos todos os problemas. Tinha dias em que discutíamos casos de alunos. O aluno está com esse problema, como vamos resolver o problema dele? Aí, todas discutiam o caso e entrávamos num consenso. Vamos agir por aqui? Assim elaborávamos atividades para ajudá-lo no processo de alfabetização.”
B	“Registros, sim. Hierarquia, eu não sei. Cada dia de reunião era um professor que fazia o relatório.”
C	<p>“Todo mundo participava, fazíamos os registros do que a gente tinha feito naquele dia. Tinha dia para preparar atividade, tinha dia para discutir sobre como ‘estava indo’ os alunos. Eram dois dias por semana.”</p> <p><i>E você achava que era suficiente?</i></p> <p>“Era, era sim. Não eram todos os professores que participavam da formação, mas quem não participava, a gente passava prá eles”.</p>

D	-
E	<p>“A gente registrava as atividades desenvolvidas na JEI: os estudos, o planejamento de atividades. Eu fazia JEA - hora atividade. Nestes horários, eu participava de estudos, outro dia fazia planejamento, outro discussão. A coordenadora olhava tudo, tinha um quadro na sala de JEI que nós anotávamos a movimentação dos alunos, os avanços ou não. A gente marcava tudo nesse quadro, de 1ª a 4ª série: os níveis de escrita dos alunos. Tínhamos uma visão geral dos avanços dos alunos, como estavam ocorrendo. Quem evoluiu, quem não evoluiu, porquê, tudo ela marcava ali”.</p>
F	<p>“Sempre tínhamos os relatórios da JEI. Tudo era documentado, registrado. Uma professora sugeriu um mapa. Aceitamos a idéia. Era tudo muito democrático. Quem já tinha passado por uma experiência interessante, que davam aula em outra escola, relatava para o grupo [...] no primeiro ano de projeto, colocamos um mapa na sala de JEI, pintando quais os alunos pré-silábicos, silábicos... nós visualizávamos os avanços: Olha está vendo como eles estão crescendo! Eles passavam de um professor para outro, tínhamos que ter noção da evolução do aluno, para dar continuidade ao trabalho. Esse mapa ajudava a visualizar isto. Tudo que ia surgindo, professores que iam chegando de outra escola, inclusive, na elaboração do projeto <i>Cidadania</i> nós tínhamos lido um texto da Telma Weisz “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem” que ela colocava uma experiência de reforço, com divisões de sala, onde trabalhavam com as crianças as dificuldades, uma professora relatou que essa experiência tinha sido desenvolvida na EMEF Antonio Sampaio; eles já faziam esse trabalho, crianças do 1º ano eram colocadas numa sala para trabalhar especificamente suas dificuldades, então o professor trabalhava com poucos alunos, pré-silábicos/ silábicos. Outros trabalhavam com uma fase intermediária, outro com os alfabéticos trabalhavam com um número maior de alunos... Daí é que surgiu a idéia de fazer esse projeto, esse trabalho dessa forma. A Valquiria fala muito sobre a importância da classe heterogênea. Não vamos trabalhar com grupo homogêneo, mas a gente vai estar mesclando. Mesmo nessa separação a gente tinha o cuidado com a divisão das hipóteses das crianças, que eram consideradas para que houvesse crescimento. E foi muito bom. Tudo isso era relatado. Fazíamos a documentação desses alunos, o registro do desenvolvimento dos alunos, dessas sondagens. A Valquiria orientava para que a gente guardasse cada sondagem para fazer a comparação e perceber a evolução da criança. Então, fomos crescendo e aprendendo juntas.”</p>
G	<p>“Nós tínhamos um caderno de registros, aonde a gente fazia assim, cada professor, por ano... Por exemplo, as turmas eram divididas, então o projeto acontecia dois dias na semana: só na primeira parte do período da manhã, não era o dia inteiro, a gente usava o projeto nas duas primeiras horas do dia. Portanto, nas primeiras duas horas do dia as classes eram divididas por proximidade de aprendizagem, por exemplo, no primeiro ano: que tinham três professoras, uma ficava com os alfabéticos e silábico-alfabéticos, a outra ficava com alguns silábico-alfabéticos e silábicos com valor, e a outra ficava com os pré-silábicos e silábicos sem valor. Ou seja, dividimos as turmas em três turmas com proximidade de aprendizagem, e as atividades eram montadas em função da turma em que você estava, e nós tínhamos uma lista de alunos, eu tinha lista do grupo que eu atendia, eu tinha a atividade do dia. Quando eu terminava a aula eu fazia as observações, fazia observação dos alunos que tiveram mais dificuldade, daqueles que não conseguiram fazer a atividade. Cada uma de nós tinha um caderno, e nesse caderno tinha o grupo, a atividade daquele dia e as observações daquele dia, frente a atividade que foi apresentada para as crianças.”</p> <p><i>E como é que veio essa idéia do grupo, foi através de um exemplo que vocês retiraram do próprio PROFA?</i></p>

	<p>“De uma certa maneira quem levou a idéia para a escola fui eu, por que eu vi na aula do PROFA e gostei. Eu achei interessante e comecei a discutir isso com a coordenadora, pois como ela não participou desse PROFA, ela não tinha visto. Eu comentei que eu havia visto numa escola, e que eu tinha ficado muito empolgada, que eu achava um caminho para a gente, para que conseguisse acessar aquelas crianças, para que a gente tivesse aquela motivação, de pensar que não é em vão que a gente fazia, por que nós saíamos, da sala de aula com 38 alunos, exaustas. O problema de disciplina era enorme, e você conseguia no final do ano alfabetizar menos da metade da classe. Então, a dificuldade era muito grande, a gente tinha uma frustração enorme, por que a gente fazia tudo o que podia. Nós não conseguíamos acessar aquelas crianças... e tinha um grupo de professores muito bons, muito comprometidos com o trabalho, que queriam mudança na escola, não se importavam de trabalhar com as crianças com dificuldade, tanto de disciplina, quanto de aprendizagem, por que era uma grande dificuldade que eles tinham. Eu acho assim... A coordenadora era também uma pessoa muito sonhadora, então ela achou super legal. A gente ficou discutindo uns dias, ela achou legal levar para o grupo. Começamos a discutir no grupo, outras pessoas se empolgaram, e a gente começou a ir para a luta, né?”</p>
H	<p>“Tinha, a hierarquia, assim, o professor coordenador, mas fora isso, não tinha não, quer dizer, a gente fazia as leituras, a gente pensava nas atividades. Às vezes, a gente pensava nas atividades para todas as séries, porque tinha professor de terceiro ano fazendo JEI, tinha professor de quarto ano, então a gente dava idéia de projetos para fazer todo mundo junto, todas as quartas, todas as terceiras [séries]. A gente ajudava muito uma a outra.”</p> <p>Mas tinha registro?</p> <p>“Tinha o registro, tinha tudo registradinho, sim.”</p> <p>Quem fazia esses registros?</p> <p>“Nós. A gente fez uma escala, de quem faria o registro cada dia, e a gente fazia o registro... para não ficar sobrecarregado para uma pessoa ou para outra.”</p>
I	<p>“As pessoas que faziam o PROFA junto com a Coordenadora dirigiam o projeto. A coordenação saiu em remoção e ficaram mais as meninas organizando o projeto, que tinham toda essa formação do PROFA. Tinha relatos e registros no livro de projetos. A supervisora analisava sempre os registros. Chegou a participar de duas reuniões. Era cobrado sim.”</p>
Coordenadora pedagógica	
J	<p>“Hierarquia não havia. Eu era uma integrante do grupo como as demais. Eu passava as orientações, eu organizava. Eu coordenava as ações. No começo do ano, discutíamos o que iríamos estudar este ano, depois de acordado era assim: “É isso que vamos fazer no horário coletivo? Então é isso que vamos fazer mesmo”. Eu não troco o horário coletivo para correção de provas, para rodar atividades, para organizar material. Se era aquilo que era para ser feito, era aquilo que seria cumprido. Mesmo se eu saísse para uma reunião ou uma palestra, as professoras seguiam o combinado, e isso era bom. Desenvolviam a atividade que tinham que desenvolver na sala de JEI. Mesmo se não estavam interessadas, estavam lá. Era assim, tinha o registro, todas assinavam e quem não estava ali, não tinha presença. Após o que foi feito fazia-se uma síntese pequena.”</p>

Professoras	5 – Qual o impacto dessa ação na escola?
A	“Nós tivemos apoio de todo mundo. A escola é dez para desenvolver o projeto pedagógico. A CP, direção, assistente, auxiliares, professores, todo mundo abraçou o projeto. Precisávamos de muito materiais: sulfite, xerox de texto, e precisávamos do apoio da direção. A CP corria atrás dos textos para xerocar, a direção permitia o xerox e fazia apostila para todo mundo. Nós mudamos tudo, mexemos inclusive com o recreio. Como tinha muito problema de agressão no recreio, tínhamos que acabar com isso. A fama do Oliva Irene era horrível. Implantamos o Projeto Vida, trabalhando muito a relação de respeito ao outro. Trabalhamos muito isso. E deu resultado.”
B	-
C	“Com os alunos... Eles gostaram muito. Não davam trabalho durante o projeto, por que ali eles estavam vendo que eles conseguiam realizar as atividades e ficavam esperando mais atividades.”
D	-
E	“Junto com o projeto, a gente dividia o recreio. Teve uma época que chegávamos a abrir mão do nosso lanche, fazíamos um rodízio entre a gente, para organizar o recreio das crianças, porque não tinha ninguém para tomar conta deles. E os ensinavam a se comportar durante o lanche: pegar a comida, a comer sentado, brincar com cuidado...”
F	“Sempre tem professores reticentes, que são mais tradicionais. Mas havia um respeito às práticas pedagógicas de cada um. Eu trabalhei com uma professora que era mais tradicional, mas o que era pedido, por exemplo, a sondagem, ela fazia. A gente estudava muito e aos poucos eu fui percebendo que ela foi mudando e incorporando outras práticas. Existe resistência... como sempre tem resistência em se trabalhar a alfabetização como construção do conhecimento. Teve muitas brigas entre as pessoas, porque cada um pensa de um jeito e o outro acha que tem que fazer de outro jeito. Tem diferenças, né. Mas aos poucos... a gente ia lá, pedia desculpas, passava... tinha professores de Educação física que faziam JEI com a gente, que era fora da área e que dizia que não podia aceitar essas coisas. Mas a gente colocava o que estávamos pensando, apresentávamos os resultados. E a gente foi vendo que as crianças foram melhorando, entendeu. E isso eram olhos vistos. O comportamento delas, das crianças, quem chegava dizia como essas crianças são danadas, levadas, difíceis, mas gente que já estava lá, via o amadurecimento delas, como eram e como estavam, conseguindo aprender. A alegria que eles tinham em falar: - ‘Olha, eu aprendi a ler a escrever!’ Não tem o que pagar.”
G	“Frente à que você diz?” <i>Frente a essa ação. Foi importante, não foi, mudou alguma coisa na escola?</i> “Eu acho assim, as pessoas ficaram muito empolgadas, principalmente pelo fato de que nós teríamos menos alunos, por que o nosso desgaste físico era muito grande. Então, começou a empolgação daí, pois você iria começar a ter menos alunos, você iria conseguir dar um pouco mais de atenção. Eu acho assim, que a escola, na época, se envolveu com o projeto, mas nós tivemos uma coisa, que eu acho que infelizmente isso foi uma perda para nós, por que a nossa coordenadora entrava em remoção todo ano, só que ela nunca saía. E naquele ano, infelizmente, ela saiu. Ela saiu, ela acompanhou parte do projeto com a gente, o início do projeto. Depois que ela saiu ficou uma

	<p> pessoa da escola como coordenadora, que infelizmente, não entendia de alfabetização. Ela ficou no lugar da coordenadora, só que a maior parte da responsabilidade do projeto ficava para os professores que conheciam mais, que já dominavam. Você sabe, sempre tem aquele professor que se afasta e vem professora de outra escola, que cai lá de pára-quedas, não sabe como é a escola, não sabe o que está acontecendo, não sabe de onde nasceu aquilo, e às vezes nem sempre as pessoas estão dispostas a abraçar a causa, por que não é fácil... por que você tem que ler, planejar a aula, aplicar atividade, fazer relatório, avaliar o que a criança está fazendo. É uma coisa que exige da gente disposição, vontade, compromisso, querer, envolve tudo isso, né? Então, infelizmente, depois que a Valquiria saiu da escola, nós percebemos que algumas pessoas que chegaram {na escola} não estavam tão disposta a... por que assim, elas não participaram do nascimento do projeto, então quem estava envolvido eram aquelas pessoas que ajudaram a construí-lo, e que sabiam dos fatos, qual era a nossa intenção...”</p>
H	<p>“Olha... durante o projeto de alfabetização teve muitas diferenças na atitude das crianças, até o professor de Educação Física, que dava aula na época, de manhã... não era no período de quinta a oitava, era de manhã... ele falava que mudou, que as crianças ficaram... menos agressivas, tinham menos problemas, a gente tinha menos problemas de disciplina com eles na sala de aula, por que era menos alunos. A gente tinha problemas, não que não tivesse, mas tinha menos problemas... Então assim, a questão de... era complicado por que tinha quatro lanches, mas de uma certa forma, para o trabalho em sala de aula, ajudou muito, porque eles não brigavam tanto. Era mais sossegado a hora do recreio, as crianças, a aprendizagem delas, como tinham menos crianças na sala de aula, a gente conseguia acompanhá-las mais individualmente, né? Então... quando a gente fazia a divisão das crianças para as outras salas, eles entendiam, era respeitado...”</p> <p><i>Você avaliaria o resultado como Bom?</i></p> <p>“Teve um ótimo resultado, muitas crianças mudaram a atitude, mudaram o comportamento, e aprenderam... começaram a se interessar por aprender, principalmente as crianças maiores, porque elas já têm aquelas histórias de fracasso, de que não sabe, e de que a professora vai começar tudo de novo, a mesma coisa. Eles começaram a aprender sim, a se interessar em aprender, a ter vontade de aprender.”</p>
I	<p>“Positivo para alunos e professores. Eu acho que o pessoal operacional não deve ter gostado muito, por conta de todo o movimento que tinha na escola.”</p>
Coordenadora pedagógica	
J	<p>“O impacto do projeto na escola foi muito bom. Em vários aspectos os alunos mudaram. Eles tornaram-se mais participativos. Teve uma atividade que foi todinha organizada e montada pelos alunos. Eles organizaram uma festa num sábado. Foram: eu, a Vera, a Naida, a Tânia, a Marisa, duas operacionais e a comunidade inteira. E não houve problema. Os alunos organizaram todo o evento, se divertiram. Como eu disse para você, fui apenas uma parcela nesse projeto, tinha a direção da escola que apoiava. A coordenadora da escola não é nada, se o diretor está fora do projeto. Os alunos melhoraram de rendimento. O Prof. José Edimiro desenvolveu o projeto de xadrez justamente para os alunos se auto-disciplinarem. Ele levou esses alunos aonde a classe A freqüentava. Eles viram outras pessoas. Tinha o projeto de teatro,... levamos os alunos ao teatro municipal diversas vezes. Eles viram os tipos de pessoas, as falas, o contraste com a vida deles. Se pegarmos o projeto pedagógico, veremos que esse de alfabetização foi somente uma parte. Faz parte de um todo, do ciclo I.</p> <p>Depois que eu sai de lá, eu tive e ainda tenho contato com a Sandra, com a Tânia, com a Marisa, e sei que os alunos aprenderam muito. Alunos pré –silábicos eram pouquíssimos, um ou dois. Agora, eu não acompanhei todo o processo depois, não sei porque ele acabou. Eu sei que não foi por minha causa, porque eu saí de lá.”</p>

Professoras	6 – Como você se sentiu na realização dessa ação? Qual a foi a maior aprendizagem?
A	“Senti-me feliz, entendeu? Porque você via o resultado na criança, o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Ano após ano você vai acompanhado o aluno, porque na JEI falávamos sobre ele, que um dia já foi seu aluno. Você não conhecia só o aluno da sua série, conhecia todos. Se você conhecia o Eduardo e num determinado ano ele era seu, você já conhecia sua história, todo o processo por qual passou. A gente via a evolução das crianças e a responsabilidade deles. Eles sabiam os horários da troca, para onde iam, mudavam de sala, de bloco, e sabiam o porquê daquilo.”
B	-
C	“Pra mim foi bastante valido, porque eu vi que bastante aluno conseguiu avançar, melhorar, e todas acharam que era muito bom. No final, que a gente fez a ‘balança’ de como tinha sido o projeto, a gente achou que o resultado foi muito positivo. Tanto que demos continuidade ao projeto.”
D	-
E	“Para mim, o trabalho foi muito importante, cansativo, mas importante. Tínhamos menos alunos. Você acha que sabe um monte de coisa e na verdade você tem muito que aprender com o outro, até mesmo com as crianças. Às vezes te falta informação. Tudo tem que ser muito bem pensado e planejado em cada atividade. Eu aprendi bastante.”
F	<p>“Ah, foi muito bom! Eu gostei muito de participar. Havia divisões de tarefas. Quem ficará encarregado do registro? Eram sempre duas a fazer o registro. Ler o texto em casa para trazer expectativas e perspectivas para serem discutidas no grupo. Foram muitos anos e cada ano a gente ia vendo o que deu certo, o que não deu.”</p> <p>No começo do processo eu duvidava, será que dá para alfabetizar sem cartilha? Trabalhar com música, com parlenda, isso vai dar certo? É possível? São questões que a gente coloca. Então vamos estudar, vamos aprender... a Valquiria tudo o que tinha [sobre alfabetização] ela trazia. A primeira vez que eu fui preparar uma atividade para os não-alfabéticos, ela disse: Olha, não é bem assim... você nunca fez, é natural que você tenha dificuldade. Ela tinha uma paciência para explicar. Essa troca foi muito importante.</p> <p>Acho que minha maior aprendizagem foi o crescimento novo, mesmo. Essa vontade de aprender. A oportunidade de aprender. Se você não tem a oportunidade você acaba ficando, né. O grupo te motiva a aprender mais. Na gestão da Marta eu vi essa oportunidade, apesar de muitos cursos não serem no horário de trabalho, muita gente ia atrás do conhecimento.”</p>
G	“Olha, eu fiquei muito feliz, por que eu que já trabalhava na proposta mesmo antes do PROFA. Eu já trabalhava, mesmo meio capengando, conversando com uma pessoa aqui, discutindo com outra pessoa ali, e fazendo aquilo que eu conseguia. Então, eu fiquei muito feliz, principalmente porque eu estava segura. Eu sabia que tinha um começo, tinha um meio, tinha um fim, tinha uma continuidade, e eu já sabia muita coisa como não ficar perdida no meio do caminho. Inclusive, até junto com algumas professoras, nós montamos projetos interdisciplinares, a gente trabalhava com projeto de alfabetização, com o projeto interdisciplinar. A gente começou a trabalhar cada bimestre um tema, até começamos, algumas... não eram todas não, mas algumas professoras, começaram a trabalhar com projetos, bimestralmente. A gente achou que isso facilitou muito nosso trabalho, para você não se perder, né? A gente tinha atividades de alfabetização, tínhamos o projeto, a gente jogava a alfabetização dentro do projeto que a gente estava desenvolvendo, né? Então isso é o que enriqueceu muita a nossa prática.”

H	“Olha... apesar dos problemas, por que a gente sempre tem problemas, era muito bom... Era muito bom a forma como a gente fazia a JEI, a gente estudava um dia, no outro a gente fazia as atividades; a forma com que a gente interagia com os professores; a forma com que a gente lidava com a questão dos alunos, porque não ficava mais: “esse é meu aluno, ele é problema meu”, porque ficava assim... a gente se preocupava também, como a gente separava os alunos que tinham mais dificuldades, aquele aluno era seu também, entendeu? Então ficava assim, os professores se preocupavam com aquele aluno que ficava na hora do projeto também, então a gente tinha muita interação. Claro que teve problemas, que teve professor que não entendeu muito bem, não gostou muito da proposta...”
I	“Feliz, realizada, aprendi bastante. Não sei se continua o projeto, mas era um projeto muito bom que poderia estender-se para toda a rede”.
Coordenadora pedagógica	
J	“Percebi que eu precisava avançar nos relacionamentos, pois cada um cria mecanismos de resistência e saber como vencê-los extrapolava o alcance da aprendizagem do conhecimento científico. O campo das relações pessoais e interpessoais, como envolvê-los no projeto. Avancei no conhecimento de todas as áreas porque tinha uma equipe que me causava alegria, orgulho e admiração. Eu trabalhava muito, tanto que muitas vezes, eu trabalhava 10, 12 horas e não estava nem aí, mas pela alegria de estar envolvida no grupo. Porque sabia que tinha um grupo que iria corresponder, compartilhar junto. Minha maior aprendizagem foi no campo das relações interpessoais., no ganho de conhecimento e em saber que o projeto tem que ser do grupo. Todo projeto tem que ter a cara do grupo. O professor tem que se sentir pertencente a ele., que responda aquilo que eles pensam de sua profissão, sua visão de homem, de mundo, de tudo isso. O projeto pedagógico é a projeção de mundo, né, do agora e do futuro. Que não é fácil fazer não é.”

Professoras	7 – Quais os desafios ou dificuldades no desenvolvimento do projeto coletivo de trabalho na escola?
A	“Tínhamos o problema da questão de pensamento, de concepção de cada um. Tínham professoras muito tradicionais. Isto causava embates. Mas, como queríamos que as crianças se respeitassem, nós também tínhamos que nos respeitar. Tem pensamentos diversos, tem. Então, como vamos resolver isso? No começo tinham umas professoras que não queriam aderir ao projeto, trabalhar daquele jeito. Mas a gente foi se envolvendo no projeto. Lendo e discutindo no dia-a-dia. Fomos construindo isso, entrando em consenso”.
B	-
C	“Acho que o mais difícil foi encontrar horário para que todo mundo participasse. Se todo mundo participasse do coletivo, acho que seria melhor ainda prá gente”.
D	-

E	“A falta de professores no dia do rodízio. Às vezes você planejava a atividade, mas não dava para dar naquele dia. E o dia que você ia dar a atividade, o aluno que mais precisava, faltava. A falta dos alunos me incomodava bastante. Quem tinha que estar vindo à escola, não vinha, faltava. Então a coisa ficava meio perdida, né.”
F	“Não era tudo maravilhoso, tinha muita briga, também, divergência de opiniões. As divergências aconteciam mais por diferenças de concepções: a tradicional e a construtivista. A hora que começávamos a aplicar o planejado e ver que dava resultado, as opiniões mudavam. Porque lá as pessoas estudavam mesmo, tinha pessoa que dizia: Ah, vamos ficar aqui perdendo tempo estudando? Vamos fazer atividades! Mas a Valquiria falava que sem embasamento teórico, não vamos dar conta em fazer a prática. A Sonia e a Sandra, que são pessoas muito voltadas para o estudo, insistiam também em estudar, em fazer o grupo estudar. Começamos a nos organizar, a fazer dois dias de estudo teórico, um dia de prática ou a cada 15 dias vai ser a prática, depois fazemos um retorno, uma avaliação. A Valquiria pedia sempre o registro da sua sala, quantos pré-silábicos, silábicos... quais ainda não conseguiram se alfabetizar, o que você pretende fazer. Qual o seu plano para trabalhar o aluno que ainda não aprendeu? Junto com isso fomos aprendendo a registrar, a fazer novos planejamentos. Quando você começa uma ação, tem muitos procedimentos que você ainda não conhece e que precisam ser aprendidos.”
G	<p>“Olha, eu, no tempo que eu tenho já de educação, eu acho assim.., o maior desafio é consegui convencer as pessoas.”</p> <p>Por que?</p> <p>“Por que do mesmo jeito que tem aquelas pessoas que mesmo diante de toda dificuldade, ainda acreditam, ainda querem ir atrás, querem buscar coisas novas... infelizmente, tem aquelas pessoas que... “eu acho que não vai adiantar, acho que não vai ter efeito, eu acho que é só mais trabalho”, e que preferem ficar na “mesmice”, e acham que dar aquilo ou dar outro, vai surtir o mesmo efeito. Infelizmente, eu acho que dentro do trabalho coletivo... eu acho que talvez, se não tivesse tido tanta rotatividade de professor, talvez aqueles professores que estavam na época que montou o projeto, se a escola tivesse permanecido com esses professores, eu até acredito que a gente teria tido um efeito melhor, mas infelizmente não foi o que aconteceu. Você tinha professores que eram adjuntos, que no próximo ano não continuaram na escola mais, aí vieram outros que não sabiam nem o que era aquilo, por que não tinha nem tempo para poder explicar parte por parte o que tem que fazer, o que não tem que fazer, como é que começou. Você não tinha como capacitar professor, tinha gente que não tinha nem feito alfabetização, então tava assim... perdido, né? Então eu acho que isso foi uma das coisas que infelizmente prejudicou um pouco o projeto.”</p>
H	<p>“Foi... no entendimento da proposta... por que tem gente que não concordava e não achava que a gente deveria trabalhar dessa forma. Acha que a gente deveria trabalhar com a forma tradicional, acha que é isso que funciona, acha que tem que haver repetência, etc e tal... Não concordava... e fazia meio que de má vontade.”</p> <p><i>Eu poderia dizer que a maior dificuldade no coletivo era a diferença de concepção de educação e de alfabetização?</i></p> <p>“Sim, teve essa dificuldade e teve uma dificuldade de coordenador também”.</p> <p><i>No processo...</i></p> <p>“É, no processo... e aí a gente ficou meio perdida, porque a gente não sabia dava o encaminhamento, se esperava a coordenadora dar o encaminhamento, então a gente ficou um tempo meio perdido. Daí acontece sempre o embate entre os professores por conta disso, mas apesar de tudo isso, a gente conseguiu fazer uma boa coisa”.</p>

I	<p>“Dentro do coletivo eram os professores que faziam a JEI, mas que não estavam engajados dentro do projeto da escola, [ou seja] professores de nível II: [de] matemática, [de] educação física e [de] ciências. Por algum motivo não achavam interesse no projeto. Cumpriam o horário e faziam outras coisas. Às vezes atrapalhavam. Isso foi um ponto negativo”.</p> <p><i>Mas e com os professores do nível I, não havia dificuldades no processo de trabalho coletivo?</i></p> <p>“Não. Estavam todos engajados. Ninguém queria saber de problemas com a alfabetização”.</p>
Coordenadora pedagógica	
J	<p>“Tinha professor que dizia: ‘Eu sempre dei aula assim, eles sempre aprenderam, porque você agora vai ficar falando de formas diferentes de ensino?’”.</p> <p><i>Você acha que tem haver com a concepção de educação e de alfabetização da professora?</i></p> <p>“Tem. Porque elas tinham uma concepção de educação empirista. ‘Sempre ensinei assim e eles sempre aprenderam. Se o aluno não aprende é porque ele não quer’. ‘Então é um problema dele e da família dele. Se ele se interessar, ele aprende’. Era essa a fala de alguns professores. Só que muitas dessas professoras se aposentaram e vieram um grupo novo. E esse grupo que chegou era mais construtivista. Então, agora eu posso ir com tudo e falar de algumas coisas. Veio primeiro a Sandra, que trabalhava do mesmo jeito que eu trabalhava quando eu era professora. Eu falei com ela e começamos a trocar. Aí começou, uma, mais uma... veio a Tânia, que era receptiva, a Marisa que era um encanto, e eu fui passando algumas coisas, trocando, pontuando alguns projetos. A Maria Lúcia era uma mescla, a Mariângela, a Nice, a Cleudilei que eram mais tradicionais. Fomos fazendo outros projetos dentro do projeto pedagógico. E todos esses projetos mostravam as crianças a importância de se ler e de se escrever. Quando começamos a desenvolver o Projeto Mão na Massa, os alunos tinham que fazer o registro das experiências que faziam e com isso outros professores começaram a se interessar, porque houve melhora com os alunos. Com algumas professoras já era observável que as crianças aprendiam muito. Poucas crianças ficavam sem aprender a ler e a escreve, assim, pré-silábicas. E aí foi crescendo, crescendo... lógico que tem um grupo de resistência, porque se aventurar a conhecer e a trabalhar de forma diferente, provoca um grande medo, mesmo. Tanto que a gente não pode mudar de uma hora para outra. Isso leva tempo. É um processo. A gente passa de uma concepção a outra. De 1984 a 1993/94 a gente trabalhava pensando que éramos construtivista, aí o que aconteceu? Depois que fiz alguns cursos, eu vi que aquilo que fazíamos era atividades tradicionais, com uma roupa nova. Por isso que falo para você que até hoje tento me desvencilhar do tradicional.</p> <p>Eu vim para cá (para o CEI), porque era próximo da minha casa e porque eu queria uma EMEI. Na EMEF eu tinha observado que as crianças tinham muitos problemas, de família, de sociedade, etc, mas faltavam ainda outras coisas. Toda parte de letramento os alunos não tinham., o mundo das histórias. Por isso gostaria de ir para uma EMEI e trabalhar esse lado. Não consegui ir para a EMEI, mas vim para o CEI.</p> <p>A criança tendo acesso a vários gêneros, quando chegarem no ensino fundamental, só terão que se preocupar com o como escrever. Porque história e criatividade não irá lhe faltar.”</p> <p><i>Muito dos alunos da EMEF Oliva Irene não haviam feito EMEI?</i></p> <p>“Sim tinham [feito EMEI]. Mas eu percebia que não era uma prática da EMEI, ler. Eles podem ter práticas de leitura mesmo não sabendo ler convencionalmente. Agora o governo exige que a leitura esteja presente. Os alunos aprendem a diferenciar escrita de desenho. Eu vim para o CEI porque essa base precisava estar na criança, esse repertório de histórias a criança precisa ter.”</p>

Professoras	8 – Na ação coletiva, quais foram os pontos de consenso e de dissenso? Como ocorreram as negociações?
A	-
B	<p>“Eu acho que é a divergência de tendência pedagógica. Não no método, porque método é uma coisa mais global. Eu acho que o ensino, as novas tendências, as pessoas que aceitam, ou que trabalham essas novas tendências, são bastante teóricas. Na prática, a teoria não acontece. E a gente que já tem uma bagagem aí, que pode ser tradicional, não-tradicional, pode ser arcaica, a gente percebe que o discurso é uma coisa, a teoria é outra. Eu não trabalho propriamente com primeiro ano, porque eu acumulo... Primeiro ano exige muita dedicação. Professora que acumula, não deve pegar primeiro ano, porque ela precisa se dedicar muito, ela precisa estar muito envolvida com alfabetização. Só que isso a gente acaba fazendo no segundo ano, no terceiro ano, no quarto ano, que é a alfabetização. Na época que eu só pegava quarto ano, eu acabava pegando o aluno de quarto ano escrevendo em letra bastão. Aluno de quarto ano que não consegue fazer uma letra cursiva. “Foi a forma que ele aprendeu”. Mas, porque é nivelar o ensino por baixo? Porque que o meu aluno de primeiro ano só tem que escrever em letra bastão? Eu não entendo essa tendência. Eu sempre fui da opinião de que você oferece o máximo, não o mínimo. Apesar de eu não trabalhar com alfabetização, já trabalhei muito. Não trabalho mais, acho que as professoras mais jovens têm mais condições, mais tempo... Eu não tenho mais tempo, nem cabeça, nem paciência. Mas eu não concordo com essa história de alfabetizar com letra bastão. Pegar aluno de segundo ano, terceiro, ou quarto, que só faz letra bastão. Ele não está aprendendo. Você pega um aluno com letra bastão e vai ensinar a ele que primeiro parágrafo começa com letra maiúscula, mas ele só conhece letra maiúscula. Como você vai ensinar a uma criança que frase começa com letra maiúscula se ele está acostumado com letra maiúscula? Então, quando você começa a introduzir a ortografia, a gramática, a pontuação, acentuação, parágrafo... Fica totalmente sem nexos aquilo que ele aprendeu! Ele não sabe usar o caderno, muito recorte... Os professores ficam a tarde inteira preparando aquilo para aluno, chega à sala de aula, os alunos fazem aquilo em cinco minutos. Alunos de primeira série têm que ter o hábito de escrever, eles têm que escrever. É como andar de bicicleta, se você não treinar, não consegue. Tem muita coisa boa no construtivismo, e a gente tem que associar, assemelhar aquele trabalho. É claro que se você não pode dizer ‘é assim, é aquilo e acabou’. Você tem que estar obtendo conhecimento, você tem que estar trazendo coisas novas, tem que estar melhorando seu trabalho, melhorando suas aulas, aperfeiçoando, buscando novidades. Hoje em dia a gente sabe que o aluno tem na casa dele muito mais atrativo do que tem uma sala de aula! E você sabe que a mídia praticamente abandonou. E nós temos o que na sala de aula? Nada. Nós temos poucos recursos, e a gente tem que conseguir atrair o aluno para aquele ambiente.</p> <p>O planejamento de atividades, quando acontece, a gente aceita, a gente busca, aquilo que a gente está de acordo. Aquilo que a gente não está de acordo, a gente deleta. Acatamos a opinião de todos, porque todas as opiniões são valorosas. A verdade é aquela em que eu acredito, aquela em que a pessoa acredita. Não aquilo que está sendo imposto. Cada um tem a sua verdade, e eu acredito que todos que trabalham na educação trabalham com seriedade, porque se não trabalhasse com seriedade, não estaria aqui. Então, todos têm seus valores. As divergências, eu acho que isso é parte, que nós não somos iguais. Cada um tem a sua opinião, sua tendência, e todo mundo está acreditando naquele trabalho, que aquele trabalho vá dar certo! Só que eu tenho que fazer aquele trabalho em que eu confio e acredito, se eu não acredito naquele trabalho, eu vou buscar outro meio de atingir aquele meu objetivo.”</p>
C	<p>“Discórdia não teve nenhuma, a gente sempre conversava e sempre entrava num acordo. Como a gente estava vendo que o negócio estava sendo bom tanto para os professores, que estavam com a sala mais tranqüila, quanto para alunos que estavam se sentindo melhores [...]”</p>

D	-
E	<p>“Eu já não lembro mais direito, já faz tanto tempo... depois a coisa foi descambando, descambando, e o pessoal desanimando... no planejamento das atividades. Às vezes o pessoal ficava meio reticente, não queria tal coisa: ah, vamos fazer outra coisa, vamos mudar? Tinha uma questão de concepção de alfabetização... mas não era assumido, o pessoal fazia, mas não acreditava muito na coisa. Mas a maioria concordava e fazia a coisa.”</p>
F	<p>“Um das grandes brigas no grupo era não permitir que outros assuntos da escola pudessem atrapalhar nossos estudos. Você está fazendo JEI, chega um e diz a vocês tem que preencher esse papel, tem que entregar a amanhã... temos informes sobre o leite que vai chegar... houve mudança no critério de entrega do uniforme... Então, essas coisas a Valquiria não permitia. Tem que ter um coordenador com autoridade, que tenha o objetivo de formar os professores. Lá era assim, tem informes, é utilizado somente 15 minutos depois é hora de estudo. Tinha um pouquinho de briga por causa disso [risos]... Acabou o horário com a criança, todo mundo para a JEI, caso contrário, falta. As pessoas começam a se disciplinar. Tinha somente 5 minutos para tomar uma água, usar o banheiro e depois, vamos trabalhar.”</p>
G	<p>“A gente tentava, assim, dentro do grupo, ao máximo chamar a atenção do grupo, que aquilo que a gente tinha combinado, tinha que cumprir, né? Hoje é dia de estudo, tem que ser dia de estudo. Amanhã que é o dia de montar atividade, é dia de montar atividade, porque às vezes tinham pessoas que achavam que era melhor a gente ir para a atividade. Nós tentávamos negociar com o grupo, pois não adiantava nada você ficar montando atividade e aplicar na classe, sem você fazer um estudo teórico, porque como é que você vai analisar uma atividade de uma criança sem saber direito como avaliar a fase? Como é que você vai fazer uma intervenção diante de uma determinada criança, se você não sabe em que fase que ela está? O que você pode fornecer para aquela criança naquela fase? O que você pode fornecer para a criança na outra fase? Dependendo da fase em que a criança está, tem informação que você passa que não adianta de nada, então a gente tentava mostrar para o grupo que aplicar atividades por aplicar, não tinha valor nenhum, não tinha significado nenhum. Se você aplicar uma atividade sem ter um objetivo e sem saber avaliar aquilo que estava dando era a mesma coisa que nada. Às vezes era um pouco difícil com algumas pessoas.”</p> <p><i>Existia muito conflito?</i></p> <p>“Ah, tinha! Infelizmente aquelas pessoas que entraram depois, ou participaram somente de algumas leituras, porque às vezes não queria ler, então as pessoas diziam: ‘Mas eu já faço isso!’ ‘Mas eu já sabia aquilo!’ ‘Dar isso é a mesma coisa, ele vai aprender do mesmo jeito.’ Tinha umas pessoas que eram tradicionais, e achava que dar uma coisa ou dar outra era a mesma coisa. Tinha aquelas que achavam que trabalhar dentro de uma proposta construtivista era deixar a criança fazer tudo que ela queria, respeitar o errado. Embora batíamos na tecla que não era isso e que dependia da fase em que estava a criança. Por exemplo, se a criança começou seu processo de alfabetização e ela é pré-silábica, você vai começar a deixá-la perceber que a letra é diferente de desenho e você vai aceitar tudo o que ela escreve. Aquilo está bom para a fase que a criança está. A partir do momento que a criança vai evoluindo, você vai fazendo as intervenções possíveis respeitando a fase que ela se encontra. Não é deixar fazer tudo que ela quer. Se a criança, por exemplo, é silábico-alfabética, e ela vem perguntar; ‘É com ‘s’ ou com ‘c’, eu tenho que passar a informação e isso é válido, porque ela já está silábico-alfabética. Se for uma criança pré-silábica ou silábica vai adiantar o que? A gente tentava passar para o pessoal que não é assim não, que a partir do momento que a criança tornava-se alfabética, você poderia trabalhar de uma maneira mais intensa, a questão ortográfica. Tentávamos discutir com o grupo, mas sempre tem umas pessoas mais resistentes.”</p>

H	<p>“A gente brigava muito [risos]... batia muita boca... e assim, a prioridade era o aluno aprender. Acho que apesar das posturas das pessoas serem diferentes, todos os professores estavam interessados em que as crianças aprendessem. Eu acho que esse era o maior consenso, não importa qual era a concepção, mas os professores queriam que o aluno aprendesse, queriam que a escola mudasse, entendeu? Então, apesar de muitas discussões a respeito de como dar determinada atividade, de como compreender o que o aluno sabe... Um dos grandes problemas era a concepção, eram as pessoas que achavam assim: “mas eu já estudei isso, não preciso estudar de novo”. E assim, cada vez que você lê um texto, tem um porquê. A gente tinha um objetivo para aquilo, não era à toa, e algumas pessoas às vezes não entendiam, achavam que estava sendo repetitivo, porque tinha feito aquele PEC, achava que era suficiente e não precisava ler de novo. A gente tinha um objetivo de ler de novo algumas coisas, que a gente também já tinha visto no PROFA e etc e tal, para poder avançarmos em como preparar, como planejar, e tinha gente que não tinha feito PROFA. Então a gente tinha que retomar para essas pessoas que não tinham feito, professores de terceira e de quarta, não tinham feito PEC, não tinham feito PROFA, e algumas pessoas não entendiam isso. A gente tinha embates, por causa disso... As pessoas não queriam estudar, achavam que era perda de tempo e... bom, enfim... achavam que estávamos sendo repetitivos e haviam alguns ‘bate bocas’ nesse sentido. Mas acabava dando certo, mesmo que a gente estudasse menos naquele dia, acabava dando certo, porque o principal era o aluno aprender.”</p>
I	<p>“Cada um tentando colocar o seu pró e o seu contra. Geralmente entrava-se num consenso. Quem estava engajado estava sempre mais disposto a resolver os problemas. Que não estava engajado estava ali mesmo para cutucar e atrapalhar”.</p>
Coordenadora pedagógica	
J	<p>“A gente sempre trabalhava para que? E porquê? Que jeito a gente quer esse aluno? A gente trabalhava com dinâmicas, com conceitos, com conflitos para desmontar resistências. O foco era o aluno. O aluno tem que aprender. Você está aqui para um fazer e como é esse fazer? A mudança é sofrida e dolorida. Cria-se mecanismo de resistência naturalmente e você quer se proteger. Tudo isso teve. Mas nós chegamos a um nível de consenso. A única coisa, vamos dizer assim, talvez, é o meu lado aventureiro. Eu tenho um lado aventureiro. Eu gosto de ousar, eu gosto de conhecer, nem tanto liderança. Eu gosto daquilo que traz um desafio, né. Mas um desafio com apoio. Tudo isso que nós fizemos é porque tivemos várias orientações: PROFA, Projetos Especiais, cursos de capacitação, né. Tinha um setor bem interessado, bem articulado, que dava ao coordenador diversos feitos. Eu ia de sábado e domingo fazer diversos cursos, porque preciso aprender, passar para o meu professor. Eu tenho que ter alguma coisa para sugerir, para motivá-los, para apresentar, falar, questionar. Sempre chegávamos num consenso, meio sofrido, mas chegávamos.”</p>

Professoras	9 – De que maneira o trabalho coletivo interferiu em seu trabalho pedagógico? Ou na cultura docente?
A	“Olha! Cada um tem a sua visão de mundo, mas no coletivo você se expõe, coloca sua visão para todo mundo e ouve a opinião de outros também. Há aquela troca. A experiência foi muito boa. Todo mundo repensava a sua prática pedagógica. Eu não sou perfeita, a minha visão teórica pode não ser a melhor, vamos ouvir a outra. E cada uma ouvia a outra. Tinha aqueles embates, mas a mudança não ocorre de um dia para o outro, ela foi construída. Os encontros aconteciam 4 vezes por semana. Eu sei que eu aprendi muito”.
B	“Interfere, sim, pois eu acho que têm muitas opiniões validas, muita coisa boa, e a gente ‘fica aprendendo’. Tem que aprender, você não pode se fechar as novas informações que chegam, tem que ‘estar aprendendo’ sempre. Interfere positivamente.”
C	<p>“Mudou”.</p> <p>O que mudou?</p> <p>“Naquele ano em que foi feito o projeto, todo mundo se empenhou para que o projeto desse certo, para que desse bom resultado. Todo ano as pessoas se empenham para que o projeto tenha bons resultados, para que ele continue sendo bom. No trabalho coletivo, você conversa, coloca as dificuldades. O outro dá uma ajuda, dá uma opinião, então isso é importante. A troca de experiência é importante. Até mesmo a formação, ali você vai tendo idéias de como superar as dificuldades com a classe. Acho que se não tivesse o coletivo, o projeto pedagógico teria dificuldade de estar acontecendo.”</p> <p>Por quê?</p> <p>“Porque é no coletivo que você fortalece um ao outro, supera as dificuldades, vai conseguindo ver se tem algum resultado”.</p>
D	-
E	“Há troca entre os professores. Sempre tem um que fala alguma coisa, que mostra algo importante, a gente aprende, te ajuda e alivia a sua vida”.
F	“A partir do coletivo que começamos a ter aplicações na prática. O coletivo socializa o conhecimento. A gente trabalha alfabetização dentro da construção de conhecimento, em que socialização de conhecimento é fundamental. Então para o professor essa socialização de conhecimento também é importante. Grande parte dos projetos didáticos que surgiram ali aconteceu porque pessoas de diferentes lugares se encontraram ali, e cada uma trouxe um tipo de experiência. Um trouxe a experiência de uma escola, outro trouxe a experiência de um curso que fez, o outro trouxe de uma escola particular. Cada um trazia a sua visão e conseguimos entrar num consenso para alterar o trabalho que estávamos fazendo. Então o coletivo, esse espaço de estudo dentro da escola, eu acredito, que seja fundamental para isso”.

G	<p>“Interferiu no sentido de que havia colegas que fizeram o curso como eu, algumas que sabiam mais, outras que sabiam menos. Fazíamos muitas intervenções, fazíamos nossa prática. Então na época havia pelo menos meia dúzia de professores, que estavam bem enfronhadas no trabalho. Com essas, fazíamos algumas discussões um pouco mais avançadas. Também tinha um pessoal que não tinha feito alfabetização, mas entendia de alfabetização tradicional, então às vezes, fazíamos uma discussão mais individualizada, com aqueles parceiros mais avançados”.</p>
H	<p>“Interferiu por que conforme nós íamos estudando, íamos trocando atividades que podíamos fazer para trabalhar com a alfabetização, com o sistema de escrita, a gente trocava idéias, uma trazia coisas para a outra...”</p> <p><i>Você acha que esse coletivo, de certa forma, acaba modificando a cultura docente?</i></p> <p>“Eu acho... eu acho que sim, por que fica uma coisa dinâmica. Você tem um objetivo, tem um porquê, às vezes você não tem um chefe, que seria o coordenador, mas você continua, porque você já tem aquilo, você tem um objetivo. Não é um projeto apenas porque tem que fazer, mas é seu... os professores sentiam que aquilo fazia muita diferença. Mesmo os professores que tinham uma outra concepção, sentiam que aquilo fazia diferença. Então, sentindo que isso fazia diferença, modifica a prática na sala de aula, porque a gente podia dar mais atenção para as crianças, olhar o que a criança sabe com outros olhos, então ajudava muito.”</p>
I	<p>“Interferiu na minha aprendizagem, no meu olhar sobre as atividades. Eu fazia o que eu podia. As meninas sempre estavam engajadas comigo. Diziam quais os projetos didáticos estavam fazendo e na sala de leitura eu trabalhava os livros relacionados no projeto. Dava sugestões em atividades em sala de aula. O que eu pude ajudar foi isso”.</p>
Coordenadora pedagógica	
J	<p>“Ah, sim! Ah, sim! O trabalho coletivo é importante porque tem dias e é sempre o mesmo grupo. Sempre os mesmos professores. Então, ele parte de alguma coisa que é de interesse dos professores, de algo que precisa ser avançado, que precisa ser melhorado no aluno. Então, tudo aquilo que é visto, discutido, registrado, alimenta o professor e traz movimentos de desestabilização, que o faz pensar. O horário coletivo é de suma importância. A tendência me parece que é de acabar com a JEI, é absurdo! A JEI é importante para a troca, para a formação e para a mudança de postura em relação aos alunos, para mudança de concepções., para formar uma verdadeira equipe. Pois enquanto houver grupos, não existirá um projeto de escola. O que aconteceu na Oliva Irene foi a formação de uma equipe, que não se restringia somente aos professores. Era a direção, os operacionais, o corpo docente. Todos envolvidos nisso. No desenvolvimento das atividades estavam todos envolvidos no mesmo propósito.”</p>

Professoras	10 – Quais os resultados esperados e quais os obtidos? Esses resultados eram nomeados, valorizados no decorrer do trabalho?
A	“As crianças aprendiam a ler e a escrever e mudavam de grupo. Havia um movimento constante e isso era positivo. Tivemos crianças que regrediram, por inúmeros fatores, tudo bem. Inseríamos o aluno em outro grupo para que ele pudesse superar suas dificuldades”.
B	“Eu não posso dizer da conclusão desse trabalho, pois como eu te disse, eu não cheguei até a conclusão. No ultimo ano de 2005, que nós trabalhamos nesse projeto, eu estava trabalhando um projeto dentro do segundo ano. Nós estávamos em três professores, então, uma vez por semana, a gente separava as salas assim: os pré-silábicos, os silábicos e os alfabéticos. Eu fiquei com a turma dos alfabéticos, trabalhando produção de texto, paragrafação, ortografia. Chegou um momento que ficou difícil trabalhar com os alfabéticos, por que eles melhoraram tanto, e a gente não tinha sala dos ortográficos. Então, nós tínhamos que ter uma quarta sala para ir mandando os alfabéticos para os ortográficos, e não tinha, então, o que aconteceu? Encheu muito a sala do ortográfico, e foi esvaziando a sala do pré-silábico e silábico. Eu acho que foi bom, por que a partir do momento que foi esvaziando a sala do pré-silábico, é porque eles foram melhorando, foram passando para os silábicos, e os silábicos foram para os alfabéticos. A sala do alfabético encheu, mas eles ficaram lá, por que não tinha pra onde mandá-los, tinha que ter uma quarta sala para os ortográficos. Eu posso dizer que foi um sucesso. Agora, eu posso dizer isso quanto ao segundo ano, não posso dizer como foi o trabalho do primeiro e do quarto, porque eu não participei. Nós temos alunos do quarto ano hoje, que são esses alunos do segundo ano. Agora está misturado, eu não sei como ficou, vieram alunos de fora, que não participaram do projeto... Alguns alunos que eu me lembro, as professoras estão dizendo que estão bem, que avançaram muito.”
C	-
D	-
E	“Conseguimos melhorar muito. A vida deles fora daqui é muito difícil. Eu tenho um aluno que dorme na carrocinha do pai na rua. Quando chega na ‘Vila Não Sei das Quantas’ pára dois dias lá para dormir. Ele fica dois ou três dias lá e falta na escola. Ele não tem um segmento, uma rotina que é importante para ele. Quando eles avançavam na escrita eles vinham e diziam para gente: ‘Olha professora, eu aprendi, vou mudar de sala’”.
F	“Sempre o esperado é o atingir 100%. Esperávamos também que não houvesse evasão. Acho que tem que haver um vínculo maior entre nível I e nível II, porque observo que há uma diferença muito grande na forma de se trabalhar. O professor de nível I percebe todo o crescimento do aluno, acompanha sua evolução e quando ele chega no 5º ano o professor diz que ele não sabe nada, mas [o professor] não acompanhou o processo. O resultado esperado de um professor de 4º ano não é o mesmo resultado esperado para um professor de 5º ano. Algumas dificuldades que entram na questão de família: a evasão se dá pelo deslocamento da favela. A gente também recebe criança o ano todo: criança que vem do Nordeste ou de outra favela que pegou fogo. Às vezes a sala toda estava muito bem e aí chega uma criança que não sabe escrever o nome. Tudo isso são dificuldades do trabalho que influem no resultado. A ausência da família; [os alunos] faltam muito, ficam na rua o dia inteiro, se drogam, tudo isto dá interferência. Então eu acredito assim: tem alguns alunos que precisam de um tempo maior e o resultado será alterado por causa disso. A gente queria ter alcançado os 100% mas não foi possível, mesmo assim, foi positivo”.

<p>G</p>	<p>“Eu que sempre trabalhei com primeiro ano lá, eu sempre quis ficar com a turma de pré-silábico, com aqueles que tinham mais dificuldades. Pelo menos com aquelas turmas que eu pegava eu percebia evolução. Ele chegava lá e mal conhecia o alfabeto... porque a gente fazia assim, conforme a criança ia evoluindo, ela passava para outra turma. Cada dois meses fazíamos uma avaliação do aluno. Ele avançou, passou para o outro grupo. Então a gente fazia isso”.</p> <p><i>Você acha que de certa forma o projeto ajudou a reverter a questão da não-alfabetização no 4º ano do ciclo?</i></p> <p>“Acho que conseguiríamos ver isso, num prazo de cinco anos, porque aí teríamos 1º ano e os subseqüentes... mas é como falo para você, realizamos o projeto em 2003, 2004 e 2005. No primeiro ano estávamos ainda naquela coisa de ensaio e erro praticamente, iniciando o projeto, estruturando o trabalho dentro da escola. Começamos a pegar o trabalho com mais afinco em 2004. Mas aí, no meio do ano de 2004, a diretora aposentou, veio uma outra diretora, a coordenadora saiu. Ficou como coordenadora uma professora de matemática, que não entendia nada de alfabetização. A gente começou a ter as perdas... Sinceramente eu acho que a escola passou a não abraçar mais o projeto. E deixou na nossa responsabilidade. E não era isso que nós esperávamos. Quando montamos o projeto, esperávamos que a escola fosse dar todo o apoio que precisássemos”.</p> <p><i>Que tipo de apoio?</i></p> <p>“Não queríamos que a coordenadora, a diretora, a assistente ficasse na sala o tempo todo. Mas uma escola que está funcionando com um projeto especial, era a única escola da coordenadoria com 25 alunos. Eu penso que como diretora, não como fiscalizadora, gostaria de participar, não digo todo dia, porque não seria possível, 50 minutos, na hora do estudo, do grupo de JEI. Freqüentar a sala de aula mesmo não sabendo alfabetizar, aprender junto, ver como a coisa acontece. Dar um apoio aos professores, a gente sentia tanta falta disso. Quando uma pessoa ia lá perguntar, a diretora, a assistente não sabia falar do projeto. A diretora anterior, tava sempre lá com a gente. Então, isso, a gente achava uma falha enorme. O projeto não era nosso, era da escola. Queríamos a presença da assistente, da diretora, da coordenadora, na sala de aula. Queríamos que elas fossem lá, participassem, dessem apoio. Ajudassem naquilo que pudessem. Isso para nós seria muito importante, de ver que a escola estava com a gente. Infelizmente não foi isso que aconteceu. E algumas, de nós, começaram a ter discussão com a escola. Que tipo de apoio dava para o projeto? A gente queria que elas estivessem com a gente. Elas tinham uma escala. Porque era assim: de 2ª e 4ª eram as turmas de 1ª e 2ª séries e de 3ª e 5ª feira eram as 3ª e 4ª séries, não fazíamos o projeto somente de 6ª feira. Elas sabiam todo o programa, quais as professoras envolvidas. Tinham todo o esquema e poderiam ir uma ou outra na sala de aula. E a gente cobrava da escola.”</p>
<p>H</p>	<p>“Os resultados não são imediatos, nada na educação é imediato. É um processo. As crianças foram melhorando e a escola foi se modificando aos poucos. E a gente era cobrada disso. Porque a gente tinha poucos alunos na sala de aula, pouco entre aspas, porque vinte e cinco alunos não é pouco... A gente tinha um projeto e a gente tinha que dar resultados. Só que o resultado foi acontecendo aos poucos. Era difícil a supervisão entender isso. A gente tinha que falar várias vezes que é um processo, que as crianças estavam muito tempo sem estarem alfabetizadas. Tem todo um resgate que tem que fazer e não é simples. A gente era valorizada assim, dentro da escola. Não que a supervisão não valorizava, valorizava, mas era assim... eu acho que eles também eram pressionados por resultados. Entendeu? Nesse sentiu éramos pressionadas para ter resultados rápidos e não têm resultados rápidos. Porque as crianças levaram dois, três anos para se alfabetizarem. A gente tinha resultado, mas havia crianças que demoravam mais para se alfabetizarem. Então não era 100%”.</p>

I	“Eu sentia diferença nos alunos em relação ao trabalho que era desenvolvido em sala de aula. Tanto é que trabalhar com 25 alunos é outra questão. É bem diferente. Eles vinham com uma base e eu dava uma complementada na sala de leitura, porque estávamos trabalhando juntas. Eu acho que foi bom”.
Coordenadora pedagógica	
J	-

Professoras	11 – Como você avalia sua participação no processo?
A	“Fiz tudo o que podia fazer, até quando eu fiz JEA eu fiz o projeto”.
B	“Eu participei na prática com alunos, mas eu não vivenciei reuniões que aconteceram nesse projeto. Algumas vezes eu ficava, mas nem sempre dava para estar com o grupo”.
C	“Trabalhar em grupo às vezes funciona bem quando todo mundo tem o mesmo objetivo”.
D	-
E	“Fiz tudo o que pude para aprender... eu acho que deu uma melhoria a molecada. Tem muita mudança de aluno aqui. Com a mudança da administração, não deu mais para manter o projeto. Tinha que atender a demanda. Mais alunos na sala, menos gente para trabalhar, como vamos dividir os alunos e organizá-los. Daí a coisa foi escambando”.
F	“Foi uma participação boa no projeto, porque ali ninguém era mais do que ninguém. Todos traziam sua contribuição”.
G	“Eu me identifiquei bastante, eu acredito que eu nunca mostrei que sabia tudo. Tinham colegas que sabiam mais do que eu. Mas eu mostrava a importância da gente discutir, de trabalhar junto, de avaliar o que não deu certo junto. Sempre me coloquei a disposição para ajudar as colegas com mais dificuldade, ajudar a fazer avaliação, a preparar atividades. Sempre me coloquei a disposição não só das colegas, mas também da escola. Eu tive uma participação muito ativa diante do projeto. E me dediquei o máximo que eu pude”.
H	“Eu participei muito, eu sou uma pessoa que falo demais. Quando acredito no que faço, eu costumo me colocar muito. Nem sempre do jeito bom, mas eu costumo me colocar muito. Assim, avalio que a minha atuação foi a melhor que eu podia, diante do meu conhecimento e da minha capacidade naquele momento. Acho que talvez hoje, tivesse uma atuação um pouco diferente, porque passei por todo processo. Mas naquele momento eu acho que eu tive uma boa atuação. Acho que todas as professoras tiveram. Todas [as professoras] eram muito interessadas”.

I	“Eu não sei se ajudei muita coisa, não. Fiz tudo o que pude. Mas como me senti uma aluna também, estava aprendendo... não sei dizer se minha participação foi tão produtiva”.
Coordenadora pedagógica	
J	-

Professoras	12 – O que unia o grupo?
A	“Estavam todos com um mesmo objetivo, precisávamos acabar com essa história de [aluno] pré-silábico na 4ª série. Eles precisavam aprender a ler e a escrever”.
B	“Acho que era a busca do caminho, todo mundo quer um caminho que leve à resolução, a um bom resultado. Todo mundo quer um caminho que leve à um bom resultado. A união é isso aí, todo mundo olhando na mesma direção, e vamos lá.”
C	“Aqui todo mundo tinha o objetivo de que os alunos melhorassem na aprendizagem. Isso unia o grupo, o objetivo era esse mesmo”.
D	-
E	“O que nos unia era a tentativa de melhorar essa loucura que era a escola. Ainda é, né. Não que a escola seja ótima, maravilhosa. Mas daquela época para cá melhorou bastante”.
F	-
G	-
H	“Eu acho que assim.. A gente tinha um grupo de pessoas que estavam a muito tempo na escola, conheciam a escola e se conheciam. Então apesar de não concordar, as pessoas se respeitavam. Eu acho que mesmo quando a gente ficou sem coordenador, ou tinha coordenador que não dava muito a liga, a gente conseguia dar conta do projeto. A gente se conhecia e se respeitava... brigava, mas se respeitava.”
I	-

Coordenadora pedagógica	
J	<p>“Era o compromisso com a educação de todos. Todos eram comprometidos com aquilo que faziam. Então lá, eu podia perceber que existia um grupo forte comprometido com o seu tempo. Era o compromisso com o mudar, com o ensinar. Ensinar de uma forma prazerosa. O grande objetivo era que o professor saísse da sala de aula feliz. Ao estudar, um de nossos propósitos era que o professor não saísse de sua sala de aula amargurado. O professor saía com uma felicidade incrível quando via seu aluno produzindo, conhecendo, com o conhecimento ampliado. É muito trabalhoso. Mas, a partir do momento que alguns professores começaram a sentir esse prazer, foi como uma cadeia, envolveu a todos. Eu sei que não era eu que unia o grupo. Nesse mundo não existi liderança, o que existe é interesse de pessoas, que se unem porque seus interesses são iguais. Os semelhantes se atraem e eu acredito firmemente, que houve uma união de iguais. Todos tinham um firme propósito que era o aprender do aluno, com significado, um aprender com prazer, com alegria. E isso eu senti. E como nesse mundo nada é 100%, aqueles que não acreditavam na proposta ficavam a margem, mas no fim, tiveram que se ajustar, porque viam os resultados. E elas foram se envolvendo e querendo aprender.”</p>

Professoras	13 – Na sua opinião, o que leva os docentes a trabalharem ou não coletivamente?
A	<p>“Não sei... Ali no[na E.M.E.F.] Oliva Irene... Nós chegamos na mesma época, tivemos as mesmas sensações, as mesmas recepções e fomos para ficar, não estávamos de passagem. Queríamos ficar e com essa clientela, com esses problemas de alfabetização. Portanto, tínhamos que fazer alguma coisa.”</p>
B	<p>“Bem, eu não trabalho coletivamente por causa de tempo.”</p> <p>Então você acha que a falta de tempo é um fator que a leva a não trabalhar coletivamente?</p> <p>“Eu não sei se dá, até por que caminhos são buscados. Veja bem, eu tenho três horas fora da sala de aula hoje, e eu não estou em nenhum grupo neste momento, porque não têm grupos formados nesse momento. Eu acho que na escola, não vai ser possível sempre, todos participarem, porque no momento em que o grupo está reunido, eu não tenho tempo de estar.”</p> <p>E o que você acha que leva o grupo a participar coletivamente? Você acha que é importante o trabalho coletivo na escola?</p> <p>“Muito importante. É uma reciprocidade, estamos sempre escolhendo e oferecendo trabalhos, pesquisas, informação, cursos. Tem a troca, e eu acho que é por aí, tem que ter o trabalho coletivo. Uma andorinha não faz verão! [risos]”</p> <p>E você acha que o trabalho solitário do professor também acaba sendo difícil? Você acha que o coletivo dá força pra enfrentar as dificuldades do dia-a-dia?</p> <p>“Claro, o coletivo, além de dar força, ele dá uma integração no trabalho. O trabalho fica integrado, todos trabalhando juntos. É uma ajuda mútua, na verdade. O que importa é o relacionamento do grupo”.</p>

C	“Ah. Eu não sei! Alguns não trabalham no coletivo por causa de horário, trabalha em outra escola. O que leva a trabalhar no coletivo é porque tem uma formação melhor [...]”
D	-
E	“Eu acho que é o horário de encontro. Tem que ter um horário de encontro para os professores trabalharem juntos”.
F	“O que conta muita é a questão financeira. Muita gente faz JEI, por causa do financeiro. Mas o que leva a trabalhar coletivamente é a vontade de aprender. O professor que está envolvido no projeto quer aprender, trocar experiência, falar para o outro o que está passando”.
G	“Eu acho que é ter um sonho, acreditar, não desistir, ter um ideal. Acreditar na educação, no aluno, acreditar em você. Acreditar que pessoas são capazes, de juntas, tocar por mais que seja difícil a situação, tocar o trabalho. Compromisso, responsabilidade e não se ater apenas àquela coisa: quanto tempo eu fico na escola, não vai dar tempo de fazer, tem que levar coisas para casa, que ir a outros lugares. Você tem que pensar que isso é um ganho profissional, um ganho para o aluno, para a escola. Pensar que não é uma coisa individual, você está fazendo por um grupo, não por um grupo classe, por um grupo escola. Dá trabalho, tem que montar um monte de coisa, não tem nada pronto, tem que partir da realidade da escola. Mas tem professores viciados, em outras administrações, num ensino mais tradicional, que tem a coisa já pronta. A criança vai copiando, o professor vai passando, é mais fácil dar aula assim. Uma aula construtivista é uma aula mais dinâmica, que cria agitação, porque eles participam, lêem, conversam, trabalham em duplas, em grupo, mas trabalham. Você ouve barulho, mas eles estão envolvidos nas atividades. Isso dá trabalho. E muitas pessoas preferem passar lição na lousa para eles copiarem e ficarem quietos.”
H	“Ter um objetivo comum, eu acho”.
I	“Eu acho que é a visão de educação que o grupo tem. Se a gente sabe que sozinho não se faz nada, você quer trabalhar no coletivo. Você quer crescer, quer estudar e acabar com analfabetismo. Se sua visão de educação é aquela em que você sabe tudo e que o seu papel é passar informação, para que coletivo? Eu abro livro e passo na lousa”.
Coordenadora pedagógica	
J	“Olha, eu vou falar uma coisa, sei lá talvez eu esteja enganada. A primeira coisa é o compromisso. A arrogância, a vaidade, o se achar o melhor, não ajuda o coletivo. Aquele que fica isolado, que se sente menor, também não se envolve com o coletivo. Se houver aquele professor super star, professor show, e se ele não perceber que existe uma equipe de atores que também faz um espetáculo legal, ele pode ficar só, isolado. O professor tem que se desprender, ser humilde, saber dizer que não sabe e querer aprender. Ele tem um saber que às vezes é transitório, limitado. Então aquele que não participa tem várias situações. Aquele que participa é o mais compromissado, mais desprendido, tem humildade, um conceito bom de si. O professor precisa aprender muito, a formação dada aos professores é muito distante da realidade. Eles ainda vêm com uma formação muito tradicional.”

Professoras	14 – O que deveria saber todo aquele que é ou deseja ser professor?
A	“Respeito e vontade são um bom começo. Sem isso, não se constrói coletivo. É preciso respeitar as diferenças. Dentro da diversidade devemos encontrar um ponto que seja coerente para todo mundo”.
B	“Respeitar o ser humano. É o básico, porque é um trabalho com um ser humano, é um trabalho que você vai estar sempre em contato com pessoas, além de você ter 34 alunos, você vai ter 34 personalidades diferentes, 34 valores que trazem de casa, completamente diferentes, porque cada família é um caso. Tem que ter respeito a esse ser humano, por isso que eu te disse que não é preciso chamar a mãe toda hora. Quando nós conversamos com a mãe, por mais bronqueada que você estiver com o aluno por ele ter aprontado na escola, você acaba ficando com pena da criança. Você tem que ter um trabalho com o ser humano. Você tem um objetivo, mas você não vai usá-lo 100 %, Mas a porcentagem em nota tem uso sim, tem que ser valorizada. Só que nem sempre o que se faz com essa porcentagem está em nossas mãos, porque ele entra na sala pra conseguir, mas as vezes a solução não está na sala de aula. A criança já está tão arraigada com valores deturpados, valores modificados negativamente que ele vai entrar em choque com os seus trabalhos, vai haver uma resistência, porque as vezes ela já tem todo um [...], não sei se dá pra entender. Lá no lugar que ela vive, ela já tem todo um conhecimento, uma cultura própria, às vezes deturpada, porque quando eles trazem aquela cultura própria que a gente pode trabalhar entre nós é até muito bom. Mas quando eles já têm os valores, que é como se fosse “isso me interessa e isso não” e vice e versa, então fica só aquilo que é do interesse dele. Nem sempre o que é do interesse dele, é importante para vida dele. Então, ele se fecha naquilo, e só aceita aquilo, e só aquilo tem valor.”
C	“Primeiro ele tem que gostar, que ter interesse, estar sempre se atualizando, procurar resolver as dificuldades que tem, porque todo mundo tem dificuldade. Não se acomodar.”
D	-
E	“Que tem que estudar bastante. Não pode parar de estudar nunca”.
F	“Ter consciência do que você quer como profissional, ter consciência da sua concepção. Saber que não é fácil. Que é um aprendizado sempre. Ter formação. Não pode perder a esperança e o amor. Se você não acredita no que faz não vai dar em nada. Tem que lutar”.
G	“Quem trabalha com educação deve ser profissional, ter compromisso, responsabilidade. Tem que pensar que as questões sociais, emocionais, interferem na aprendizagem, mas todos são capazes de aprender. Nós como educadores, temos a obrigação de tentar fazer com que o aluno aprenda, de um jeito ou de outro. Não adianta ficar parada achando que porque a criança é pobre, que a família é analfabeta, que ele não vai conseguir aprender mesmo, que eles só querem vir na escola para comer. Eu acho que a criança de hoje, ela precisa se alimentar sim, de pessoas afetivas próximas a ela, a família precisa de um apoio, mas nós não podemos nos conformar com isso tudo e achar que só por isso ela não aprende. Isso interfere sim, mas o compromisso do profissional também. Temos que tentar atingir a criança de alguma maneira. Você talvez não atinja todos, porque você tem muitas crianças, 38 crianças. Não saí de lá por causa dos alunos, mas da falta de compromisso de algumas pessoas. Isso me deu um desencanto e fui procurar outra escola. Tentei a EMEF Octavio Pereira Lopes, mas não deu, vou continuar tentando. Sei que lá as professoras fizeram o PROFA, tem trabalho coletivo”.

H	Precisa saber que é difícil, que estamos num país que não valoriza o professor. Tem que ser consciente, se é isso mesmo que você quer. Saber que o seu trabalho vai fazer diferença para aquelas crianças, nem que seja durante um ano. E você tem que se valorizar acima de qualquer outra pessoa. Tem que gostar do que você faz. Pelo salário, não é, pela valorização da sociedade, também não é. Não precisa gostar de criança, não. Você precisa gostar do que você faz.
I	Saber alfabetizar, além de ter todo um gosto pelo trabalho, amar as crianças. Todo mundo tem que saber alfabetizar, você é professor de matemática e deveria saber. Alfabetização é a base para tudo. Se a criança não sabe ler, não resolve problemas, não resolve nada.
Coordenadora pedagógica	
J	“O que ele pretende com a sua profissão? Porque ele está como professor? O que ele vai fazer com a criança e com o adolescente? Para que e porquê trabalhar? Eu estou aqui para que? O que eu quero com essa criança e com esse adolescente?”

ANEXOS**ANEXO 1 - Dados do Distrito de Vila Guilherme**

Fonte: SILVA, AMARAL JUNIOR, 2000.

Dados do Distrito de Vila Guilherme

Mapa da Inclusão/ Exclusão Social 2000 realizado pela PUC – SP

Raking de indicadores sócio-econômicos de condição de vida dos 96 Distritos. Quanto mais próximo a 1, melhor. Quanto mais próximo de menos 1 (-1), pior:

1º colocado: Santo Amaro = 1,00

5º colocado: Santana = 0,43

16º colocado: Vila Guilherme = 0,24

33º colocado: Vila Maria = 0,07

41º colocado: Tucuruvi = 0,43

68º colocado: Vila Medeiros = 0,29

A Vila Guilherme apresenta nesse estudo, entre 1991 e 1996, diminuição de seu número de habitantes, indo de 61.625 para 53.533, representando menos 8.902 moradores, - 13,13%. A população até 19 anos diminuiu em 10.853, ou seja, -40,6%. Seus lares têm em média 3,36 pessoas por domicílio. Com mais de 70 anos de idade existem 3.423 pessoas. Moradores de rua foram computados 21. Chefes de família sem instrução são em número de 642. Com mais de 15 anos de estudo são 1.845. Mulheres chefes de família são 4.608. Menos de 125 de chefes de família têm no distrito 15 anos ou mais de educação formal.