

Maria Beatriz Pauperio Titton

**IDENTIDADE COLETIVA DE PROFESSORES NA ESCOLA
PÚBLICA: UMA CONSTRUÇÃO POSSÍVEL, DIFÍCIL E
NECESSÁRIA**

Um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de
Porto Alegre

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação, Culturas, Memórias, Ações Coletivas e Estado.

Orientador: Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer

Porto Alegre

2003

À minha mãe, Idinha, a primeira e a melhor professora, e às minhas irmãs, Ângela e Bety (em memória), presenças determinantes em minha identidade de professora feliz.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Adroaldo, pelo incentivo e companheirismo, sem limites e sem exigências, ao longo de todo o trabalho.

Aos meus filhos Cláudia e Bruno, pela inspiração à minha renovada esperança de um mundo melhor e mais bonito para todos.

A todos de minha família, pela constante e afetiva presença, mesmo quando privados de minha atenção.

Ao *Mestre*, com carinho, Nilton Bueno Fischer, pelas lições de sensibilidade e amorosidade diante das *maravilhas* que acontecem nas escolas, desafiando-me sempre para novas lutas.

A todos os *professores da escola* Gilberto Jorge, pela generosidade e alegria na convivência e pela grandeza de suas realizações e de seus sonhos, contagiando-me permanentemente.

À Rosângela e Sheila, pela dignidade de aceitarem dirigir a Gilberto e pela ousadia de acreditarem na autonomia pedagógica de professores e na viabilidade de escolas dedicadas a seus alunos.

À Beth, Olga e Suzana, pela amizade e parceria em tantas descobertas e realizações, as quais impulsionaram minha trajetória de pesquisadora.

À Maria Isabel Persch, pelo dedicado assessoramento nas questões estéticas e formais na etapa de qualificação do projeto e pela disponibilidade permanente ao longo da pesquisa.

Aos colegas do Centro Universitário Ritter dos Reis, em especial Beatriz T. Felipe, pelo encorajamento à realização do Mestrado e apoio confiante e carinhoso, principalmente na etapa de sua conclusão.

À colega que se fez amiga, Márcia Loguércio, pelo que me ensinou de ética e compromisso profissional, principalmente diante de adversidades, e pelo acompanhamento interessado e entusiasmado à pesquisa.

Aos colegas do grupo de orientação, pelas inquietações compartilhadas e aprendizagens realizadas, impulsionadoras da busca de novos desafios.

Sapato 36

Eu calço é 37!

Meu pai me dá 36!

Dói, mas no dia seguinte,

Aperto meu pé outra vez.

Pai eu já estou crescidinho,

Pague para ver que eu aposto.

Vou escolher meu sapato,

E andar do jeito que eu gosto.

Por que cargas d'águas você acha que

Tem o direito

De afogar tudo aquilo

Que eu sinto em meu peito?

Você só vai ter o respeito que quer

Na realidade,

No dia em que você souber respeitar

A minha vontade!

Meu pai, meu pai!

Pai já estou indo-me embora.

Eu quero partir sem brigar,

Pois eu já escolhi meu sapato

Que não vai mais me apertar.

(Raul Seixas e Cláudio Sampaio, 1977)

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de desvelar os processos envolvidos na construção da identidade coletiva dos professores de uma escola pública, da Rede Municipal de Porto Alegre, problematizando a unidade assumida por seus atores e reconhecida publicamente. Partindo do modo com que os professores apresentam-se como ator coletivo e da auto-imagem que revelam, o estudo procura abordar as razões e os modos de viver em conjunto, bem como a dinâmica das interações que realizam, envolvendo conflitos, negociações, intercâmbios e decisões. Surgem, aí, os processos individuais de inserção no coletivo de professores e no contexto escolar, exigindo o estudo das suas trajetórias profissionais e a influência das culturas profissionais, dos espaços de formação e das práticas de gestão da escola, tanto na construção das identidades individuais, como da identidade coletiva docente. O estudo apresenta os contextos político e pedagógico não só da escola analisada mas também da rede de ensino de Porto Alegre, na medida em que eles produzem e exigem mudanças, geram crises e influenciam os processos identitários dos professores. Na escola, a história da comunidade e a conquista da própria escola, assim como o projeto pedagógico voltado à inclusão irrestrita de alunos e, nele, o trabalho coletivo, os espaços de formação, a gestão administrativa e pedagógica surgem como fatores interrelacionados que influenciam significativamente o modo como se assumem professores, individual e coletivamente, para si e para os outros. A identidade coletiva docente tem as marcas do lugar: de um morro chamado Morro Alto e de uma comunidade que conseguiu uma escola para seus filhos. A ação coletiva formaliza-se no projeto pedagógico que, ao mesmo tempo em que agrega novos valores, preserva os que lhe garantem a identificação com um projeto político, voltado para as classes populares. A pesquisa participante, desenvolvida no período de novembro de 2001 a outubro de 2002, envolveu a totalidade dos professores da escola em encontros coletivos, uma estratégia de entrevista coletiva. Foram realizadas entrevistas individuais com parte dos professores da escola e com ex-professores, com uma assessora pedagógica da Secretaria de Educação e com alguns ex-alunos, como possibilidade de olhares diversos e singulares sobre a escola e seus professores. A análise documental incluiu especialmente textos produzidos pelos docentes e vídeos sobre a escola. Autores como Paulo Freire, Alberto Melucci, Claude Dubar, Georges Snyders, Cláudia Vianna e António Nóvoa constituem as principais referências teóricas deste estudo.

Palavras-chave: identidade, coletivo, construção, inclusão, diálogo, negociação, conflito, evolução, transformação, formação docente, projeto político e pedagógico.

ABSTRACT

The aim of this paper is to discover the processes involved in the construction of collective identity of teachers from one public school, belonging to the educational system of Porto Alegre. For that, the publicly perceived and assumed unity by the actors was problematized. Taking the way teachers behave as collective actors and their revealed self-image as a starting point, this paper aims at approaching the reasons and the ways of living in group, as well as the dynamics of interactions, involving conflicts, negotiations, interchanges, and decisions, from where the processes of individual insertions in the collective and in the scholar context emerge. Those processes require studying the teacher's professional course and the influence of professional cultures, formative environments, and school management practices on the construction of individual and docent group identities. The paper presents the political and pedagogical contexts of the analyzed school and the educational system of Porto Alegre, as they produce and require changes, they generate crises, and influence teacher's identity processes. In the school, the history of the community, the conquest of the school itself, the pedagogical project for a wide inclusion of students, the group work, the formative environment, the administrative and pedagogical management are related factors that strongly influence the way teachers assume themselves individual and publicly. The collective docent identity is characterized by the place: a hill called Morro Alto (High Hill) and a community that conquered one school for their children. The group action is outlined by the pedagogical project that while adds new values, preserves the ones that guarantee the identification with a political project, oriented for popular classes. The research, developed from November 2001 to October 2002, involved collective meetings with all the teachers from the school, as a strategy for the collective interview. Individual interviews were carried out with part of the teachers and with ex-teachers, followed by a pedagogical advisor from the Municipal Secretary of Education, and with ex-students, as a possibility of gathering multiple and unique points of view about the school and its teachers. The document analysis mainly included texts produced by docents and videos about the school. Authors as Paulo Freire, Alberto Melluci, Claude Dubar, Georges Snyders, Cláudia Vianna and António Nóvoa constitute the main theoretical references of this paper.

Key words: identity, collective, construction, inclusion, conflict, transformation, formation, project.

LISTA DE SIGLAS

ATEMPA: Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de

Porto Alegre

CIEM: Centro Integrado de Educação Municipal

CPM: Círculo de Pais e Mestres

CENPEC: Centro de Pesquisas para Educação e Cultura

CPERGS: Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EM: Escola Municipal

FEBEM: Fundação para o Bem Estar do Menor

FICAI: Ficha de Acompanhamento de Aluno Infreqüente

POA: Porto Alegre

MEC: Ministério da Educação e Cultura

ONG: Organização Não Governamental

OP: Orçamento Participativo

PT: Partido dos Trabalhadores

RME: Rede Municipal de Ensino

SEJA: Serviço de Educação de Jovens e Adultos

SMED: Secretaria Municipal de Educação

SIMPA: Sindicato dos Municípios de Porto Alegre

SINPRO: Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul

SOE: Serviço de Orientação Educacional

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	vii
INTRODUÇÃO	10
1 A BUSCA DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS SOBRE O TEMA	
DA PESQUISA	17
1.1 INTRODUZINDO O TEMA	17
1.1.1 Identidade	19
1.1.2 Identidade Coletiva.....	22
1.1.3 Memória Coletiva.....	23
1.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	26
1.2.1 Identidade Docente.....	27
1.2.2 Identidade Coletiva Docente	28
1.2.3 Carreira Profissional Docente.....	32
1.3 FORMAÇÃO DOCENTE.....	38
1.3.1 Formação Docente para um Projeto Político e Pedagógico.....	39

2 CENÁRIOS E SUJEITOS	44
2.1 OS CENÁRIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS	44
2.2 A ESCOLA GILBERTO JORGE DO MORRO ALTO DE IPANEMA DE PORTO ALEGRE.....	63
2.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA: <i>QUEM SÃO OS NÓS PROFESSORES DA ESCOLA GILBERTO JORGE</i>	65
3 A INVESTIGAÇÃO	69
3.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS	69
3.2 APROXIMAÇÕES EXPLICATIVAS	96
3.2.1 <i>Quem somos nós</i>	98
3.2.2 <i>Caminhada? Mas que raio de passeata é essa que fizeram e não me convidaram?</i>.....	113
3.2.3 <i>Eu tenho que admitir que não sei coisas. Só quando eu admito que eu não sei, é que eu consigo começar a aprender</i>	125
3.2.4 <i>Até quem era contra acabou envolvido</i>	135
3.2.5 <i>Democracia no sentido de que todos podem participar, de uma forma ou de outra, nas suas áreas, da sua maneira, na sua forma, mas conseguem participar, conseguem ser autores</i>	143
3.2.6 <i>Sempre cabe mais um</i>	153
3.2.7 <i>Eu acho que é uma escola três em um!</i>	164
3.2.8 <i>Como é que começa um furacão?</i>	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS	175

INTRODUÇÃO

O objetivo desse estudo é desvelar os processos envolvidos na construção da identidade coletiva dos professores de uma escola pública, a partir da investigação das dinâmicas e interações que originam essa identidade coletiva, assumida por seus atores e reconhecida publicamente. Foi exatamente essa certeza, generalizada, não questionada, mas extremamente valorizada pela senso comum, sobre o caráter coletivo dessa identidade, que me impulsionou a problematizar sua construção.

Instigada pela obra de Cláudia Vianna (1999), *Os nós do “nós”*, minhas investigações buscaram tanto conhecer *quem* são os nós – identidades individuais – quanto *quais* são os nós que precisam ser desatados pelos professores para a constituição de sua identidade coletiva, para se reconhecerem e agirem como **um nós**.

Essa pesquisa considerou seus protagonistas os evocadores de sua memória coletiva, na medida em que a metodologia adotada possibilitou que, ao lembrarem seus processos individuais e coletivos, refizessem, reconstruíssem e repensassem suas experiências do passado e do presente, individuais e coletivas, na escola e para além dela, mas a tendo como referência. Para pertencer, são requeridas dores e alegrias. Pertencer exige opção, decisão: participar da (re)construção de um projeto de inclusão para todos, tão “difícil quanto possível”. (FREIRE, 2000, p.39)

Ao longo de minha trajetória como professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, mais especificamente como supervisora escolar em escolas de ensino fundamental e em algumas experiências de assessoria pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, tenho sempre lançado dúvidas quando algumas afirmações se apresentam demasiadamente categóricas no que diz respeito a atitudes dos professores diante de novas dificuldades no cotidiano escolar ou de propostas pedagógicas inovadoras, sejam estas produzidas no interior da própria escola ou decorrentes de políticas públicas.

Expressões como *ninguém* e *todos*, na tentativa de definir o interesse, a adesão e a mobilização dos professores diante de novas exigências e/ou inovações pedagógicas, merecem uma escuta atenta e responsável. Muitas vezes, são utilizadas de forma apressada, preconceituosa, demasiadamente otimista ou decididamente mal intencionada e acabam interferindo e impedindo a visibilidade de processos interessantes de formação de professores, de trabalho coletivo e de construção de identidade coletiva docente nos espaços escolares. Acabam mascarando movimentos autênticos de resistência, individuais e coletivos, representativos não só da oposição ou disputa de idéias, mas também da insegurança causada pela exigência de novas competências, impedindo ações dialógicas e intervenções de caráter educativo por parte de quem aponta e/ou coordena as mudanças.

Essas expressões, muitas vezes, podem inibir iniciativas que, se incentivadas, poderiam constituir-se em ações coletivas, tão necessárias para as transformações que se deseja na educação pública. Elas podem servir, ao mesmo tempo, para justificar medidas autoritárias e arbitrarias que, expressando a dúvida na capacidade de os professores construírem alternativas de mudança, generalizam as dificuldades e possibilidades das escolas, desconsideram suas diferentes histórias e trajetórias, rejeitam o princípio de autonomia pedagógica e impõem padrões para o *jeito de ser professor e de ser escola*.

Em espaços de formação docente, tenho convivido com diversos e diferentes professores: alguns entusiasmados, falando alto e gesticulando muito; outros silenciosos, mas olhos atentos; outros expressando, pelas palavras e/ou pelo corpo, já “saberem” o suficiente; alguns desistentes, evadidos, mesmo de corpo presente. Do entusiasmo à desistência, é possível perceber traços da identidade docente individual e coletiva. Uma escuta e um olhar mais atentos podem revelar o quão dinâmicos são os processos individuais e coletivos de construção e reconstrução da identidade profissional, que acontecem quer nas escolas, quer em outros espaços educativos.

Como afirma Cavaco (1995, p.176), “há professores e outros professores; há escolas e outras escolas”. É possível distinguir escolas e/ou professores que assumem a crítica, o sonho, a inquietação epistemológica, o prazer de imaginar, arriscar e criar, daquelas/daqueles que vivem a rotina, a normalidade acrílica e a burocracia.

Como pedagoga, como professora numa rede escolar pública, como professora de futuros pedagogos, como pesquisadora, tenho dirigido meus olhares, escutas e emoções para experiências de professores – individuais ou de pequenos grupos - e de escolas – como coletivo de professores - que revelam superação, movimentos, rupturas e transgressões, com

autoria e criatividade, em contextos, muitas vezes, de descontinuidades administrativas e pedagógicas, tanto no interior das escolas como no sistema educacional. Essas experiências comprovam, assim, a viabilidade da escola pública, através do inconformismo pedagógico e político de professores que:

[...] tendo avançado na sua consciência profissional, social e política, e tendo denunciado o caráter desumanizador das estruturas sociais e econômicas, não ficam satisfeitos com a denúncia, mas se perguntam se a escola reproduz inexoravelmente essa desumanização ou, pelo contrário, poderá contribuir para outra viabilidade, a de sua humanização. (ARROYO, 2000, p.62).

O compromisso que muitos professores assumem, permanentemente, consigo mesmos e com os outros, na busca de uma escola competente, não os poupa de verdadeiros ‘arrastões’ que se pretendem epistemológicos, produzidos por equivocadas formas de operacionalizar políticas públicas e plataformas de gestão. Estes, muitas vezes, desencadeiam sentimentos de frustração, de revolta e de indignação e, ao mesmo tempo, movimentos de evasão e de exclusão de professores, no interior das escolas e das redes de ensino.

Os processos de mudança, que envolvem processos de transição individuais e coletivos, nem sempre têm considerado os professores e os grupos *capazes* de refletir e transformar a escola e muito menos valorizado suas trajetórias e sua participação na história da educação urdida no contexto de suas comunidades. Concordo com Hernández (2000, p.35) que “as inovações já estão nas escolas, que em boa medida são os professores os seus administradores, mas que é necessário aproximar-se do que acontece nas instituições para aprender criticamente com as inovações que os professores realizam.”

Acredito na viabilidade de projetos próprios, construídos e sustentados por coletivos de atores, em cada escola, garantindo a concretização de políticas educacionais, por serem autônomos e, se autônomos, intérpretes criativos e autores de desdobramentos qualificados dessas políticas. É uma questão de aposta e de investimento no protagonismo, especialmente docente.

Nesse sentido, as experiências que tenho vivido, de forma intensa, em algumas escolas da rede pública municipal, me apontam, não só a possibilidade, mas também a necessidade de dar visibilidade às alternativas que têm sido encontradas por professores para manter, ao longo do tempo, sua identidade, seja individual, seja coletiva,. Alternativas, essas, relacionadas à existência de um projeto pedagógico e à sua permanente (re)construção, no âmbito da instituição escolar, na incessante busca de unidade entre o discurso, a ação, a reflexão e a utopia que os move.

São experiências de professores que, como Freire, acreditam que “mudar o mundo é tão difícil quanto possível” e que

[...] a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites. (FREIRE, 2000, p.39)

Em contato com esses professores e escolas, torna-se necessário conhecer as dinâmicas que levam à construção de sua identidade coletiva, em que as identidades individuais se sentem acolhidas e fortalecidas, caracterizando-se pela permanência, ao contrário da rotatividade de professores. Práticas e conteúdos de inclusão de professores nessas escolas, bem como estratégias individuais e coletivas adotadas, de forma anunciada ou não, para garantir essa inclusão, são reveladoras de políticas administrativas e pedagógicas relacionadas à gestão, à formação e à autonomia pedagógica.

Uma dessas experiências é a da Escola Municipal Gilberto Jorge Gonçalves da Silva. Tendo trabalhado na escola Gilberto Jorge, de 1990 a meados de 2001, como supervisora escolar, e a acompanhando como assessora pedagógica da SMED, antes e depois disso, venho participando, de uma forma ou de outra, da construção de seu projeto pedagógico. A escola é reconhecida e respeitada como autora de um projeto coletivo, em permanente (re)construção, protagonizado especialmente por seus professores, que não hesitam em se afirmarem como “nós da Gilberto Jorge”.

Optei, então, por realizar a pesquisa para minha dissertação exatamente nessa escola, num lugar onde a ação coletiva tem sido apontada como um fato¹, assumindo o desafio de desbravar, com uma curiosidade nada ingênua, os meandros dessas diferentes construções coletivas – projeto de escola e identidade docente –, buscando revelar quantas lutas os professores experimentam nesses processos, contra si mesmos e suas próprias ambivalências, contra os outros e suas diferenças, contra o sistema e suas imposições, enfim, conhecer os esforços que realizam, individual e coletivamente, para constituírem-se num ator coletivo.

Essa escolha aconteceu porque, apesar de outras pesquisas realizadas na Gilberto Jorge (com focos e temas diversos) apontarem para a inexpressiva rotatividade de seus profissionais e para o caráter coletivo presente na construção e vivência de seu projeto pedagógico, na sua gestão e nos seus processos de formação, nenhuma delas aborda ou questiona os movimentos e as dinâmicas que determinam o coletivo de professores, identificado como o responsável

¹ Pesquisas realizadas na escola mencionadas nas referências bibliográficas e no corpo dessa dissertação

pela autoria e sustentação, ao longo do tempo, de um projeto pedagógico consistente e diferenciado na Rede Municipal de Ensino.

Segundo Melucci (2001, p.156), o que observamos como unidade é, na realidade, o “resultado de processos múltiplos, de níveis de significação diversos, de uma dinâmica construtiva que os atores realizam (ou não realizam)”, através de intercâmbios, negociações, decisões e conflitos entre eles, que podem permitir ou não que a ação coletiva se desenvolva, evolua e alcance seus objetivos.

Foi bem interessante examinar aquilo que eu própria tenho ajudado a nomear como ator coletivo, buscando entender, a partir da pesquisa participante, num processo bastante interativo com os próprios professores, as dinâmicas que lhes permitem apresentar-se como uma unidade e interrogando sobre o processo pelo qual produzem “uma definição interativa e partilhada que diz respeito às orientações e ao campo da sua ação” - finalidade e sentido, possibilidades e limites. (MELUCCI, 2001, p.158)

Isso implicou, então, problematizar a dinâmica das interações no sentido da definição de um “nós”, buscando confirmar se as razões e os modos de viver em conjunto originam, de fato, uma identidade coletiva ou, então, apenas constituem o que o próprio Melucci (2001, p.36) aponta como *um agregado* – “agregação de indivíduos atomizados que se reconhecem em uma crença generalizada” – ou o que Thurler apresenta como *a grande família* – “um modo relacional sonhado por muitos, dentro do qual os membros do corpo docente chegam a uma forma de *coexistência pacífica*”, evitando-se os conflitos e visando o bem-estar de todos. (2001, p.72)

Holly aponta para a existência de conflitos e tensões que exigem equilíbrio e adequação entre valores pessoais, de um lado, e papéis e responsabilidades profissionais:

Podemos começar a compreender as espécies de desafios recorrentes que os professores enfrentam e negociam, ao tentar honrar os seus pensamentos, sentimentos e intuições, e os seus papéis profissionais, quando parecem estar em desacordo uns com os outros, na vida escolar quotidiana. (1995, p.83)

Conhecer e refletir sobre a interação das individualidades e as negociações que acontecem para a superação das divergências que inviabilizariam seu processo coletivo envolveu investigar, também, a existência de atitudes e estratégias de inclusão, individuais e coletivas, institucionais e pessoais, tendo em vista ser o projeto pedagógico da escola voltado para a inclusão dos alunos, e também dos professores.

A escola, como ator coletivo, na sua tradição de interlocução com pesquisadores, de certa forma comprova o que Melucci (2001, p.165) fala sobre terreno de encontro, contratual, que é o reconhecimento de uma demanda de recursos cognitivos. “Dois interesses diversos, aquele do pesquisador de captar informações e aquele do ator de aumentar a própria capacidade de ação através da auto-reflexão, podem encontrar-se temporariamente e tornar possível uma troca”.

Apostei no interesse que a escola Gilberto Jorge demonstra naquilo que aponta Melucci, quando se refere às altas diferenciações e variabilidades do sistema social que exige conhecimento, abrindo espaço para o “reconhecimento de uma diversidade de competências e de interesses entre atores e pesquisadores.”

Daqui nasce a possibilidade de uma relação negociada entre certos atores de uma parte, que são os profissionais e controlam determinados recursos cognitivos, e outros de outra parte, que têm a exigência de tornar mais transparente a sua capacidade de ação, mas controlam, por sua vez, competências e informações relativas à ação mesma. (MELUCCI, 2001, p.164)

A dissertação estrutura-se em três capítulos. O primeiro deles apresenta os referenciais teóricos utilizados para a definição e análise do objeto de estudo, revelando, pela sua organização, os caminhos percorridos no delineamento do tema e seus desdobramentos.

Considerando que a identidade é construída, ao longo da vida, através de sucessivas socializações, e que as mudanças sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e educacionais, que acontecem no mundo contemporâneo, provocam o surgimento de novos referenciais identitários, o estudo teórico procurou esclarecer e caracterizar os processos que envolvem a construção da identidade profissional dos professores, individual e coletiva.

Para compreender essa construção, torna-se necessário examinar as dimensões de tempo e espaço, o papel da memória, a influência da carreira profissional, a importância da formação inicial e continuada e o compromisso com a transformação, através da assunção de projeto político e pedagógico. Autores como Paulo Freire, Alberto Melucci, Claude Dubar, Michaël Huberman, António Nóvoa e Georges Snyders influenciaram fortemente o estudo teórico e foram determinantes no momento da análise.

O segundo capítulo caracteriza os contextos político e pedagógico da escola - tendo em vista que contextos históricos distintos implicam estratégias identitárias e produzem formas e intensidades distintas de ação docente - e apresenta os sujeitos da pesquisa, trinta e três professores *na* escola e tantos outros já fora dela.

A investigação, realizada sob a forma de pesquisa participante, a partir das reflexões de Carlos Rodrigues Brandão, é ampla e detalhadamente apresentada, no terceiro capítulo, contemplando as características de cada etapa e procurando preservar, pelo relato minucioso, a importância dada aos encontros coletivos, às entrevistas individuais e aos achados em textos e vídeos da e sobre a escola.

Ainda nesse mesmo capítulo, a articulação entre a empiria e a teoria, através de um diálogo, mediado pela pesquisadora, entre os sujeitos e os teóricos, a partir de seus depoimentos, destaca aspectos constitutivos da identidade coletiva dos professores da escola. A *caminhada* da escola é analisada sob o ponto de vista dos diferentes e diversos atores, que revelam os processos e as dinâmicas que influenciam e determinam sua inserção na escola e sua adesão ao projeto coletivo. A gestão administrativa e pedagógica e os espaços de formação são examinados à luz de culturas profissionais que contemplam o diálogo, a cooperação, a solidariedade, o trabalho coletivo, a produção de conhecimento e de alegria.

Por fim, algumas considerações reforçam a idéia de que projetos políticos e pedagógicos, autônomos e comprometidos com mudanças, tornam-se possíveis, na medida em que a construção da identidade coletiva dos professores é incentivada e priorizada por políticas, no interior de cada escola e no sistema público de ensino.

1 A BUSCA DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS

1.1 INTRODUZINDO O TEMA

No mundo contemporâneo, assiste-se à produção e à transformação de identidades, motivadas pelas condições de um mundo em mudança e, reciprocamente, à mudança destas condições pela emergência de múltiplas formas identitárias – de natureza cultural, religiosa, étnica, profissional, ecológica - “tradutoras de novas solidariedades em torno de problemas, valores, interesses e objetivos comuns.” (FERREIRA, 1996, p.311)

Ao mesmo tempo em que profundas mudanças acontecem nas relações sociais e nos valores, transformando as necessidades, os desejos e as aspirações dos indivíduos, as experiências dos próprios indivíduos influenciam e modificam esse processo de mudança, como aponta Melucci (1996 apud VIANNA, 1999).

A complexidade e a mudança implicam não só a pluralidade e a mutabilidade de interesses, elas também determinam a multiplicidade de problemas a serem resolvidos, gerando tensões e conflitos. Torna-se necessário fazer escolhas, tomar decisões, para fazer frente a um ambiente mutável e garantir o equilíbrio no interior dos sistemas.

As mudanças educacionais, diretamente relacionadas com as mudanças sociais, políticas, econômicas, tecnológicas provocam continuamente questionamentos sobre o papel da escola e dos professores, provocando o surgimento de novos referenciais identitários dos professores.

Ao longo do tempo, os docentes vêm sofrendo uma série de pressões, além daquelas inscritas na própria matriz da profissão, que introduzem elementos de grande tensão na vida de cada um. Esta tensão é produzida por mudanças tanto nas relações entre os professores e os

diferentes atores com quem interagem (os alunos, as famílias, as comunidades, as instituições do contexto em que a escola se insere e o Estado), como por mudanças “nas relações entre os próprios profissionais e nas relações de produção e transmissão dos saberes específicos da produção”, como sugere Ferreira (1996, p.317).

Nóvoa (1992, p.7) aponta, entre as alterações mais recentes na vida dos professores, a proliferação das tarefas ligadas à gestão das escolas e à articulação com as comunidades locais, interferindo significativamente nas relações com os pais e as comunidades (quando conflitos de poder e autoridade revelam zonas ainda mal definidas de competência) ; dispositivos de controle e avaliação dos professores e das instituições e a influência disso na opinião pública; exigências a partir de reformas nos sistemas educativos, introduzindo novos programas e currículos e novas modalidades de avaliação dos alunos, e o frenesi de cursos e ações em nome de uma formação continuada , muitas vezes, “elimina a possibilidade de autênticos percursos de formação pautados por ritmos e tempos próprios.”

Um dos grandes desafios para os professores tem sido a transformação da escola pela democratização do acesso, impulsionando a saída de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas. Isso implica o aumento quantitativo de alunos (e de famílias) e professores e o aparecimento de novos problemas, qualitativos, que exigem uma reflexão profunda e a criação de alternativas pedagógicas.

Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento das crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. (ESTEVE, 1995, p.96)

Os processos de mudança aumentam a incerteza e o aparecimento de conflitos, diante de novos papéis e responsabilidades profissionais. É possível compreender as espécies de desafios que os professores enfrentam e como negociam, “ao tentar honrar os seus pensamentos, sentimentos e intuições, e os seus papéis profissionais”, enfim, suas identidades, individuais e coletivas. (HOLLY, 1992, p.83)

Apesar de serem justas as razões para o desânimo e a falta de motivação, o melhor meio de enfrentar as situações consiste em enfrentá-las plenamente. Existe sempre a possibilidade de inovação nas escolas, exigindo a emergência de novas identidades docentes, individuais e coletivas. Estas constituem-se, a partir de importantes mecanismos de resistência e enfrentamento da atual conjuntura, impulsionadas pela necessidade da construção de escolas

mais democráticas e de maior qualidade, da garantia de melhores condições de trabalho e do justo reconhecimento social.

Melucci (1992, p.51)² diz que “a identidade pode ser negociada porque existem sujeitos de ação que não são mais definidos pelo externo, objetivamente, mas que têm a capacidade de produzir e de reconhecer o sentido daquilo que fazem.”

Contextos históricos distintos produzem formas e intensidades distintas de ação. Conforme Vianna (1999, p.41), “as mesmas condições objetivas podem, sim, justificar a mobilização em um determinado período histórico e a desmobilização em outro”. Ao mesmo tempo, “a mesma condição estrutural pode gerar também combatividade ou apatia, mobilizações ou desmobilizações, porque as condições para a ação não são dadas ao ator só pelo externo.”

Para Dubar (1997), cada configuração identitária tem hoje uma forma mista no interior da qual as antigas identidades entram em conflito com as novas exigências da produção e em que as antigas lógicas que perduram entram em combinação e, por vezes, em conflito com as novas tentativas de racionalização econômica e social.

São estas formas mistas de permanência e de evolução, do antigo e do novo, do estável que se tornou ameaçante e do instável que se tornou valorizante, que são evidenciadas pelas análises empíricas cada vez mais numerosas que insistem tanto na permanência como na mudança. (DUBAR, 1997, p.239)

Nesse mundo repleto de mudanças, as identidades estão em movimento, em uma dinâmica de desestruturação e reestruturação. A reflexão sobre os problemas da construção da identidade individual na sociedade complexa sugere a própria dificuldade de constituição da identidade coletiva. Mas “a identidade coletiva não se apresenta como uma decorrência direta da identidade individual ou como somatório de suas partes.” (VIANNA, 1999, p.52)

1.1.1 Identidade

A identidade humana é construída ao longo da vida, através de sucessivas socializações, ou seja, o indivíduo nunca a constrói sozinho. Essa construção envolve a auto-identificação e a identificação que vem do externo, sendo, ao mesmo tempo, sistema e

² Traduzido do original em italiano por Sueli Salva e equipe. Porto Alegre. (paginação auxiliar)

processo: assim como resulta de um conjunto de relações, também tem a capacidade de intervir sobre si, (re)estruturando-se.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu destino não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir.(FREIRE, 1996, p.58)

Melucci (1992, 1996, 1997 apud VIANNA, 1999) examina a construção da identidade na perspectiva da dinâmica de sua constituição, trabalhando com conceitos de permanência e mudança: permanência como continuidade no tempo, integrando passado presente e futuro; mudança como construção histórica, implicando, ao longo da vida, reajustes e adequações aos diferentes contextos. Portanto, “a identidade é o conjunto de representações do eu pela qual o sujeito comprova que é sempre igual a si mesmo e diferente dos outros” (VIANNA, 1999, p.51), sua construção exige constantes negociações entre tempos diversos do sujeito e ambientes ou sistemas em que ele se insere.

Osores (1997 apud VIANNA, 1999) afirma ainda que a permanência estabelece uma ponte entre a experiência individual e a vida social, desempenhando um papel estruturador e dando coerência aos acontecimentos da vida da pessoa e à sua biografia, tendo a mudança como contraponto.

Melucci (1992, p.34) considera a palavra identidade inadequada “para expressar o caráter processual, auto-reflexivo e construído da definição de nós mesmos” e sugere a expressão *identização*.

Dubar (1997, p.104) fala em identidade para si e identidade para o outro, inseparáveis, “porque a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro.” A identidade nunca é dada, é sempre construída e (re)construída numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável, porquanto *eu nunca posso ter a certeza que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o Outro*.

A experiência do outro nunca é diretamente vivida por si... de tal forma que nos apoiamos nas nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui... e, portanto, para forjarmos uma identidade para nós próprios. (LAING 1961, p.29, apud DUBAR, 1997, p.104)

Para Freire (2000, p.112), o ser humano é uma *presença no mundo*, com os outros e com o mundo. “Presença que, reconhecendo a *outra* presença como um *não-eu*, se reconhece como *si-própria*.”

Em suas relações com os outros e com o mundo, os homens e as mulheres, diz Freire (1996, p.46) ensaiam a experiência profunda de “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto”.

A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a outredade do não eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 1996, p.46)

Melucci (1992) aponta como características de uma identidade, referente a indivíduos ou a grupos, a continuidade e a consistência (as variações do tempo e as adaptações ao ambiente), a manutenção dos limites, nas relações com os outros, e o reconhecimento e a reciprocidade (isto é, a capacidade de reconhecer-se e de ser reconhecido), em termos estáticos. Em termos dinâmicos, é um processo de individuação e de crescimento da autonomia, resultante da ação consciente e auto-reflexão.

A identidade estabelece, no tempo, quais são os limites de um grupo em relação ao seu ambiente natural e social, regulando o pertencimento dos indivíduos, definindo os requisitos para fazer parte do grupo, os critérios para reconhecer-se e para serem reconhecidos como membros. O conteúdo dessa identidade e a sua duração no tempo variam de acordo com o tipo de sociedade ou de grupo a que se refere. Portanto, “identidade é o que assegura ao grupo ou à sociedade da qual fazemos parte a sua continuidade e a sua permanência.” (MELUCCI, 1992)

Melucci (1992) explicita que são, sobretudo, as situações críticas que nos revelam a nossa identidade e as suas debilidades. Conflitos decorrentes de expectativas contraditórias, de perda do nosso pertencimento tradicional, do ingresso a um novo sistema de normas, podem comprometer nossa identidade. Porém, é possível enfrentá-los “reestruturando a nossa ação, segundo novas orientações, ou segmentando as nossas esferas de vida para manter uma certa consistência, ao menos no interior de cada segmento.”

De fato, o indivíduo, por sua capacidade de auto-avaliação, sente-se intimamente ameaçado diante de mudanças, podendo reagir de forma defensiva ou resistindo, pois essas, segundo Beijaard (1995 apud GONÇALVES, 1996), poderão influenciar sua auto-imagem e, conseqüentemente, sua identidade.

1.1.2 Identidade Coletiva

O processo de individuação necessita aceder o tempo interno. Aquela dimensão corpórea e afetiva que se permite ver-se, sentir, pensar e comunicar, isto é, de construir conscientemente o campo da nossa experiência, jogando sempre novos jogos. Mas sem a abertura de si para o outro, sem relação com os desafios de uma sociedade planetária grávida de potencialidades e de riscos, o percurso anterior torna-se fuga ilusória ou prisão muda. (MELUCCI, 1992, p.4)

Vianna (1999, p.56) expressa que, “ao construir uma identidade coletiva, reforça-se a identidade individual e diminui-se a incerteza valorativa sobre o próprio eu, sobre o futuro, propiciando alguma previsibilidade de preferências, certa continuidade individual.”

Essa mesma autora diz ainda que a construção de uma identidade coletiva envolve trocas, negociações, decisões e conflitos entre os atores e resulta da própria ação, a qual “instaura o pertencimento, mediante a elaboração coletiva de projetos e a constituição de vínculos.”(VIANNA, 1999, p.55)

É no processo da ação que a identidade coletiva se conforma. Os indivíduos interagem, influenciam-se, negociam e produzem quadros cognitivos e motivacionais necessários para a ação. A motivação para participar não deve ser concebida como uma variável apenas individual, mesmo quando referida aos indivíduos. Evidentemente, ela tem a ver com as características individuais psicológicas e de personalidade, mas se constitui e se consolida na interação. “Sobre a motivação, influi, de maneira determinante, a estrutura dos incentivos aos quais é atribuído e reconhecido valor próprio, a partir das redes de relações que ligam os indivíduos.”(MELUCCI, 2001, p.67)

De outra forma, podemos dizer que a disponibilidade dos indivíduos para se envolverem em ações coletivas está diretamente relacionada à capacidade diferencial de definir uma identidade ou ao acesso aos recursos de identidade, isto é, “recursos cognitivos e relacionais que tornam os indivíduos mais ou menos disponíveis para entrar no processo interativo de construção de uma identidade coletiva”. (VIANNA, 1999, p.71) Os recursos de identidade referem-se às diferentes exposições que os indivíduos têm ao conhecimento e às relações estabelecidas, a partir de uma estrutura de oportunidades definida por fatores conjunturais. Dependendo de como os indivíduos percebem e utilizam essas oportunidades, surgem respostas suas de participação, em termos de intensidade, qualidade e duração.

Freire (1992, p.118) diz que, pelo diálogo, os sujeitos não apenas conservam sua identidade, como a defendem. Os sujeitos dialógicos crescem uns com os outros, porquanto o diálogo não nivela, reduzindo um ao outro. Ao contrário, “é o encontro em que se solidariza o

refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado.” Por isso, não pode ser reduzido a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem a uma simples troca de idéias.

Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que-fazer já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso [...] não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. (FREIRE, 1978, p.93)

Sobre a ação coletiva, Melucci (2001) diz ser um sistema de ação multipolar que envolve atores múltiplos e implica um sistema de oportunidades e de vínculos que dá forma às suas relações. Organiza-se em três eixos, interdependentes e em permanente tensão: os fins da ação (sentido da ação para o ator), meios (possibilidades e limites da ação) e ambiente (campo em que se realiza a ação). Através da interação, da negociação e da oposição entre essas três ordens de orientação, os atores, ainda segundo Melucci, formam um *nós*, sendo capazes de definir-se e de definir a sua relação com o ambiente, os outros atores, os recursos disponíveis, as possibilidades e os obstáculos.

Podemos dizer que a identidade coletiva “é uma definição construída e negociada através das relações sociais entre os atores. Implica a presença de quadros cognitivos, de densas interações e também das dimensões afetivas e emocionais.” (MELUCCI, 2001, p.158) Processos múltiplos – de mobilização, de organização, de liderança, de comunicação – definem o sistema de ação que constitui o ator coletivo.

Cabe, no entanto, considerar que a unidade que se observa de um ator coletivo deve ser apenas o ponto de partida de nossa análise, tendo em vista que sua constituição resulta de intercâmbios, negociações, decisões e conflitos não imediatamente visíveis. Melucci (2001, p.156) diz que “os atores tendem a dar de si uma definição unitária que reforça, pelo menos ideologicamente, a sua capacidade de ação e o confronto com os seus interlocutores, adversários ou aliados”, escondendo-se e escondendo sua fragmentação.

1.1.2 Memória Coletiva

No processo de construção da identidade coletiva, a memória desempenha um papel importante, porquanto identifica o grupo, conferindo sentido ao seu passado e definindo as suas aspirações para o futuro. A memória, para Fentress (1992, p.20), é a representação de si

para si e para os outros, revelando, pela maneira como as idéias são ordenadas, estruturadas e transmitidas, a identidade desse grupo. “Somos aquilo de que nos lembramos.”

A memória coletiva implica, tal como a identidade coletiva, um processo de negociação para haver conciliação com as memórias individuais. Halbwachs (1968 apud Pollak, 1989, p.4) afirma que, para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles tragam seus testemunhos: “é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum.”

Halbwachs (1968, 1976 apud Barros, 1989) diz que cada indivíduo possui uma forma particular de inserção nos diversos meios em que atua e, por isso, cada memória individual é um ponto de vista da memória coletiva. Esse ponto de vista varia de acordo, também, com o lugar social que é ocupado pelos indivíduos.

A memória coletiva, segundo Pollak (1989), reforça sentimentos de pertencimento e tem duas funções essenciais: manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, fornecendo um quadro de referências e de pontos de referência. A referência ao passado serve para manter a coesão do grupo, definindo seu lugar respectivo nos sistemas, sua complementaridade e também suas oposições irreduzíveis.

Os conceitos de *âncora* e *plataforma*, desenvolvidos por Lovisolo (1989, p.16), ilustra a importância da memória coletiva diante das mudanças e da complexidade: enquanto âncora, impede que nos desmanchemos no ar e, “enquanto plataforma, permite que nos lancemos para o futuro com os pés solidamente plantados no passado criado, recriado ou inventado como tradição. Esta, por sua vez, toma o sentido de resistência e transformação.”

É interessante o que Bosi (1983) diz a respeito da memória vista como trabalho: não significa reviver e, sim, refazer, reconstruir e repensar as experiências do passado, com imagens e idéias de hoje. A memória coletiva torna-se, então, fonte de conhecimento, oferecendo aos grupos material para reflexão a respeito das suas tradições, das intenções e predisposições que os mantém agrupados e das estratégias, individuais e coletivas, que utilizam para historicizar suas experiências coletivas.

Quando as memórias de outros se tornam uma parte da realidade para aqueles que ouvem as memórias, mas que não viveram as experiências às quais as memórias se referem, isso é *memória vicária*, memória herdada, como esclarece Errante (2000). Poder-se-ia dizer que, entre aqueles que viveram as experiências e aqueles que lembram-se delas indiretamente,

produz-se a experiência compartilhada de lembrar, fortalecendo a solidariedade, o senso de comunidade e a identidade coletiva.

Freire (2000, p.39) adverte que o passado jamais passa no sentido que o senso comum entende por *passar* e que a questão fundamental é entender-se, de forma crítica e desperta, a presença do passado em procedimentos do presente. Ao mesmo tempo, é importante considerar os critérios de aceitação ou recusa do que é novo e do que é velho, pois essa não é uma questão de cronologia. “O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.”

A memória é “um processo de reestruturação ativa, em que os elementos podem ser retidos, reordenados ou suprimidos” (BOSI, 1983, p.58) e as lembranças são imagens construídas pelos materiais disponíveis no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, “porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor.” Ou seja, mudamos continuamente, vivendo nosso processo identitário, que abriga novos jeitos de sentir e viver o mundo.

Por isso, a construção coletiva de esquemas coerentes de narração e de interpretação dos fatos, “verdadeiros universos de discurso”, “universos de significado”, garantem aos grupos “uma versão consagrada dos acontecimentos”, uma forma histórica própria, para fixar sua imagem na História”. Para Bosi (1983, p.27), isso representa o “momento áureo da ideologia, com todos os seus estereótipos e mitos”.

Pollak (1989) adverte que está em jogo na memória também o sentido da identidade individual e do grupo. A credibilidade de um grupo depende não só da coerência de discursos sucessivos, mas principalmente do trabalho permanente de reinterpretção do passado, já que dele provém a imagem forjada para si mesmo.

Mas nenhum grupo social, nenhuma instituição, por mais estáveis e sólidos que possam parecer, têm sua perenidade assegurada. Sua memória, contudo, pode sobreviver a seu desaparecimento, assumindo em geral a forma de um mito que, por não poder se ancorar na realidade política do momento, alimenta-se de referências culturais, literárias ou religiosas. O passado longínquo pode então se tornar promessa de futuro e, às vezes, desafio lançado à ordem estabelecida. (POLLAK, 1989, p.11)

1.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL

Podemos dizer que “a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constróem os indivíduos e definem as instituições.” (DUBAR, 1997, p.105)

Nossa identidade é um sistema de relações e de representações. É possível falar de muitas identidades numa só - pessoal, familiar, social etc. – dependendo do sistema de relações ao qual nos referimos e do qual vem o nosso reconhecimento. A identidade profissional, uma dimensão da identidade social, é construída e (re)reconstruída sob forte influência das características e demandas do mundo do trabalho, no qual o emprego, como aponta Dubar (1997), tornou-se um bem raro. Este fato condiciona a construção de identidades sociais, implicando transformações identitárias, em que a formação desempenha importante papel. Não se deve, no entanto, reduzir as identidades profissionais a estatutos de emprego e a níveis de formação.

Para Dubar (1997, p.118), a construção de uma identidade profissional e, portanto, social, envolve processos complementares: um processo biográfico – temporal - e um processo relacional - espacial. O primeiro acontece ao longo do tempo e a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas – família, escola, mercado de trabalho, empresa – consideradas acessíveis e valorizantes. Já o processo relacional diz respeito ao “reconhecimento, *num dado momento e no seio de um espaço determinado* de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostas e expressas pelos indivíduos nos sistemas de ação.”

Nesse processo relacional, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de uma forma ou de outra em atividades coletivas de organizações e intervir de uma forma ou de outra no jogo de atores, conforme afirma Dubar (1997). Novas estratégias identitárias³, que não deixam de carregar traços das de gerações precedentes, contribuem para a evolução e a transformação das identidades profissionais, localizadas num tempo histórico e num dado espaço geográfico.

Os indivíduos constróem a sua identidade profissional através da articulação de transações biográficas e relacionais - uma interna ao indivíduo e uma externa entre o

indivíduo e as instituições com as quais interage - e “não a partir da oposição entre o individual e o coletivo, entre o relacional e o biográfico, entre o espaço e o tempo, entre o poder e o saber, mas antes a partir da sua complementaridade.” (DUBAR, 1991, 1992 apud FERREIRA, 1996, p.323)

Ao abordar-se a identidade profissional dos professores, Ferreira (1996) diz ser necessário reconhecer a heterogeneidade que caracteriza este grupo profissional, desde as diferenças individuais até às diferenças ou afinidades grupais. É possível encontrar uma grande diversidade de fatores e variáveis que sustentam e concorrem para essa heterogeneidade, como o nível de ensino em que os professores atuam, a disciplina que lecionam, a habilitação acadêmica e profissional, o tempo de serviço e a posição na carreira, a localização e a dimensão da escola onde trabalham, outras experiências profissionais, a participação em diferentes atividades coletivas (ONG, associação e grupos comunitários, filantrópicos, culturais, ecológicos, religiosos, entre outras), as filiações a associações profissionais, sindicais e políticas etc. Diferenças que distinguem, aproximam ou opõem uns grupos em relação aos outros no seio da mesma profissão.

1.2.1 Identidade Docente

Moita (1992, p.115) diz que o processo de construção de uma “identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sócio-político em que se desenrola.” Sugere, no entanto, que essa identidade vai sendo desenhada a partir do *enquadramento intraprofissional*, sim, mas também pelas diversas interações entre o universo profissional e outros universos socioculturais. “Os efeitos das *porosidades* ou dos *fechamentos*, que acontecem entre os vários universos de pertença, podem ajudar-nos a compreender o papel da profissão na vida e o papel da vida na profissão.”

Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? Nóvoa (1992) afirma que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a maneira de ser com a maneira de ensinar e que desvendam na maneira de ensinar a maneira de ser.

³ *Formas ou estratégias identitárias* são expressões criadas por Claude Dubar para dar conta da diversidade e heterogeneidade que caracterizam as identidades profissionais e seus processos de construção e transformação.

Arroyo (2000) afirma que poucas profissões se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal como a de professor. O professor não apenas exerce a função docente, ele é *docente*. Ser professor faz parte de sua vida e, sem conseguir separar os tempos de escola dos outros tempos, carrega angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola.

Nesse sentido, Holly (1992) diz que há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, como aquilo que são como pessoas e os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam.

É interessante Moita (1992, p.115) apresentar a identidade profissional dos educadores e professores como uma *montagem compósita*, cuja construção tem uma dimensão espaço-temporal, isto é, atravessa a vida profissional e envolve os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. “É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto.”

Nóvoa (1992) refere-se a três *AAA* que sustentam o processo identitário dos professores: *Adesão* – a princípios, a valores, a projetos; *Ação* – decisões quanto a maneiras de agir, em termos de técnicas e métodos, a partir de experiências bem sucedidas ou não; *Autoconsciência* – processo de reflexão que possibilita mudança e inovação pedagógica.

1.2.2 Identidade Coletiva Docente

É importante conhecer os processos pelos quais os professores reconhecem e avaliam aquilo que os agrupa e que os faz agirem em conjunto. Vianna (1999) sugere analisar as preocupações, os motivos, as formas, os valores e as expectativas que mobilizam professores e professoras, não como profissionais individualizados, mas principalmente como atores coletivos. Quais as orientações de sua ação coletiva?

Thurler (1995) defende a idéia de uma *cultura de cooperação profissional*, que leva os atores a investirem-se de uma *missão comum* e a construir um quadro de referências compartilhado. Não deixando de reconhecer e reforçar o ponto de vista dos atores individuais, busca o acordo sobre as finalidades educativas, a coerência entre os objetivos e as práticas e o controle dos fins almejados.

A cultura da cooperação profissional, construída a partir de negociação e acordo, provoca um debate permanente, entre os atores, a respeito das finalidades, dos valores e das diversas escolhas pedagógicas e ideológicas e das práticas que os mobilizam para a ação coletiva. Operando no mundo das idéias, “submete as práticas existentes a uma análise crítica, provoca uma pesquisa constante e conjunta de alternativas eficazes, a mobilização coletiva das competências respectivas para introduzi-las nas salas de aula para avaliar seus efeitos e regulá-las depois, caso seja necessário.” (THURLER, 2001, p. 80)

A cultura da cooperação profissional aceita e incentiva o desacordo, com a finalidade de fazer emergir soluções insólitas e inovadoras. Os atores reconhecem que a realidade coletiva não está imobilizada, mas resulta de um processo de construção interativa a ser adaptado continuamente. Por isso, a confrontação e a reflexão coletiva tornam-se fontes constantes de força e de motivação para manter o investimento profissional individual e a mobilização coletiva, necessários para as mudanças que se mostram indispensáveis. Os atores, através de relações fortes que estabelecem entre si, adquirem maior segurança “para desenvolver trocas baseadas na abertura e na transparência, abordar problemas relacionais ou disfuncionamentos estruturais que, habitualmente, são relegados para as zonas de sombra, ou até para os registros dos tabus.” (THURLER, 2001, p.80)

Perrenoud (2001) aponta a tolerância, a paciência, a descentralização, a resistência aos conflitos e a capacidade de escuta como competências profissionais, mais do que virtudes pessoais. Coloca que a cultura profissional, comum a muitos professores, não os deixa acreditar que o tempo dedicado à negociação não é um tempo desperdiçado e que nem sempre a discussão é a expressão de conflitos de caráter pessoal ou de disputa de poder.

Uma postura comunicacional de escuta, que para emergir necessita de condições de suporte sócio-cognitivo e afetivo potentes, segundo Gonçalves (1996, p.389), parece ser “a pedra de toque para a mudança coletiva nas escolas, pois permite passar de uma comunicação quase constantemente distorcida, e muitas vezes dolorosa, a uma comunicação produtiva.”

Nessa perspectiva, Thurler (2001) diz que o questionamento dos valores e das finalidades nunca é pontual, não fica limitado a momentos específicos, mas representa um processo contínuo e duradouro que compromete todos os atores envolvidos, afastando tanto o pensamento único quanto as estratégias centralizadoras de poder.

Com a cultura da cooperação profissional, através do confronto e do debate, os diversos atores aprendem a investir e a explorar todos os recursos existentes para o

desenvolvimento de ações coletivas; as idéias novas, mesmo que inadequadas, incomodativas ou insólitas, são escutadas e consideradas para uma análise, sem preconceitos, sem receios individuais de não se ver incluído.

Nessa questão, é importante o que Freire (1996, p.15) fala a respeito de pontos de vista diferentes, no sentido de que quem observa o faz de um certo ponto de vista, sem que isso se caracterize em erro. “O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele.”

Os professores são capazes, então, de construir um sistema de representações comuns, incluindo conceitos, expressões e linguagem, que constitui não só o fio condutor da sua ação pedagógica, individual e coletiva, mas que também caracteriza a sua própria identidade e a de seu grupo de pertença profissional, local ou mais amplo.

Em relação à cultura da cooperação, defendida por Thurler (2001), Ferreira (1996) sugere a transferência e a adaptação da tipologia de culturas profissionais, construída por Dubar (1991), para a análise das identidades dos professores e o estudo dos estabelecimentos de ensino. São quatro os tipos de culturas profissionais.

A cultura de retração, caracteriza-se pelo isolamento e pelo separatismo prudente, características claramente defensivas de sua forma identitária, em que as relações de trabalho são superficiais e são inexistentes as relações de amizade entre os colegas.

A cultura de fusão privilegia a unidade, a massa, a camaradagem e a luta, em busca da unanimidade, forma identitária também defensiva, embora baseada no igualitarismo. As relações entre colegas são extremamente afetivas, mas há pouco debate de idéias. O coletivo é reconhecido como refúgio e proteção contra divergências e clivagens.

A cultura de afinidades é o terceiro tipo e se caracteriza por relações interpessoais seletivas e excludentes, embora numerosas e intensas afetiva e cognitivamente.

A cultura da negociação é “marcada por uma grande riqueza afetiva e cognitiva das relações interpessoais. As diferenças individuais são aceitas e é valorizada também a vida coletiva do tipo democrático.” (FERREIRA, 1996, p.322) Tanto a dimensão individual como a coletiva da profissão são valorizadas, privilegiando-se a autonomia e a solidariedade, promovendo-se o debate e recusando-se toda autoridade imposta.

Para Melucci (2001, p.46), “a forma organizativa da ação é o modo através do qual um ator coletivo tenta dar uma unidade aceitável e durável ao seu sistema de ação, continuamente permeado por tensões.” A ação coletiva enfrenta exigências contrastantes e se constrói através de recursos disponíveis aos atores e dentro das possibilidades/limites oferecidos por um certo ambiente, por isso nunca é a simples expressão de uma intenção finalizada.

Segundo Perrenoud (2001), na medida em que um grupo assume coletivamente responsabilidades e compromissos e trabalha no sentido de apresentar-se publicamente como um ator coletivo, com mais coesão e coerência do que um grupo de professores formado por acaso, alunos e pais, principalmente, passam a lhe exigir, permanentemente, ações que revelem estarem todos os professores de acordo.

Fatores facilitadores do tipo conjuntural contribuem para a constituição de um ator coletivo, mas Melucci (2001, p.65) adverte que esses fatores só serão significativos se o ator for capaz de percebê-los e de integrá-los a um sistema de orientação da estrutura fundamental de sua ação. “É necessária a presença de uma identidade coletiva, de um *nós* no qual identificar-se para dar consistência e continuidade à ação, para poder calcular custos e benefícios.”

Em resposta a uma crise do sistema social ou a processos acelerados de mudança, geralmente, ao contrário de constituírem-se em ator coletivo, os indivíduos se agrupam, formando o que Melucci (2001) denomina de *agregado*. Indivíduos atomizados se reconhecem em uma crença generalizada, a qual não é um sistema de solidariedade e, sim, um objeto de identificação afetiva para os indivíduos, reunindo ações que, em si, são separadas. Nessa situação, os indivíduos, segundo Vianna (1999, p.71), “apenas se reconhecem nas suas necessidades mais imediatas, mas sem portar um sentimento de solidariedade, sem um vínculo que os defina como atores coletivos.” Um exemplo disto é a moda que, como todo fenômeno empírico, sugere significados analíticos diversos. Ela não é nunca simplesmente um fenômeno de agregação, pois remete a transformações do modo de produção, ao funcionamento do mercado, ao surgimento de novas necessidades.⁴

⁴ Tendo em vista que as modas estão cada vez mais presentes no terreno educativo, em grande parte devido à expressiva circulação de idéias no mundo atual, Nóvoa (1992, p.17) diz que os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda. A gestão pessoal deste equilíbrio entre a *rigidez* e a *plasticidade* define modos distintos de encarar a profissão docente. Ele afirma que a adesão pela moda, sem reflexão, representa uma *fuga para a frente*, uma “opção preguiçosa que nos dispensa de tentar compreender”.

Thurler (2001, p.73) apresenta a *grande família*, uma forma de organização em que os indivíduos primam pela coexistência pacífica. A *grande família* representa um modo relacional em que a ênfase recai na sociabilidade, nas relações informais entre os indivíduos e no bem-estar de todos. Há mais soluções pragmáticas do que reflexão crítica. Há um envolvimento coletivo apenas para enfrentar perturbações pontuais. Demonstra-se forte confiança no desenvolvimento espontâneo das coisas, por isso reduz-se ao máximo os aspectos administrativos. Conflitos? Melhor evitar, pois antes de tudo, coloca-se o bem-estar de uns e de outros. Respeito e reconhecimento do outro existem, desde que cada um se submeta às regras explícitas e implícitas existentes. “Não se perde oportunidade alguma de mostrar-se unido para os que estão do lado de fora.”

Ferreira (1996, p.326) aponta como contextos relacionais importantes de construção e transformação identitária dos professores, não só o estabelecimento do ensino e o contexto local, como também a associação profissional, os centros e as agências de formação, por exemplo, porquanto propiciam o desenvolvimento de novas culturas profissionais. “Constituindo-se como espaços interativos de relacionamento comunitário podem fazer emergir sentimentos de pertença coletivos e dinâmicas emancipatórias de construção partilhada de objetivos e valores, propícios à autonomização profissional dos professores.”

1.2.3 Carreira Profissional Docente

Para Huberman (1992, p.38), o desenvolvimento de uma carreira profissional é um processo e não uma série de acontecimentos. Mesmo que para alguns esse processo pareça linear, na verdade é constituído de “patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.”

Vivências e experiências individuais, tanto pessoais como profissionais dos professores, determinam e são, ao mesmo tempo, determinadas pelo processo de construção da identidade profissional que acontece ao longo das diferentes etapas da carreira profissional, segundo Gonçalves (1996, p. 363). Para este autor, na biografia profissional se cruzam, complementam e interpenetram as dimensões da personalidade e da profissionalidade, sendo as suas experiências a base de sua identidade de professor – “a forma, segundo a qual, os indivíduos se pensam a si próprios como professores, isto é, a imagem de *si-como-professores*.”

Diferentes autores, como Huberman, Nóvoa, Cavaco e Gonçalves, que analisam a carreira profissional dos professores, consideram o processo de formação inicial fundamental na construção da sua identidade profissional, na medida em que ela oportuniza, como afirma Gonçalves (1996, p.369), a “construção de um corpo de saberes e saberes-fazer, no sentido da interiorização de saber-ser e de um saber-tornar-se”. Apontam também a importância da experiência para a apropriação dos saberes profissionais, no decorrer de toda a carreira.

Os autores referidos defendem, assim como Kuhlen (1964 apud HUBERMAN,1992), a idéia de que, ao longo da vida profissional, há *uma curva de expansão e de recuo*, iniciando por fases de estabilização profissional, seguidas por fases de *pujança* ou de *avanço*, a partir do domínio da profissão. Um período de *balanço* acontece igualmente para os que têm ou não seus objetivos plenamente alcançados. O período de desinvestimento progressivo coincidiria com a culminância da carreira profissional.

É necessário ressaltar que qualquer modelo a ser utilizado para o estudo da carreira profissional dos professores deve ter apenas um caráter esquemático e especulativo, que auxilie na caracterização dos percursos comumente por eles desenvolvidos. Huberman (1992, p.35), por exemplo, chama a atenção para o fato de que “há professores que *estabilizam* cedo, outros que o fazem mais tarde, outros ainda que não fazem nunca e outros ainda que estabilizam, para desestabilizar em seguida.”

O mesmo Huberman (1992) diz, no entanto, não haver razões para se duvidar de que os professores, no final da carreira, atuem de forma diferente de outros profissionais, já que estão sujeitos à mesma evolução fisiológica e às mesmas pressões e expectativas sociais. Cavaco (1995, p.178) reforça essa idéia apontando que o desenvolvimento dos indivíduos se dá mediante um “processo dinâmico e interativo de maturação, que prossegue segundo intensidades diferentes, mas potencialmente equivalentes ao longo da idade, embora possa ser entorpecido por desencontros com as estruturas institucionais e sociais.”

Filipe (1996) diz que a existência de uma carreira profissional, estruturada administrativamente, influi na relação de um professor com a sua identidade profissional. Momentos em que o indivíduo faz opções, tanto com base na sua auto-avaliação, como na avaliação que os outros fazem de si, são os mais significativos de sua carreira profissional.

Quanto às etapas, Huberman (1992) caracteriza o início da carreira – 3 primeiros anos - como um estágio de *sobrevivência e de descoberta*, o qual representa para muitos professores a confrontação entre seus ideais e as realidades existentes, um *choque do real*,

envolvendo, mesmo assim, entusiasmo inicial, experimentação e exaltação por estarem, finalmente, no exercício da profissão.

A fase seguinte é a de *estabilização*, abrangendo o período – entre os 4 e os 6 anos de carreira – que representa a consolidação de um *repertório pedagógico*. A terceira etapa, de *diversificação*, se prolonga até por volta dos 25 anos de carreira.

A estabilidade significa a assunção comprometida e responsável da profissão, a pertença a um grupo profissional. Huberman (1992, p.40) diz que “num dado momento, as pessoas *passam a ser* professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida”. Um sentimento de competência pedagógica, *um estar à vontade* no plano pedagógico, produz maior flexibilidade, tolerância e espontaneidade. Há relativização dos insucessos, enfrentamento das situações com melhores recursos técnicos e melhor gestão da própria autoridade, tornando-se esta mais *natural*, a partir da criação de um estilo próprio de ação.

O processo identitário de um professor também envolve a sua capacidade de exercer, com autonomia, sua atividade, implicando um sentimento de controle do próprio trabalho, afirma Nóvoa (1992).

Para Gonçalves (1996), o período que compreende os anos iniciais da carreira e o período de consolidação de um repertório pedagógico e de construção de um saber experiencial representa a *socialização profissional*, a qual possibilita a afirmação positiva do eu-profissional.

Essa socialização implica a superação de um tempo de instabilidade e insegurança, mas também de um tempo de enfrentamento de desafios e de estabelecimento de novas relações profissionais. Cavaco (1995, p.180) diz que, com o progressivo domínio das estruturas de trabalho e a conseqüente segurança, as questões, antes voltadas para a pessoa do professor e representadas pela interrogação *como é que eu hei-de-fazer para conseguir*, agora refletem a preocupação com o *como é que se deve ser para os alunos conseguirem*.

Durante o período de construção de seu repertório pedagógico, os professores revelam preocupação quanto à sua aceitação e à sua imagem junto ao grupo de pertença profissional. A busca de uma imagem de sucesso, que facilite sua integração, faz com que priorizem questões relativas à disciplina dos alunos, preocupação esta que irá acompanhá-los por toda a vida profissional, com maior ou menor intensidade. Gonçalves (1996, p.373) explicita que as relações com os alunos marcam decisivamente as alterações identitárias dos professores. Para

estes, os alunos considerados *diffceis* são normalmente vistos como “causa principal das suas dificuldades e angústias e a *falta de interesse* dos pais e encarregados de educação constituem-se fator desmobilizador da ação docente e não facilitador de sucesso dos alunos.”

Na fase de estabilização, Huberman (1992) destaca um período que denomina de *diversificação*, rico em experiências pessoais, traduzidas na diversificação de recursos didáticos, formas de avaliação, alternativas de agrupamentos dos alunos, alterações nos programas, etc. Esse período vem superar uma certa rigidez pedagógica e a restrição a qualquer tentativa de diversificar, presente até então.

Quando uma certa segurança profissional já lhes permite *mostrar* que é preciso continuar a *atualizar-se*, os professores, segundo Gonçalves (1996), passam a dedicar especial atenção à formação contínua. Participam da construção e/ou vivência de experiências pedagógicas, de atividades de formação com os colegas da sua escola e de grupos de trabalho pedagógico e estudo, constituídos dentro e fora do espaço escolar.

Huberman (1992, p.41) diz que as pessoas, uma vez estabilizadas, tornam-se mais *ativistas*, sentem-se em condições de confrontar-se com o sistema, questionando fatores institucionais e envolvendo-se na construção e avaliação de propostas de inovação. “Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou *selvagens*) que surgem em várias escolas.”

Realizada a socialização profissional, adquirido e capitalizado um saber experiencial e consolidado um repertório pedagógico, o eu-profissional parece afirmar-se, positivamente, tendendo para a plenitude, traduzida muitas vezes, num ativismo pedagógico mobilizador de esforços, de vontades e de ações, ou negativamente, por um hipercriticismo demolidor e conflitual. (HUBERMAN, 1989 apud GONÇALVES, 1996, p.371)

Toda essa motivação traduz-se igualmente em ambição pessoal e na procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio, através do acesso aos postos administrativos, após uma primeira vivência das atividades de sala de aula e da profissão em geral. Cooper (1982, p.81 apud Huberman, 1992, 41) resume a questão nos termos seguintes: “durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas idéias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência.”

Cavaco (1995, p.181) aponta a diversificação do trabalho e a busca de dimensões mais criativas e enriquecedoras para a atividade cotidiana, também como alternativas para fugir da

acomodação e da rotina no espaço escolar, as quais, segundo Gonçalves (1996), podem resultar de um misto de dificuldades vencidas e de expectativas goradas.

A estabilidade, mesmo representando maior competência pedagógica, não garante, como alerta Gonçalves (1996), que a imprevisibilidade das situações e o não imediatismo de resultados não venham a gerar momentos de desânimo e alguma frustração.

Nesse sentido, Huberman (1992) diz que, principalmente no período de diversificação, é comum as pessoas se colocarem em questão, viverem uma crise, questionando a monotonia ou o desencanto no cotidiano da profissão, provocados pela ausência de uma experiência inovadora significativa ou por experiências e reformas estruturais mal sucedidas, em que participaram ativamente. Gonçalves (1996) relaciona a esses momentos de questionamento de convicções e de práticas o questionamento da própria identidade profissional.

Esse período de inquietação e questionamentos, para Huberman (1995, p.43), insere-se, em termos não muito precisos, no *meio da carreira*. Ele se situa, globalmente, entre os 35 e os 50 anos de idade, ou entre o 15º e 25º anos de ensino. Implica “fazer o balanço da sua vida profissional e encarar a hipótese, por vezes com algum pânico, de seguir outras carreiras, *durante o pouco tempo em que isso ainda é possível.*”

Cavaco (1995, p.176) adverte que os questionamentos dessa fase podem levar ao aprofundamento e à superação das inquietações, se encaradas como desafios, estimulando-se, através da revalorização pessoal e da autonomização, a busca de alternativas para garantir a satisfação na profissão. “Há professores e outros professores”, afirma a autora. Há professores que, para não perder a coerência e a criatividade, potencializam saberes e experiências, redescobrem facetas pessoais esquecidas e trabalham na direção de mudanças.

“Há escolas e outras escolas”, continua Cavaco (1995, p.176). Sendo assim, é possível, por exemplo, imaginar as necessárias condições de trabalho nas escolas, as quais, conforme Huberman (1992, p.43), acentuariam ou diminuiriam a monotonia ou o desencanto, podendo induzir ou afastar os sintomas que integram o *questionamento a meio da carreira*. Há escolas em que há lugar para o sonho, para a inquietação esclarecedora, para o prazer de imaginar, arriscar e criar. Nela, reinventam-se recursos, valorizam-se todos os saberes, diversificam-se atividades e papéis, redimensionam-se e aprofundam-se as relações, “recria-se a profissão e sente-se que a sua imagem se pode tornar outra.” (CAVACO, 1995, p.176)

Potencializar as situações de inquietação e questionamento significa reconhecê-las favoráveis à produção criativa de coisas, de idéias, de novas representações e também como

passagens, isto é, momentos “em que há que esclarecer o que é problemático, a fim de reduzir a consciência da desordem e de perda de sentido, para que as pessoas se apropriem conscientemente do seu poder de intervir naquilo que lhes diz respeito.” (HUBERMAN, 1992, p.168)

Uma outra fase da carreira profissional é a fase da serenidade e do distanciamento afetivo, que acontece por volta dos 25 aos 35 anos de carreira. Huberman (1995) fala da serenidade como um estado *de alma*, mais do que uma fase distinta da progressão da carreira, o qual nem todos podem alcançar.

Esta fase, freqüentemente acontece após um período de questionamento, quando professores com idades entre 45 e 55 anos falam claramente de serenidade, “de ter, enfim, chegado à situação de *me aceitar tal como sou e não como os outros me querem*”, revelando-se menos sensíveis ou menos vulneráveis à avaliação dos outros. (HUBERMAN, 1992, p.44)

À proporção que aumenta a sensação de confiança e de serenidade, diminui a ambição e, conseqüentemente, o investimento. Nesta etapa, os professores não têm mais nada a provar, aos outros ou a si próprios. Avaliam com mais generosidade o que conseguiram realizar desde o início da carreira, refazendo metas. A serenidade representa, conforme Huberman (1992), a *reconciliação* entre o *eu* ideal e o *eu* real.

O distanciamento afetivo que acontece nessa fase é criado, em grande parte, pelos alunos, que tratam os professores muito jovens como irmãos ou irmãs mais velhos (as), mas recusam esse estatuto aos professores com a idade de seus próprios pais. Huberman (1995, p.45) diz que o distanciamento afetivo entre os professores mais velhos e os seus jovens alunos “pode provir, em parte, da sua pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes *subculturas*, entre as quais o diálogo é mais difícil.”

Sobre o conservantismo que alguns autores atribuem a essa fase, sabe-se que há muitos professores conservadores entre os mais jovens, o que pode ser atribuído à influência do meio social e político. No entanto, não há como discordar que, com a idade, de forma progressiva e mais acelerada a partir dos 50 anos, a tendência é “para uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de ótica geral face ao futuro, etc.” (HUBERMAN, 1992, p.45)

Pode-se dizer, a partir de Huberman (1992, p.46), que, se o período dito de *serenidade* envolve um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, “um recuo face às

ambições e aos ideais presentes à partida, a fase dita de *conservantismo* corresponde a uma discordância face à evolução de momento, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar.”

O final da carreira profissional docente, para Huberman (1992), é representado pelo desinvestimento, fase entre os 35 e os 40 anos de carreira, e significa um fenómeno de recuo e de interiorização. Segundo o autor, os professores libertam-se progressivamente, sem lamentar o investimento dedicado ao trabalho, voltando-se mais para si próprios, para interesses fora da escola e para uma vida social de maior reflexão, “de maior carga filosófica.” Sabe-se, no entanto, que há professores que desinvestem muito antes do final da carreira, frustrados quanto aos resultados do seu trabalho ou das mudanças pretendidas, canalizando suas energias para outras atividades.

O desinvestimento no final da carreira decorre tanto das iniciativas pessoais como das pressões exteriores, já que “as expectativas sociais em relação aos adultos, a partir dos 50 anos, não reforçam uma atitude decididamente *ativista*, encorajando já papéis menos empenhados e mais honoríficos”. Ao mesmo tempo, a ideia de *sucesso* aos 55 anos é muito diferente do que significava aos 25 anos. (HUBERMAN, 1992, p.49)

De qualquer forma, a fase final da carreira, como diz Cavaco (1995, p.186), reflete, principalmente, a forma como uma longa experiência de trabalho e o conhecimento que proporciona são integrados. Reflete, também, “a consciência maior ou menor que a pessoa tem do valor e da consistência do seu esforço, no sentido de continuar a sentir-se como uma presença útil e ainda necessária na sociedade.”

A forma mais feliz de realizar a carreira docente, ainda segundo Cavaco (1995), parece ser a que envolve aceitar e viver aventuras, assumir riscos e enfrentar desafios; também manter e rever metas, distinguindo-as dos objetivos realizáveis a curto prazo, agir com certo grau de liberdade e refletir permanentemente sobre a própria experiência, reconhecendo o valor dos erros e dos acertos, e ainda, escutar e reconhecer a razão dos outros e repensar a sua vida e revivê-la a cada dia.

1.3 FORMAÇÃO DOCENTE

Moita (1992, p.115) considera o processo de formação a dinâmica em que os indivíduos constroem sua identidade, a partir de trocas, de experiências, de interações sociais, aprendizagens variadas e inúmeras relações, porque ninguém se forma no vazio, sozinho. A autora afirma que o modo como cada pessoa se forma revela a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Diz, ainda, que “um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação.”

A formação dos professores, conforme Gonçalves (1996, p.326), deve promover o desenvolvimento de atitudes mais autônomas e reflexivas em relação à profissão e à atividade educativa, numa perspectiva de inovação e mudança permanente. Sendo uma modalidade de educação de adultos e vetor de profissionalização e transformação identitária, a formação contínua dos professores (porque se desenvolve ao longo da carreira profissional) “supõe o reconhecimento e a valorização das suas trajetórias e experiências profissionais, bem como das suas relações de trabalho pedagógico e de organização da escola, como eixos estruturantes das práticas formativas, orientadas no sentido da apropriação crítica dos saberes e da sua produção criadora.”

1.3.1 Formação Docente para um Projeto Político e Pedagógico

“O que não é possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto.” (FREIRE, 2000, p.53)

Freire (2000) afirma, com convicção, que *o mundo não é, o mundo está sendo*. O futuro deve ser encarado como problema e não como inexorabilidade, a História deve ser assumida como possibilidade e não como *determinação*. O papel de homens e mulheres no mundo não é apenas o de quem constata o que acontece, mas principalmente o de quem intervém, não apenas como objeto da História, mas também como sujeito.

Homens e mulheres, insiste Freire (2000, p.79), constata não para se adaptar, mas para mudar, porque constatando se tornam capazes de intervir na realidade, “tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de se adaptar a ela”.

Mais do que a intervenção no mundo, a *inserção* nele, o que torna o ser humano *presença no mundo*, com o mundo e com os outros, mais do que apenas um ser no mundo. Reconhecendo a *outra* presença como um *não-eu* e diante do desconhecido, do mistério, surge

a inquietação e dela o desejo de conhecer, de “desvelar o escondido, de procurar a explicação dos fatos, de averiguar, de investigar para constatar”. (FREIRE, 2000, p.103)

Essa curiosidade, segundo Freire (2000, p.106), é própria da experiência vital e se aprofunda e se aprimora no mundo da existência humana. Inicialmente ingênua, critica-se, na medida em que constata, compara, avalia, valora, decide e rompe, tornando-se curiosidade epistemológica, “metodicamente rigorizando-se na sua aproximação ao objeto”, o que confere maior exatidão aos seus achados.

Consciente de seu inacabamento, o ser humano é fundamentalmente necessitado da referência de um amanhã e insere-se num permanente processo de esperançosa busca. Esse processo, para Freire (2000), é a educação. A educação tem sentido “porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão *projetos* quanto podem ter projetos para o mundo.”

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação. (FREIRE, 2000, p.40)

A práxis, segundo Freire (1978, p.40), é “a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. A reflexão crítica sobre a prática, portanto, deve ser a ênfase da formação permanente dos professores, pois oportuniza refletir criticamente a prática de hoje ou de ontem para melhorar a prática de amanhã. Freire (1996, p.43) diz, ainda, que o “próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.”

Zeichner (1993) fala em ação reflexiva, como uma maneira de ser professor. Implica mais do que soluções lógicas para os problemas do cotidiano de sua ação, implica intuição, emoção, paixão. Por isso, os professores reflexivos, conforme o autor, não aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação, negando-se a tornarem-se agentes de outros, porque têm consciência de que sua realidade cotidiana é apenas uma entre muitas possíveis e de que existe um universo de opções para transformá-la.

A prática reflexiva, então, dos professores pode ser concebida como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão coletivas,

permitindo que todos aprendam e construam coletivamente orientações para suas ações individuais e coletivas.

Segundo Zeichner (1993, p.26), a importância da prática reflexiva reside em três perspectivas: a atenção do professor está voltada tanto para a sua própria prática, como para as condições sociais nas quais se situa essa prática; a sua tendência democrática e emancipatória e a importância dada a todas as decisões do professor; o compromisso com a reflexão como prática social, existindo, aqui, “a tendência de construir comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apóiam e sustentam o crescimento uns dos outros.”

Sobre o *professor pesquisador*, diz Freire (1996, p.32) que a indagação, a busca, a pesquisa, fazem parte da natureza da prática docente, por isso não deve representar uma qualidade de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Torna-se necessário que, em sua formação permanente, “o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.”

Toda formação docente, envolvendo o exercício da criticidade, implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Para Freire (2000), conhecer não é adivinhar, mas tem algo a ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir, por isso deve submeter-se as intuições à análise *metodicamente rigorosa* da curiosidade epistemológica.

Freire (2000, p.48) fala em prática educativa libertadora, que valoriza o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; que valoriza o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; que valoriza, também, a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo e a compreensão da história como possibilidade, jamais como determinação. Essa prática “é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança.”

A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto desse ímpeto [...] É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE, 2000)

Mudar o mundo, diz Freire (2000, p.30), *é tão difícil quanto possível* e é a partir desse saber que os educadores devem pensar sua ação política e pedagógica, buscando e renovando saberes específicos, reclamados por sua curiosidade epistemológica e sua prática, e assumindo riscos. “É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história.”

Para isso, é necessário estar *aberto* à novidade, ao diferente, à inovação, à dúvida, antes de aceitar ou recusar mudanças que se anunciam, afirma Freire (2000). Já a acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança, faltando a quem se acomoda, ou em quem se acomoda ou fraqueja, a capacidade de resistir.

Comprometidos com a construção de um mundo melhor, menos feio, mais substantivamente democrático, como expressa Freire (2000, p.45), os educadores devem trabalhar, contínua e vigilantemente, a unidade entre o discurso, a ação e a utopia com que se movem no mundo. Embora “nem sempre fácil de ser assumida, a busca da coerência educa a vontade, faculdade fundamental para o nosso mover-nos no mundo. Com a vontade enfraquecida é difícil decidir – sem decisão não optamos entre uma coisa e outra, não rompemos.”

Com a vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a auto-estima esfarrapada, não se pode lutar. (FREIRE, 2000, p.47)

Não há esperança sem alegria. A alegria, segundo Snyders (1996, p.42), é um ato, é *a atividade de passar para* e não um estado, no qual nos instalamos confortavelmente. Através dela, “*a potência de agir é aumentada*, um acréscimo de vida, fazendo o indivíduo se sentir como que prolongado, enquanto a não-alegria vai se restringir, se reduzir, se economizar, ficar de vigília ou entregar-se à dispersão.”

Freire (1996, p.160) diz que a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria, por isso, “quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também.”

Revela-se, aí, portanto, a necessidade de um outro saber, o de que é preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa. A atividade docente, de que a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza.

A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser adocicado nem tampouco num ser arestoso e amargo. (FREIRE, 1996, p.160)

A prática educativa, vivida com afetividade e alegria, não exclui a formação científica séria e a clareza política dos educadores ou educadoras, adverte Freire, pois “a prática

educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança...” (FREIRE, 1996, p.161)

A alegria na escola não só é necessária, mas possível, insiste Freire (apud SNYDERS, 1996). E é preciso combater o discurso antiescolar que, alerta Snyders (1996, 12), repete continuamente que a escola é um lugar de tristeza, provocando desânimo geral, criando uma atmosfera em que os alunos se sentem desestimulados e os professores desesperançados. A escola já contém elementos válidos de alegria, a escola não é oposta à alegria, embora não esteja entre seus objetivos primordiais. Portanto, “é a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual”.

2 CENÁRIOS E SUJEITOS

2.1 OS CENÁRIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

Dividir o poder de pensar, elaborar e decidir requer sistematicamente a socialização de informações e a capacidade de conviver e experimentar as tensões e contradições inerentes à democracia. Isto só não acontece quando o autoritarismo impera e mata a riqueza e as dificuldades próprias de qualquer processo que tenha a participação como pressuposto. (CORTELLA, 1992)

Ao recuperar a trajetória da escola Gilberto Jorge, integrante da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, certamente vai-se identificar, no seu fazer pedagógico, os inspiradores, as ênfases e as intervenções político-educacionais das diferentes administrações da cidade, principalmente no período compreendido entre 1989 e 2002 – quase o tempo de existência da escola - considerado denso em contribuições e construções teóricas.

Esse período caracteriza-se denso em provocações e rupturas nas concepções acerca de educação, de escola, de ensino, de aprendizagem, bem como de democracia, de participação, de cultura, de ecologia, de comunidade, de sociedade, de cidade e de planeta. Elas representam movimentos de inovação pedagógica que passam a influenciar a vida das escolas e de seus profissionais, de alunos, de pais e demais atores do entorno escolar, promovendo discussões para muito além de seus limites.

Em 1989, depois de quatro anos de um governo também considerado de oposição, representado pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), que rompeu com o longo período de administrações governistas, assume a Prefeitura de Porto Alegre a Frente Popular⁵, tendo a Educação como uma de suas prioridades.

Políticas públicas distribuem para toda a cidade a responsabilidade da educação de seus cidadãos, incentivando e patrocinando parcerias das escolas e da SMED (Secretaria

⁵A Frente Popular, no governo da cidade ainda hoje, consiste numa aliança política de diversos partidos de esquerda, entre eles o PSB, o PCB e o PC do B, tendo na liderança o Partido dos Trabalhadores (PT).

Municipal de Educação) com os diversos equipamentos públicos, com instituições de pesquisa, com organizações não governamentais, com associações de moradores e de profissionais. São formuladas políticas de educação para o trânsito, para a saúde, para a cultura, para o lazer, para a conservação do ambiente, para a administração de recursos públicos, para a participação, as quais mesmo sem tirar da escola a centralidade desse processo, buscam recuperá-la e qualificá-la como lugar de valorização, produção e socialização de conhecimentos universais e singulares, estes próprios e constitutivos dos diferentes grupos que compõem a cidade.

Na Secretaria de Educação, sob o slogan *Coragem de mudar em Educação*, ações são desencadeadas no sentido de um amplo processo de inclusão: de alunos, de professores, de funcionários e de pais. Começa aí um movimento de desconstrução, reconstrução e construção de concepções e práticas. Esse movimento representa transições epistemológicas, à luz de novos paradigmas, nem sempre reconhecidas e assumidas pelos diferentes atores do cenário escolar, tradicionalmente vítimas ou vilões da *cultura do silêncio*, todos submetidos à *colonização das mentes*, "que se explicitam na violência das exclusões geradas no âmbito da instituição escolar" (MOLL, 2000, p.17).

Os ventos diferentes, que começam, nesse período, a soprar e a sacudir as escolas todas, velhas e novas, incluindo-se aí as recém construídas e instituídas como CIEM⁶, levantam seus tapetes empoeirados, expondo a sujeira acumulada de anos de fracasso na escolarização de seus alunos, revelado tanto nos índices de reprovação e evasão, como nos argumentos de muitos dos responsáveis pela educação nas escolas. Afinal, não "é normal que nem todas as crianças se alfabetizem na 1ª série e nem todos os alunos sejam aprovados ao final de um ano letivo"? Afinal, "os alunos das classes populares, os pobres, não têm deficiências que impedem que aprendam no mesmo tempo de outros"?

Segundo Moll (1996, p.46), a análise culturalista para o fracasso escolar "sustenta-se no pressuposto questionável de que as crianças que não progridem na escola são produto de um ambiente sócio-cultural desfavorecido, pobre em situações de estimulação, que interfere negativamente no desenvolvimento lingüístico, cognitivo e psicomotor destes indivíduos".

Lembro-me que ao chegar à escola da vila para trabalhar como supervisora junto às séries iniciais desde os primeiros contatos foi possível perceber nos discursos a presença da estereotipia, das idéias prontas, fixas e preconceituosas, que permanecem até hoje em minha memória: nesta escola (dizia uma professora): "o aluno é o principal, pois nosso principal objetivo é que eles aprendam.. Os alunos são muito carentes, principalmente os que freqüentam as séries iniciais...

⁶ Centro Integrado de Educação Municipal, destinado ao atendimento dos alunos em turno integral

Coitadinhos dos alunos das 1ª séries, debes ficar muito atenta, pois aqueles com maiores dificuldades serão encaminhados para a classe especial... Depois vai ficando mais fácil, pois os que têm mais dificuldades vão saindo e aí o trabalho nas outras séries vai melhorando muito... Mas a disciplina é um grande problema. (NASCHOLD, 1997, p.11)

Como aponta Ferraro (1987, p.93), o analfabetismo no Brasil é produzido pela exclusão escolar sob duas diferentes formas: exclusão da escola e exclusão na escola. A primeira forma envolve os que nunca ingressaram na escola e os que dela, ainda nos seus processos de escolarização, foram excluídos, esses últimos de alguma maneira atingidos pela exclusão praticada na escola. Esta segunda forma de exclusão escolar “tem a ver diretamente com o próprio processo de alfabetização e costuma ser obscurecida por expressões como baixo rendimento, fracasso escolar, reprovação, recuperação, repetência”.

A exclusão na escola, que se revela nos altos índices de reprovação e repetência e na assincronia da relação idade/série., acaba produzindo a evasão escolar, expressão atribuída por Ferraro (1987, p.93) aos “teóricos que se contentam com a análise da aparência”. Uma escola que se move pela lógica da exclusão, ao contrário da lógica de progressão, ou melhor, de inclusão.

Mesmo que o analfabetismo, a baixa escolaridade e a evasão escolar sejam produzidos socialmente, sua produção é mediada pela escola. Uma firme determinação política de não mais excluir, de repartir o saber igualmente entre todos, de universalizar as condições de acesso, de permanência e de progressão na escola também exige a respectiva competência técnica, pedagógica, nos processos de alfabetização e de escolarização.

As intervenções nas escolas de toda a RME⁷ são contundentes, lideradas agressivamente pela própria Secretária de Educação⁸, o que, de certa forma, inaugura um novo relacionamento entre escolas e SMED, em que sua própria titular assume a *coordenação pedagógica* do conjunto de escolas.

Um consistente projeto de formação de educadores convoca-os a se assumirem também como *cidadãos e sujeitos da sua história e da história dos cidadãos que ajudam a formar*, recuperando o caráter social da profissão de professor e estendendo a funcionários e pais o compromisso com a educação de crianças, jovens e adultos. É possível arriscar dizer que esse processo implicou um deslocamento da culpabilização do fracasso escolar, dos alunos e suas famílias para os professores e as escolas.

⁷ Rede Municipal de Ensino

⁸ Professora Esther Pillar Grossi

A ênfase na alfabetização e suas implicações *revolucionou os costumes*, provocando rupturas não só conceituais, mas também nas dinâmicas institucionais nas escolas e na própria Secretaria de Educação. A obra “Psicogênese da Língua Escrita” (1985) de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, causou impacto entre os educadores e representou o que poderia se denominar revolução conceitual. Segundo Weisz (1999, p.34), “a psicogênese da língua escrita deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem: partiu não de como se deve ensinar e sim de como de fato se aprende”.

Cairam alguns muros: pré-requisitos para a leitura e escrita, prontidão para a alfabetização, déficit lingüístico dos alunos provenientes das classes populares e questões como “ambiente alfabetizador” e ortografização foram importantes para a compreensão e aceitação dos diferentes dialetos até então considerados de menor prestígio. Conforme Weisz (1999, p.35), “a mudança na compreensão do processo pelo qual se aprende a ler e a escrever afetou também todo o ensino da língua, permitindo que a produção na área da linguística encontrasse receptividade na escola”.

Moll (1996, p.43) aponta a patologização de outras formas de expressão quando se absolutiza manifestações de uma só classe social. “Esse processo cria *deficiências* que sutilmente denomina de diferenças ou hierarquização de culturas e *subculturas*”.

O construtivismo passa a constituir um modo de ser. Escolas e professores se dividiram, recusaram ou disputaram “um lugar ao lado do rei” (melhor dizendo, da rainha⁹). Não havia meio termo, a questão é *ser ou não ser*, o que implicava abandonar de vez *velhas práticas*, condenar outros métodos de alfabetização e crucificar e culpar os que insistiam em continuar ensinando do mesmo jeito. Havia pressa, urgia implantar as mudanças necessárias. Não havia muito tempo para a transição, ou seja, para a tolerância pedagógica com os processos dos professores.

Apesar de valorizada a *voz dos professores*, privilegiando-se *suas falas* sem a intermediação de diretores e especialistas, através de encontros que os convidava a refletir sobre sua prática pedagógica e os desafiava a ousar na *mudança de hábitos*, queixavam-se, muitos deles, nesse período, de *exclusão*, porquanto não respeitados em suas trajetórias profissionais. Certo é que, se houve professores que resistiram aos novos conceitos por resistirem a qualquer mudança, também houve professores que não foram contemplados nos

⁹ Forma de expressar adesão ao construtivismo, entre os professores.

seus processos de transição, tão carentes de conhecimento como de experiências de autoria e autonomia pedagógica.

Bastante ruins, nessa parte da história da educação municipal, foram os acontecimentos que provocaram ressentimentos porque construídos na noção de certo e errado, construtivista ou tradicional, progressista ou reacionário, competente ou ultrapassado, incluído ou excluído. Mesmo assim, é possível afirmar que muitos dos professores ‘incluídos pelo conhecimento’, nesse período, vêm sustentando, ainda hoje, experiências pedagógicas bem sucedidas na RME, individual ou coletivamente, revelando a continuidade e qualificação de atitudes de inconformismo e ousadia pedagógicas.

Nesse período, assistiu-se também ao interessante (restrito e pouco compreendido, porque entre ‘*estrelas*’ da *intelectualidade acadêmica*) debate acerca do *construtivismo piagetiano* e do *construtivismo pós-piagetiano*, que invadiu os espaços de formação, trazendo para o centro do palco Piaget e Vygotsky, numa disputa pelo *social*, se contemplado ou não nos estudos dos dois teóricos.

Os diretores das escolas, por sua vez, foram convidados ao debate teórico e a assumirem-se como coordenadores do projeto pedagógico da escola, convocados a revisar práticas administrativas e pedagógicas no sentido de realizar as mudanças necessárias para a inclusão e aprendizagem de todos os alunos. Os especialistas em educação – orientadores educacionais e supervisores escolares - foram ‘demitidos’ de sua função de intermediação entre os professores e a SMED e seus representantes e submetidos aos mesmos processos de formação, sem distinção de espaços e tempos, como reivindicavam.

Funcionários foram valorizados também como educadores, merecendo oportunidades específicas de formação e integrados aos espaços antes só de professores. Mudanças significativas aconteceram, então, na relação entre funcionários e alunos. A mudança mais significativa, que atingiu toda a comunidade escolar, acredita-se, tenha sido na área da merenda, quando colheres foram substituídas por garfos e facas (considerados, até então, possíveis ‘armas’ na cultura que a todos marginalizava e rotulava) e pratos de plástico por pratos de vidro, além da adoção do sistema de bufê, deixando os alunos servirem-se de forma autônoma, sob supervisão de nutricionista, cozinheiras e auxiliares de cozinha. O momento e o espaço da refeição passam a ter significado pedagógico. Também aí acontecem ruptura e desconstrução conceituais, exigindo novas atitudes diante desse jeito novo de enxergar e fazer acontecer o pedagógico em todos os espaços da escola.

Todos esses movimentos, em todas as direções, exigiam reflexões acerca das diferenças - e não deficiências - percebidas nos alunos das classes populares, o que implicou em estudos sobre educação popular e diversidade cultural, tendo como seu maior inspirador Paulo Freire. Também Peter McLaren, Bárbara Freitag, Miguel Massolo, Frei Beto, Edgar Morin, entre outros, estiveram presentes em atividades de formação para os educadores da RME, contribuindo na discussão da relação entre educação popular e escolas para as classes populares.

A psicopedagogia, através de Sara Paim e Alícia Fernandez, questiona a discriminação de alunos “com dificuldades de ou na aprendizagem”, direcionando às práticas pedagógicas dos professores e da escola o questionamento sobre as causas dessas dificuldades, além de atribuir aos professores e especialistas equívocos na sua leitura e interpretação. Alícia Fernandez (1994, p.110) assinala que os professores, "ao saírem da queixa inicial, podem começar a exercer um juízo crítico, podem começar a pensar, a refletir, a dar espaço às perguntas, a suportar o vazio momentâneo da ausência de respostas, sem cair na facilidade das supostas explicações rápidas que as queixas implicam".

Segundo Mostardeiro (2000), o projeto de formação que envolveu todos os professores da RME possibilitou reverter o processo que apontava causas neurológicas, emocionais, nutricionais, para as dificuldades de aprendizagem, quando então, com a orientação de médico ou profissional de outra área, se *encaminhava* para a classe especial alunos com problemas de desenvolvimento e na alfabetização.

Ao professor foi devolvida a autoridade na indicação pedagógica, deixando o fracasso escolar de ser atribuído ao aluno e buscando no contexto da escola as soluções, autorizando o professor a falar e pesquisar as necessidades do seu aluno, ou seja, todo o direcionamento de um trabalho voltado para as possibilidades de aprender.(HICKEL apud MOSTARDEIRO, 2000, p.8)

As classes especiais, depósitos de alunos condenados por ‘suas faltas’ (de aprendizagem, de atitude, de vontade, de acompanhamento familiar...) passaram a receber alunos que efetivamente necessitavam de uma proposta pedagógica diferenciada, como alunos de *escolas especiais*. Aos poucos, elas foram extintas e os seus alunos reenturmados. Atualmente, passados quatorze anos, não se ouve mais referência a tais turmas no histórico dos alunos que estejam apresentando alguma dificuldade na escola, seja em relação a conhecimentos, seja relativa a aspectos de ‘disciplina’. No entanto, desde a implantação dos ciclos de formação na RME, uma nova referência está, de forma preocupante, sendo

constituída: a do aluno que frequenta ou é egresso de *turma de progressão*¹⁰, um dos desdobramentos dessa organização escolar.

As escolas especiais também participaram dessas discussões e iniciou-se um movimento migratório de seus alunos para as escolas regulares, ampliando assim o conceito de inclusão na direção de práticas efetivas na RME.

Questões de (in)disciplina passaram a ser debatidas e a agressividade ressignificada no contexto da aprendizagem e da escola: "a agressividade faz parte do impulso de conhecer e a agressão, ao contrário, dificulta a possibilidade de pensar. A agressividade pode estar a serviço da autoria do pensamento. A agressão pode estar a serviço da destruição do pensamento" (FERNANDEZ, 1992, p.55). A construção coletiva de regras, envolvendo *ensinantes e aprendentes*, qualifica o trabalho em grupo no espaço da sala de aula e da escola.

Uma das evidências da 'nova postura' dos professores ditos 'construtivistas' era a disposição das carteiras ou classes em sala de aula, em grupos: grupos áulicos como os incentivados por Madalena Freire (1989) ou organizados através de eleição direta entre os membros da turma, como sugerido por Jaime Bets (1989). A reinvenção do companheirismo, da amizade e da solidariedade, principalmente para a promoção mútua das aprendizagens, busca superar a competitividade, as comparações, a rivalidade nas notas, a separação entre bons e maus alunos - uma invenção do início do século XX.

[...]a carteira em frente ao banco supõe uma distância física e simbólica entre os alunos e o grupo, e, portanto, uma vitória sobre a indisciplina. Este artefato destinado ao isolamento, imobilidade corporal, rigidez e máxima individualização permitirá a emergência de técnicas complementares destinadas a multiplicar a submissão do aluno. (VARELA e URUA, 1992, p.92)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído em 1990, contribuiu significativamente para as discussões que reivindicavam para todas as crianças e adolescentes o direito à escola e às aprendizagens na e pela escola. Arbitrário e parcial para alguns, democrático e justo para muitos, o ECA estabeleceu limites importantes para a escola (e a sociedade como um todo), inibindo ações excludentes e discriminatórias. Mais necessário que inibir é impedir, mas sabe-se que há muitas formas dissimuladas ou perfumadas de excluir. A

¹⁰ Na escola organizada por ciclos de formação, os alunos são agrupados por idade. Todos os alunos que apresentam defasagem idade-escolaridade são enturmados em turmas de progressão, no ciclo correspondente à sua idade. Podem ser promovidos, em qualquer época do ano, para as suas turmas correspondentes, mediante avaliação dos professores, devendo permanecer, no máximo, um ano na turma de progressão, conforme proposta original da SMED. A realidade das escolas tem mostrado que muitos alunos têm permanecido por até mais de dois anos, nessas turmas.

cultura do estigma e da exclusão das camadas populares ainda impregna as práticas de muitas escolas.

No âmbito das relações profissionais, houve uma inversão na hierarquia até então existente, conferindo aos professores alfabetizadores um lugar de destaque na produção de novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas. O movimento de desconstrução teórico-metodológica que se mostrava mais consistente junto aos profissionais ligados à alfabetização, também exigiu dos professores de áreas e disciplinas uma visão macro de sua inserção no currículo escolar.

A postura investigadora dos professores na busca de hipóteses de seus alunos contagiou a abordagem em todas as áreas do conhecimento [...] Esse contágio se fez em espiral, foi derrubando programas e listagens de conteúdos já existentes. Foi "cutucando" primeiro de longe e, aos poucos mais fortemente, os professores e especialistas que atuavam nas séries finais. (TITTON, 1995, p.6)

A fundamentação teórica nas questões da aprendizagem e, em especial, nos princípios do construtivismo, que colocou os professores das séries iniciais num movimento de vanguarda, estendeu-se a todos os professores, exigindo revisão de concepções e maior dinamismo teórico e metodológico em todas as séries e áreas do conhecimento. Iniciava aí o que Arroyo (2000, p.84) denomina de *intranqüilidades nos quintais do conhecimento*: "a tranqüilidade de anos de trabalho em sua propriedade está ameaçada de invasão. Os conteúdos da docência, as fronteiras e cercas que os separam, estão em questão e com tudo isso nossa própria docência perde seus referenciais, se redefine e outros traços se destacam."

O projeto de formação destinado aos professores desenvolveu-se tanto através de reuniões pedagógicas sistemáticas e contínuas nas escolas, como também por eventos de médio e grande porte. Estes últimos, abertos à comunidade educacional em geral, vieram a constituir-se em atividades regulares no calendário da cidade. A formação permanente e contínua de professores se fez através de assessoramento regular por equipes de profissionais da Secretaria de Educação, sob a denominação de Ativação Curricular, com ênfase às didáticas e às metodologias específicas de cada área do conhecimento, embora a atenção maior tenha sido dada às questões da alfabetização. Um dos motivos de insatisfação por parte dos professores dizia respeito à forma autoritária como esses assessores conduziam os estudos nas escolas, de certa forma excluindo os que não se dispunham a realizar mudanças em suas práticas.

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para seus colegas, o professor

tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.” (ZEICHNER, 1993, p.21)

Em relação aos prédios escolares, a fim de garantir que toda a demanda de vagas fosse atendida na cidade, ainda em 1989, a SMED incentivou e autorizou o funcionamento de algumas salas de aula emergenciais, instaladas em locais cedidos pela própria comunidade. Esse foi o caso da vila Monte Cristo, que abrigou na sede da Associação de Moradores turmas de 1ª série, vinculadas à escola municipal Leocádia Felizardo Prestes, a qual não tinha espaço físico para atender esses alunos. Em 1991, foi apresentado o Projeto Arquitetônico para a Escola Construtivista, como ‘espaço físico do construtivismo’, concebido e coordenado pela SMED¹¹. Algumas escolas da RME foram construídas com base nesse projeto.

A adoção do Orçamento Participativo (OP) na cidade "tenta despersonalizar o trato dos recursos públicos, que serviam, muitas vezes, à lógica de interesses privados [...] contudo, a despersonalização não pode confundir-se com "impessoalização", com anonimato das comunidades, que têm seus contornos singulares e suas trajetórias próprias" (FISCHER e MOLL, 2000, p.154). A construção de escolas passou a ser discutida e aprovada mediante debate público, exigindo critérios que deixassem de contemplar interesses político-partidários comprometidos com a troca de favores, buscando a participação e a responsabilidade popular nas decisões relativas à ampliação da rede escolar no conjunto de necessidades da população.

Ao mesmo tempo, substituindo o programa “Nenhum adulto analfabeto”, da administração anterior da SMED¹², começou a ganhar corpo o SEJA¹³ com a intenção de atender à significativa e expressiva demanda de jovens fora da escola, muitos trabalhadores, excluídos do e/ou no sistema escolar. "Não é qualquer escola que interessará às classes subalternas e tenta-se fazer com que o jovem trabalhador que volta à escola encontre a possibilidade de uma experiência humana e cultural que a cidade e o trabalho lhe negam" (ARROYO, 1992, p.52).

Ao longo dessa gestão -1989/1992- da SMED, cujo slogan era *Coragem de mudar em Educação*, críticas foram dirigidas aos seus administradores no sentido da ausência das questões sociais no fazer pedagógico das escolas. Questões de classe social, gênero, etnia, cultura ocuparam muitos debates que combatiam a discriminação e a exclusão e defendiam a

¹¹ Projeto do arquiteto Raul Macadar

¹² Liderada pelo PDT, tendo como Secretária de Educação a profª Neuza Canabarro

¹³ Serviço de Educação de Jovens e Adultos

coexistência das diferenças culturais, porém ainda restritas ao espaço e ao âmbito da sala de aula. A vida cotidiana, comunitária e planetária não foram adequadas e suficientemente contempladas e valorizadas como possibilidades de leitura e reflexão sobre a realidade, e conseqüentemente, possibilidades de transformação dessa realidade.

Em 1993, iniciou-se a segunda gestão da Frente Popular em Porto Alegre. A nova administração da SMED¹⁴, de acordo com seu programa, propõe-se à *escuta densa*, para deixar fluir histórias, processos, trajetórias, na busca do aperfeiçoamento do já construído. É tempo de *revisitar* o já construído, resgatar *identidades*, valorizar *singularidades*, todas elas, ‘construtivistas’ ou não. Onde estão as autorias? E as ousadias? O que os sujeitos e as escolas construíram ao longo de sua história? O que os sujeitos e as escolas ‘carregaram’ de seu e consigo durante os últimos quatro anos? E sob a influência dos últimos quatro anos? Como seguir, corrigindo rumos, sem desconsiderar avanços epistemológicos e sem desconsiderar rupturas conceituais que permeiam as práticas escolares?

Cada escola funciona como um sistema aberto e como tal manifesta-se permeável às linhas de força geradas nos múltiplos contextos que as envolvem, desde as dinâmicas que agem à escala local (pressões dos pais, dos poderes, da opinião pública, etc), até às correntes de influência que atingem nível internacional (condicionantes de apoios financeiros, acordos, pareceres, etc), passando pela normalização oficial (currículos, programas, regras de contratação de professores, etc). Contudo, existem traços de permanência e de evolução que é possível evidenciar e aspectos comuns que padronizam situações específicas de relações entre as pessoas e destas com o universo do trabalho, que manifestam a importância que as pessoas têm no funcionamento das instituições, articulando e desenvolvendo espaços de liberdade e de intervenção. (CAVACO, 1995, p.176)

Essa *atitude de escuta* de professores e funcionários era constitutiva da *atitude de escuta* de alunos e pais, porquanto exigiam *um novo jeito de olhar as diferenças*, percebendo-as fontes de saberes, saberes esses tão importantes e necessários como os *escolares* de até então. Buscaram-se a vida cotidiana fora da escola, histórias individuais e coletivas de vida e da vida, novas rupturas, novas demandas de formação docente, novos projetos para a RME.

Houve um grande incentivo à organização de grêmios estudantis nas escolas, recuperando espaços para a política estudantil, estimulando a vivência de experiências autônomas de participação juvenil e produção própria de conhecimento.

A pluralidade de processos e de projetos que surgiram na RME revelaram a capacidade das escolas de criar alternativas pedagógicas para a construção de sua autonomia pedagógica. Segundo Freire (1996, p.118), “a liberdade amadurece no confronto com outras

¹⁴ Sendo titular o professor Nilton Bueno Fischer

liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado.”

É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p.121)

No entanto, a busca de uma relação mais dialógica com as escolas não conseguiu evitar que disputas pelo poder na Secretaria promovessem mudanças na sua administração¹⁵. Como afirma Alves (1996, p.77), em sua dissertação de Mestrado, “mais precisamente no mês de novembro, consolida-se uma ruptura interna entre tendências pedagógicas¹⁶ existentes na Secretaria de Educação. Os conflitos culminaram com a substituição do titular da Secretaria. Fato que trouxe, como consequência, o rompimento imediato com os projetos da gestão 1989-1992”.

Segundo ainda Alves (1996), “naquele momento de ruptura política, a escola pesquisada tornou-se uma espécie de asilo pedagógico a alguns ex-técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Três componentes¹⁷ de uma das equipes da então extinta Ativação Curricular¹⁸, da área de alfabetização, transferiram sua carga horária para a instituição”. Ao mesmo tempo em que a escola reforçava seu grupo de trabalho com profissionais qualificados nas questões de alfabetização e letramento, já uma das ênfases do seu projeto pedagógico, expressava publicamente seu descontentamento com as mudanças que começavam a ocorrer, principalmente na concepção de assessoria pedagógica e formação continuada. Através de algumas lideranças da própria escola, passou a questionar com maior intensidade os encaminhamentos pedagógicos conduzidos pela SMED e assumiu uma atitude de autonomia em relação à Secretaria.

Efeitos dessa postura ainda aparecem na relação conflituosa da escola com a SMED, se bem que menos nos dias de hoje, com as mudanças ocorridas na gestão na Secretaria, em 2001. Professores da escola e assessores da SMED concordam que, atualmente, suas divergências concentram-se no entendimento dos conceitos e das relativas práticas acerca de autoria e autonomia pedagógicas.

¹⁵ Assume a professora Sonia Pilla Vares

¹⁶ Eu arriscaria dizer que eram muito mais “tendências político-partidárias” do que tendências pedagógicas, pois a disputa acontecia entre diferentes tendências que compõem o Partido dos Trabalhadores (PT), não em termos de proposta pedagógica, mas sim pela titularidade na Secretaria e ocupação de cargos de primeiro escalão.

¹⁷ Uma professora assumiu uma turma de 1ª série; outra, que já atuava em turma de 1ª série na escola, assumiu, noutro turno, a Biblioteca, desenvolvendo projeto específico de leitura; e a outra professora, pedagoga, assumiu a Supervisão Escolar.

Com a troca na administração da SMED, no final, então de 1993, começou-se a falar de *Escola Cidadã*. Para sua efetivação, realizou-se o Congresso Constituinte Escolar que, com a participação de representantes de todos os segmentos das escolas - professores, alunos, funcionários e pais - definiu os princípios norteadores para a organização do ensino nas escolas municipais¹⁹.

Embora esses princípios acolhessem *séries* e *etapas*, além dos *ciclos*, como formas possíveis de organização do ensino nas escolas municipais, nenhuma proposta com séries, mesmo que apresentasse avanços na questão da reprovação, como a da Escola Gilberto Jorge, era aceita pela SMED. Usando a combinação *série/reprovação* para recusar propostas das escolas, feriu-se um dos princípios construídos democraticamente no Congresso Constituinte Escolar. Começava aí uma relação bastante tumultuada entre escolas e SMED, já que, apesar das afirmações de seus titulares de que os ciclos não seriam impostos às escolas, era visível o processo de sua implantação em todas as escolas, no desenvolvimento de um só projeto pedagógico para toda a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

A autonomia parcial²⁰ significa, igualmente, que os estabelecimentos escolares gozam de um certo poder de decisão no que diz respeito à orientação de seu projeto [...] os professores são levados a construir um projeto situado em sua “zona proximal”, compromisso ótimo entre as finalidades visadas pelas autoridades e suas próprias necessidades e possibilidades de evolução. Obrigar os estabelecimentos ou, mesmo, as equipes pedagógicas, a sacrificarem essa liberdade de escolha é um erro, tanto quanto o de permitirem o laxismo absoluto, deixando cada qual fazer o que quer, contanto que se “mexa”. (THURLER, 1995, p.51)

Com autonomia, e aí por adesão, ou por imposição da Secretaria, certo é que, em 2000, todas as escolas estavam ‘cycladas’ e se viam às voltas com uma série de novos mecanismos e exigências administrativas e pedagógicas, embora muitas das concepções e práticas apresentadas pela SMED ou entendidas pelos professores como *novidades*, nada mais eram (e continuam sendo) *velhos* desafios da escola, principalmente no que diz respeito à promoção dos alunos.

Promoção automática tem sido equivocadamente utilizada como sinônimo de *progressão continuada*, já que não deve mais existir a reprovação. Não se trabalha mais com notas e conceitos: estão aí os relatórios de avaliação e os Dossiês dos Alunos. *É proibido*

¹⁸ “A Ativação Curricular consistia no conjunto de diferentes equipes da SMED, que realizava assessoria aos professores da Rede Municipal de Ensino” (Alves, 1996, p.77)

¹⁹ Existe uma série de publicações da Secretaria de Educação, editadas no período de 1994-2000, a respeito da Escola Cidadã, em especial os Cadernos Pedagógicos (o de nº 9 refere-se exclusivamente à Escola por Ciclos).

reprovar! Os professores continuam, até hoje, reagindo pela ‘perda de autonomia’ na tomada de decisões em relação à vida escolar de seus alunos, alguns ainda lamentando a ‘perda de poder’ com o fim da reprovação. Certamente falta conhecimento para novas práticas, mas falta também a releitura do Projeto Pedagógico da RME e suas necessárias adequações à concretude da vida de professores e alunos, nas escolas.

Os alunos estranharam, num primeiro momento, desconfiaram até, mas têm respondido na medida da crença de seus pais e professores e no crédito que estes dão a essa possibilidade de avanços incessantes. Muitos pais e professores continuam a questionar a qualidade dessa escola que não "seleciona", que não exclui, por isso provavelmente *fraca, mais fraca que outras*. É preciso convencer-se de que a qualidade da escola pode estar exatamente no fato de não ser excludente, *se* garantir que as aprendizagens efetivamente estão acontecendo, que o ensino é competente e comprometido com a formação de sujeitos também competentes na vida e para a vida. Esse, sim, tem sido o maior desafio da escola por ciclos de formação, a aprendizagem de seus alunos.

Turmas de Progressão foram pensadas com caráter provisório, e, segundo seus idealizadores, não deveriam mais existir, já que destinadas a corrigir desvios de fluxo na RME (mas a migração de alunos de outras redes tem tornado essa provisoriedade em permanência). Elas resultam da reenturmação de todos os alunos que apresentam defasagem idade-escolaridade, quando não reenturmados em grupos correspondentes à sua idade, conforme suas aprendizagens relativas ao ciclo correspondente. O que para alguns alunos representa oportunidade de recuperar não só o tempo perdido, mas principalmente a auto-estima, para outros significa demarcação de diferença *pela falta* (lacunas na aprendizagem, de conhecimentos escolares), de diferença *pela deficiência* (portadores de necessidades especiais, síndromes) e/ou de diferença *pela culpa* (abandono da escola, abandono dos pais, trabalho, vícios).

Para a efetivação da Escola Cidadã, é preciso que o professor torne-se *pesquisador* e assuma a *pesquisa sócio-antropológica* como uma prática indispensável ao planejamento do ensino, sob a forma de *complexo temático*. A partir das *falas* dos sujeitos ouvidos na pesquisa - num primeiro momento, somente adultos da comunidade, pais ou não - define-se o *fenômeno*, grande tema, centro do complexo temático, e *conceitos* amplos e específicos. Estes servem para trabalhar as *contradições* que, revelando diferentes *visões de mundo*, deverão se

²⁰ A utilização de Thurler da expressão “autonomia parcial” serve, nesse momento, para trabalhar a idéia de escola pública, pertencente a uma rede escolar pública, cujos professores são agentes públicos; por isso tudo,

constituir em novos conteúdos escolares, porquanto carregados de *compromisso social* para a transformação da realidade:

O termo Complexo Temático sugere, semanticamente, tratar-se de uma designação proposta para assuntos ou relações profundas que levam à criação, à produção, ao desenvolvimento. Propõe uma captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social. Eis porque torna-se necessário enfatizar que o Complexo Temático não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, nem tão pouco na realidade separada dos indivíduos e sua práxis. O complexo temático só pode ser entendido na relação indivíduo-realidade contextual. (ROCHA, 1996, p.22)

A pesquisa sócio-antropológica instituída como prática obrigatória para a definição do complexo temático, se apenas compreendida e utilizada com fins utilitaristas, isto é, para resolver problemas imediatos da prática, não garante um processo mais reflexivo, com busca de fundamentação teórica; ao contrário, resulta numa prática adaptativa e não transformadora, já que os conhecimentos dela produzidos são úteis se imediatamente aplicáveis à prática dos professores e da escola. “Pode-se converter o exercício da pesquisa em ação esvaziada de significados se não lhe for garantida uma formação teórica sólida, preocupada não com aspectos imediatos da vida escolar, mas também com outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea”. (MIRANDA apud ANDRÉ, 2000, p.3)

Aprehendemos la realidad, la pensamos y comprendemos, en la medida que poseemos herramientas conceptuales que nos permiten encontrar posibles respuestas a los interrogantes con los que nos enfrentamos en la vida cotidiana. Y del mismo modo, somos capaces de interrogar la realidad de un modo más profundo y complejo cuanto más profunda y compleja sea nuestra estructura conceptual.” (BONAFÉ, 1998, p.27)

A Escola Cidadã envolveu uma ampla reestruturação curricular. Trouxe à discussão e à formação dos professores o trabalho com *conceitos*. *Conceitos* ao invés de *conteúdos*? Ou conceitos além dos conteúdos? Ou, ainda, conteúdos para os conceitos? Mas, afinal, como se ensinam e como se aprendem conceitos? E o que se faz com os conteúdos? Esse tem sido mais um dos tantos desafios a superar pelos professores e gestores da educação na RME, pois submete os professores à sua própria incompletude, às lacunas de sua formação acadêmica ou formação continuada. É impossível negar a relevância de um trabalho que investe na construção de conceitos, possibilitando, de forma mais abrangente, a leitura e a interpretação do mundo, apontando para um trabalho pedagógico que utiliza os conteúdos tradicionalmente escolares para a explicação de coisas da vida próxima e distante, mas que não se restringe a eles, explorando e desbravando novos conhecimentos e fontes de saberes.

Ênfase foi dada à interdisciplinaridade e ao lugar das disciplinas no currículo escolar, conferindo importância igual a todas, em termos da carga horária destinada a cada uma, sem privilegiar nem uma, nem outra disciplina.

No novo currículo do ensino fundamental, há Filosofia nos últimos anos. Artes e Línguas Estrangeiras se ampliam, tanto nos tempos como nas modalidades em que são oferecidas (obrigatória ou complementar), embora ainda hoje, por implicar uma elevada demanda de recursos humanos, não estejam contempladas como o previsto, salvo em poucas escolas. Segundo o titular da Secretaria de Educação em 2000²¹,

[...] nas escolas municipais de POA, os alunos encontram ambientes estimuladores em todos os níveis de aprendizagem. O projeto Escola Cidadã, da SMED, oferece às classes populares conhecimentos até então restritos a colégios particulares, com Línguas Estrangeiras, Filosofia, Informática Educativa e Arte-Educação desde o início da formação escolar.(AZEVEDO, 2000, p.3)

A Informática educativa ganha espaço e valorização no currículo e no cotidiano das escolas. Aos poucos, vão surgindo as instalações e os equipamentos necessários para o Ambiente Informatizado. Atualmente, atendidas todas as escolas de ensino fundamental, começam a ser equipadas as escolas de educação infantil.

Os Conselhos Escolares surgem nesse período – 1994/2000 - em substituição aos Colegiados. Passam a administrar a escola com a Direção, analisando, propondo e/ou aprovando metas e ações, numa forma compartilhada de gestão escolar. A participação de representantes de cada segmento deve garantir a inclusão de expectativas e idéias dos diferentes atores, impedindo o monopólio das decisões pelos professores. As diferentes experiências nas escolas revelam maior ou menor responsabilidade política dos que dirigem os processos desses Conselhos, escancarando, às vezes, ações menos educativas e inclusivas do que as desejadas. Convive-se ‘naturalmente’ com a supremacia da voz dos professores, esvaziando-se de conteúdo político-pedagógico a participação dos outros sujeitos. Bonafé (1998, p.6) diz: “*La cuestión para nosotros no es como funciona la democracia, sino cómo se vive.*”

O processo de *aprender para ensinar e aprender enquanto ensina*, produzindo novo conhecimento a cada novo movimento de busca e descoberta, contagiando educadores e educandos na escola, deve ser o eixo de um projeto de formação que pretenda cidadãos autônomos e participativos, ousados e responsáveis. Mas é preciso acreditar na possibilidade de autoria desses sujeitos, sem submetê-los a um padrão já estabelecido.

Os processos de mudança aumentam, sem dúvida, a complexidade e a incerteza. O melhor meio de enfrentar essa situação não consiste em ignorá-los, mas em enfrentá-los plenamente. Nesse sentido, uma das atitudes mais adequadas para construir coletivamente o sentido da mudança consiste em ajudar o grupo a considerar as representações de uns e de outros, a aceitar a grande diversidade dos pontos de vista e das prioridades, a provocar o debate de idéias, ou mesmo a estimular a controvérsia. O desenvolvimento profissional e a eficácia da ação pedagógica só progredem ao preço de uma sólida cultura de confronto, que permita a cada um suportar a dúvida e a contradição e discutir os estratos mais ocultos da cultura do estabelecimento escolar. (THURLER, 2001, p.137)

A falta de diálogo entre SMED e escolas, que evitava o enfrentamento das dificuldades concretas dos professores, pais e alunos na operacionalização das reformas pretendidas, em especial às relativas aos ciclos de formação, e que impedia a visibilidade de alternativas próprias e possíveis para os desafios que se apresentavam, levou a mudanças na direção da Secretaria²², por ocasião da posse do novo prefeito²³.

Os novos gestores da SMED assumiram, destacando o princípio da *autonomia pedagógica* e o *protagonismo docente*. Procuraram incentivar a construção e a socialização de projetos próprios de cada escola, que traduzissem a sua interpretação, qualificação e superação das propostas, até então, emanadas da Secretaria .

Inicialmente, os professores expressaram certo desconforto e desconfiança em relação a essa proposta de autonomia. As equipes diretivas das escolas revelavam uma certa ambigüidade na relação que buscavam manter com a assessoria pedagógica, ora reclamando da excessiva interferência que sofriam na gestão anterior da SMED, ora reivindicando maior inserção de assessores e rejeitando a possibilidade de construir propostas e alternativas próprias a problemas e questões da escola e do currículo.

Ao mesmo tempo em que os professores pareciam respirar aliviados frente à possibilidade de organizarem o ensino não só através do complexo temático, mas também por meio de projetos de trabalho e tema gerador, mostraram-se despreparados, novamente, para o enfrentamento de desafios que pareciam não existir. Questionamentos quanto à obrigatoriedade da realização de pesquisa sócio-antropológica revelaram que a atitude de pesquisador ainda não estava incorporada aos professores.

Além disso, a SMED propôs uma ampliação do conceito de Escola Cidadã, na direção do conceito de *Cidade Educadora*.

²¹ Professor José Clóvis de Azevedo

²² O professor Eliezer Pacheco substituiu o professor José Clóvis Azevedo.

²³ Tarso Genro sucede Raul Pont, após pleito eleitoral de 1999.

O conceito de **cidade educadora** compreende a integração do seu sistema educacional formal num conjunto de relações políticas e sociais novas. A cidade como um todo passa a promover a cidadania, a inclusão na sociedade formal e a inclusão no conhecimento. Espaços urbanos, promoções culturais, ações políticas abertas da cidadania na nova cena pública, identidade e conflitos vividos democraticamente: um **novo modo de vida**, uma nova cidadania, a política descentralizada e ativa como elemento desestabilizador da alienação e do conformismo. (GENRO, 2001, p.3)

Foi proposta, também, a qualificação e o aprofundamento da organização dos ciclos de formação nas escolas, ampliando sua compreensão para ciclos da vida. *Dos ciclos da escola fundamental para os ciclos da vida do conjunto de sujeitos da cidade*, esse era o movimento necessário para a inclusão de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – na realização de um objetivo maior, o da inclusão social.

Para isso, faziam-se necessárias ações pedagógicas que garantissem não só o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem para todos. Sob a forma de pacto entre escolas, poder público e sociedade civil, surgiram projetos como *Nenhum a Menos na Escola*²⁴ e *Projeto Coruja*²⁵.

A inserção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cotidiano das escolas, para além do uso dos seus espaços físicos e do aproveitamento de alguns de seus equipamentos e serviços, representou principalmente sua integração ao currículo escolar e às prioridades pedagógicas das equipes diretivas das escolas. A extensão da EJA a outras Secretarias e autarquias municipais, através do *Projeto Compartilhar*, garantiu a funcionários públicos a continuidade de sua escolarização. Ela também foi levada aos recicladores, junto aos galpões de reciclagem de lixo, através do *Projeto Galpão*²⁶.

A efetivação e a ampliação de turmas de Curso Normal para educadores populares é uma das tantas prioridades dessa gestão –2001/2004–, juntamente com a adequação dos cursos e das escolas de ensino médio às novas diretrizes curriculares emanadas do MEC (Ministério de Educação).

²⁴ Projeto intergovernamental, inspirado no filme chinês *Nenhum a Menos*, numa parceria entre Ministério Público/Promotoria da Infância e da Juventude, Conselho Tutelar de Porto Alegre e Secretarias de Educação – Municipal e Estadual, juntamente com Associações Comunitárias e escolas.

²⁵ O *Projeto Coruja*, com base em princípios educativos, dirige-se a alunos com história de evasão escolar, oferecendo bolsas de estudo para cursos voltados à profissionalização, como jardinagem, construção civil, informática.

²⁶ *Projeto Galpão* – Educação dos(as) Trabalhadores(as) em Resíduos Sólidos / Inclusão para além da geração de renda. Ação articulada entre SMED e as secretarias municipais da Saúde (SMSS), Indústria e Comércio (SMIC) e o Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU), sob a coordenação da SMED.

Esses e outros objetivos relativos à educação infantil, à informática educativa, à educação especial, à violência no meio escolar, exigiram processos de formação específicos, sucessivos e progressivos, envolvendo os professores e os demais educadores e agentes educativos do entorno da escola.

Em dezembro de 2002, nova ruptura: houve mudanças em várias Secretarias Municipais, entre elas a SMED, interrompendo a gestão que deveria encerrar em 2004²⁷. Apesar do movimento de professores para impedir a troca da equipe da SMED e reivindicar participação na discussão sobre os motivos para isso, a substituição aconteceu. Não estiveram suficientemente organizados, os professores, para se fazerem ouvir? E se estivessem, teria feito alguma diferença? Qual a relação do executivo municipal com as comunidades das escolas e qual o lugar dos professores na construção e desenvolvimento de projetos para a cidade, a partir das escolas?

Como é percebida nas escolas da Rede Municipal de Ensino, em especial na escola Gilberto Jorge, a influência das políticas educacionais que vêm sendo desenvolvidas em Porto Alegre?

É possível reconhecer, nos projetos pedagógicos das escolas, a influência dessas políticas. A vivência desses projetos, sua expressão no cotidiano, e nas práticas pedagógicas que envolvem o ensino, a avaliação, a relação com alunos, com os seus pais, os espaços de formação, as produções de alunos e professores, revelam a construção de conhecimento por parte dos docentes. O grande desafio, no entanto, é a construção e a manutenção desses projetos pedagógicos, considerando as inúmeras interferências exercidas pelos diferentes gestores da Secretaria de Educação.

Fala-se aqui de projeto de escola em que a autonomia pedagógica assumida seja sinônimo de responsabilidade, de compromisso político e social com a promoção humana e com a transformação de um mundo melhor para todos. Os professores já estão preparados para conviver com a diversidade? Quem está preparado para lidar com a liberdade de criar? Quem está disposto a tomar decisões? Quem tem coragem de transgredir normas pela ousadia de experimentar avançar e de testar possibilidades? Quem sabe usar da liberdade? Ou é mais fácil justificar receios e não saberes; deslocar para outros os motivos de submissão às políticas; abdicar do direito de garantir que as políticas públicas para a educação sejam apenas

²⁷ A professora Sofia Cavedon, que fora secretária substituta na gestão de José Clóvis Azevedo e se elegera como vereadora de Porto Alegre no pleito de 1999, retorna à SMED, agora como titular, e Eliezer Pacheco passa a responder pela Secretaria Municipal da Administração.

referências, representem somente diretrizes, nunca imposição de um jeito único de serem traduzidas, traíndo as especificidades e as características de cada grupo que as implementa? Participando, dizendo e fazendo, é possível que as políticas possam ser permanentemente revisadas e adequadas à diversidade de realidades escolares.

Como afirma Freire (2000, p.41), “há uma diferença fundamental entre quem se acomoda perdidamente desesperançado, submetido de tal maneira à asfixia da *necessidade*, que inviabiliza a aventura da *liberdade* e a luta por ela, e quem tem, no discurso da acomodação, um instrumento eficaz de sua luta – a de obstaculizar a mudança. O primeiro é o oprimido sem horizonte; e o segundo, o opressor impenitente”.

Qual projeto de escola contempla a convivência de diferenças e rejeita a pobreza de um pensamento único (impossível!)? Contempla a diversidade de tempos e de oportunidades de cada um na sua trajetória profissional? Como uma escola pode se constituir em uma identidade porquanto pluralidade? Em uma identidade que abriga singularidades, não só pessoais, mas de grupos, de coletivos? Em uma identidade que não é unidade de pensamento, mas unidade de objetivos, de sonhos?

É necessário ampliar e aprofundar a discussão sobre a autonomia pedagógica das escolas, identificando o lugar de cada ator do sistema educacional, simultaneamente valorizando as contribuições individuais e estabelecendo os compromissos e responsabilidades na construção de uma escola de qualidade.

[...] autonomia parcial significa: projeto coletivo original, explícito e negociado entre os parceiros, no âmbito de um conjunto de direitos e obrigações livremente consentidos, relativamente ao Estado e suas leis, a princípios éticos, etc. A autonomia parcial dos estabelecimentos deve, em consequência, ser concebida como um equilíbrio entre regulamentos centralizadores e iniciativas locais.(THURLER, 2001, p.51)

É preciso dizer, ainda, que o compromisso que os professores, de modo geral, têm assumido permanentemente consigo mesmos e com os outros na busca de uma escola competente não os poupa de verdadeiros ‘arrastões’ que se pretendem epistemológicos. Eles são produzidos por equivocadas formas de operacionalizar políticas públicas, as quais, muitas vezes, desencadeiam sentimentos de frustração, de revolta e de exclusão. Os processos de mudança, que envolvem processos de transição individuais e coletivos, nem sempre têm considerado os professores e os grupos *capazes* para refletir e transformar a escola e muito menos valorizado suas trajetórias e sua participação na história da educação que acontece independentemente das administrações públicas.

2.2 A ESCOLA GILBERTO JORGE DO MORRO ALTO DE IPANEMA DE PORTO ALEGRE

A escola municipal de ensino fundamental Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, assim denominada em 1996, é considerada de pequeno porte, abrigando anualmente cerca de trezentos alunos, distribuídos em turmas de 1º, 2º e 3º ciclos²⁸, e trinta e três professores, nos turnos manhã e tarde.

Localiza-se na região sul da cidade e possui, atualmente, uma expressiva área física localizada no alto do Morro Alto, com vista para o lago Guaíba à frente, para outros morros da região, como o Tapera, ao fundo, e para uma vasta área de plantação, do “Japonês”, num dos lados. Quem chega lá, encanta-se com as paisagens.

Os prédios da Gilberto Jorge constituem aquilo que os professores denominam, orgulhosa e carinhosamente, *o campus*. Vários pavilhões, espalhados pelo terreno irregular, traduzem muito da sua história, de lutas e conquistas, e da história política de Porto Alegre, já que cada um deles foi construído pelas diferentes administrações da cidade, desde a década de 1980.

A escola, apesar da precariedade de alguns de seus prédios, possui bons recursos materiais e pedagógicos: a biblioteca, que apesar do espaço reduzido, possui significativo acervo, garantindo atendimento sistemático aos alunos; os Laboratórios de Ciências e de Aprendizagem; o Ambiente Informatizado, com 10 computadores, impressora e internet 24 horas por dia; as salas de Artes e de Música, em espaços criativamente adaptados²⁹, e o pátio coberto, simultaneamente sala de aula e palco.

A Gilberto Jorge é resultado de ações coletivas protagonizadas por diferentes atores, especialmente pelos moradores do Morro Alto. Eles conseguiram a instalação da pequena escola em 1965, então denominada Escola Estadual Paraíba, e impediram que ela fosse arrancada dali, já em meados de 1985, por interesses especulativos imobiliários. Tanto no processo de instalação, como na luta contra a desativação da escola, a mobilização dos moradores foi decisiva. Nessa última, sentimentos de expulsão e exclusão invadiram corações

²⁸ Todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre estão estruturadas em Ciclos de Formação

²⁹ Com a desapropriação de terreno vizinho e sua anexação ao da escola, vieram junto prédios inacabados que receberam alguma reforma, com a iniciativa da própria escola, recebendo muito mais tarde recursos financeiros da SMED e do Rotary Club Internacional.

e mentes, já que "a presença da escola era a garantia de sua própria presença e a ausência da escola seria, provavelmente, sua própria ausência" (MOLL, 2000, p.34).

Com a experiência da luta pela escola, intensificou-se a vida em comunidade, fortaleceram-se os laços de cumplicidade e solidariedade, multiplicaram-se os problemas agora considerados coletivos, criou-se um *espaço educativo distinto do escolar*, mas não mais determinado pela escola nem restrito a ela. À questão da escola somaram-se questões de infra-estrutura do lugar. Surgiram a Associação de Moradores e o Clube de Mães, demonstrando a institucionalização da organização da comunidade, de alguma forma tutelada por políticos com presença ocasional no morro.

A ação voluntária esteve presente nas lutas coletivas e caracterizou em especial a participação da comunidade na permanência da escola³⁰. Expressou-se como solidariedade concreta sob a forma de limpeza e conservação das instalações, na elaboração e distribuição da merenda, na coleta de recursos e da presença das crianças na escola. Essa participação, embora dedicada, abnegada, vigilante, aconteceu em um forte movimento de inclusão, no apelo à escuta e à participação e na denúncia da omissão do poder público na garantia de educação de qualidade para todos.

Os ventos que sopraram fortemente na RME, em 1989, com a primeira gestão da Frente Popular e as políticas para a educação, sob o slogan *Coragem para mudar a educação*, também desarrumaram a Gilberto Jorge. Levantaram poeiras, arrombaram portas ‘esquecidas’, escancararam fracassos: a aprovação na 1ª série era pouco mais que 50% e na 4ª série não chegava a atingir esse índice.

Atualmente, os levantamentos realizados pela escola e pela Secretaria de Educação têm apontado índices de evasão bastante baixos e índices de aprovação muitas vezes próximos a 90%, entre os maiores da RME³¹ (mesmo com a proposta por ciclos de formação, que não contempla a reprovação, mas também não observa os movimentos necessários e reais que exigem a desburocratização dos sistemas de informação e registro escolares).

Fracasso escolar é fracasso de quem aprende ou de quem ensina? Quem aprende e quem ensina? Como conviver com tão elevado contingente de ‘fracassados’? Como encarar

³⁰ A Escola Estadual Paraíba efetivamente foi transferida para outra área, mesmo à revelia dos moradores. Ao verem os prédios começarem a serem demolidos, uniram-se para impedir que isso acontecesse e iniciaram movimento para manter, ali, uma escola. Inicialmente, ela funcionou como anexo de uma escola estadual, mas administrada e mantida pelo poder público municipal. Tornou-se escola municipal efetivamente em 1986, passando a denominar-se Escola Municipal Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva.

³¹ Rede Municipal de Ensino

os pais? Por que não seriam eles ‘também fracassados’ se responsáveis também pela educação de seus filhos? preciso coragem para estimular coragens, para despertar consciências, para enfrentar incompletudes, para assumir incompetências, mas, essencialmente, para pegar as rédeas e continuar decidindo rumos, os próprios rumos, os rumos possíveis, fazendo lucidamente história.

Arroyo (2000, p.61) aponta para a obrigação moral que os professores têm, como profissionais, de “extirpar toda estrutura, toda lógica e todo ritual, excludentes e seletivos, que reforcem os processos de exclusão e desumanização” que atingem crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A Escola Pública Municipal Gilberto Jorge vem se construindo pela experiência vivida de seus atores. Não se trata de um processo de cópias e de justaposições, tanto de referenciais teórico-metodológicos do momento, como de políticas públicas de acordo com o plantão que administra a cidade ou até de assessorias acadêmicas. Trata-se de uma relação orgânica entre esses elementos e as pessoas que habitam o cenário, o território da escola: professores, funcionários, pais e alunos. (FISCHER, 1997, p.7)

2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA: *QUEM SÃO OS NÓS PROFESSORES DA ESCOLA GILBERTO JORGE*

Lá em cima do morro, no Morro Alto, um dos tantos da zona sul da cidade, numa escola, a “escolinha do morro”, há permanentemente educadores trabalhando, entre eles professores. Desde o início da escola, muitos professores têm passado por ela, alguns rapidamente, outros ali se demorando um pouco mais e outros ainda teimando em permanecer. Se quero falar de identidade coletiva docente, construída e mantida ao longo do tempo, quem afinal, são os sujeitos de minha pesquisa? Quem incluo, quem descarto? Aqueles guardados na memória coletiva, os “arquivados” pela burocracia ou apenas os que se mantêm a serviço da escola, nela? Isso é possível?

Os sujeitos da minha pesquisa são os professores *da* Gilberto Jorge, incluindo os que por ali já passaram, mas, especialmente e de forma direta, os que nela estão, isto é, os professores *na* Gilberto. Há de se levar em conta, mesmo assim, o caráter provisório desse ‘estar *na* Gilberto’, considerando que, enquanto ali realizei o trabalho de campo, ao longo de mais de um ano, professores saíram da escola, novos ingressado e outros a ela retornaram. Impossível trabalhar com uma definição exata em relação ao termo *hoje*, pois, afinal, quando

é *hoje*? Pode ter sido no início de minha pesquisa, como poderá ser quando a concluir. Essa dinâmica e os meandros desses movimentos - entrar-permanecer, de entrar-sair e de entrar-sair-retornar - são extremamente importantes para o estudo, porquanto confirmam a complexidade da construção de uma identidade coletiva.

Para investigar os sujeitos da pesquisa e suas dinâmicas interativas, no sentido da construção de sua identidade coletiva, além de envolver-me intensamente com os professores que estavam na escola, interagi com outros, que nela tinham estado. Neste grupo, encontrei alguns docentes ainda com forte sentimento de pertencimento e outros tantos que expressavam traços desse pertencimento em sua identidade. Os professores que ainda estão na escola não deixam de incluir, não só em suas memórias, mas também em suas realizações presentes, marcas de alguns professores que lá não mais trabalham. É mesmo difícil estabelecer fronteira entre *ser* e *estar*, quando se quer falar de identidade. Como será mesmo que essa identidade coletiva se constrói?

Com fins didáticos, decidi trabalhar com duas formas de me referir aos professores, ao longo do texto da dissertação: os professores *da* escola e os *ex*-professores da escola.

São *trinta e três* os professores da escola. O contingente de ex-professores, conforme investigado desde 1986, quando iniciou a escola, gira em torno de **cem**. Problemas antigos de escrituração impedem a exatidão desse dado.

A escola começou atendendo 73 alunos e tinha 3 professores, em 1986. Com a implantação gradativa de séries, a partir de 1989, foi progressivamente aumentando o número de alunos e professores.

Os professores da escola – vinte e nove mulheres e quatro homens – têm idades que variam de 29 a 62 anos. Há uma concentração na faixa de **35 a 44 anos**, com dezoito professores. Entre **50 e 54** anos, há oito docentes.

Esses profissionais ingressaram na escola em períodos diferentes, desde 1986 até 2002: a metade até 1994 e o restante de 1995 em diante. Há, portanto, professores que estão na escola **há mais de dezesseis anos** e outros há menos de **um ano**.

Como chegam os professores às escolas? Por concurso? Por desejo de serem professores? Professores de escola pública? De escola pública na periferia? De qualquer escola, porque é tudo a mesma coisa? Da escola mais perto da sua casa, da que lhe dá mais vantagens em termos de cumprimento de horário ou da escola que ouviu dizer ter um bom projeto pedagógico? É possível escolher a escola que se deseja? Possível é, embora não muito fácil, principalmente em se tratando de rede pública, já que seu funcionamento envolve políticas e diretrizes gerais. (TITTON, 2001, p.90)

Os professores da Gilberto nela chegaram, transferidos de outras escolas ou recém nomeados, para atividades de docência. Dois profissionais foram designados para a Orientação Educacional. Alguns já exerceram e/ou têm exercido outras funções, como diretor, vice-diretor, supervisor escolar, orientador educacional, coordenador cultural, secretário e responsável pela Biblioteca Escolar. Outros, na docência, têm transitado entre os diferentes anos do currículo escolar, por questões de carga horária; formação inicial e continuada; interesses pessoais e da escola, como características dos alunos, projetos e constituição de equipes de professores, prévia e coletivamente definidos; após consultas e levantamentos, disputa de projetos individuais³²; planejamento coletivo.

Chegando na escola, de sua escolha ou não, como os professores se envolvem e se comprometem com a construção permanente de uma escola de qualidade? Que movimentos realizam e a que movimentos se filiam? Sentem-se encorajados a participar, a acrescentar, a discordar, a experimentar, a convidar? Têm seus medos respeitados e suas ousadias valorizadas? Ou então, facilmente aliam-se aos desesperançados, aos céticos ou aos resistentes? (TITTON, 2001, p.90)

Em relação à formação inicial, apenas três, entre os trinta e três professores, ainda não concluíram o ensino superior; dos demais, vinte e um, possuem especialização e dois possuem mestrado. Muitos professores – vinte e um - têm curso de Magistério, realizado, na grande maioria, em escolas privadas de ensino médio. Tanto a graduação, como a pós-graduação, da maioria dos professores (quase dois terços) também foi desenvolvida em instituições privadas de ensino.

Mais da metade dos docentes da escola estão na Rede Municipal de Ensino há mais de dez anos. Vinte e quatro professores, entre todos, têm mais de dez anos de experiência de magistério. Apenas um iniciou a carreira profissional na escola, quando optou por deixar o emprego numa agência bancária, realizando, portanto, sua socialização profissional na Gilberto.

A quase totalidade desses profissionais trabalha dois turnos nesta escola ou em outras do próprio município. Alguns realizam outras atividades, de forma autônoma, ligadas à área educacional, como atendimento psicopedagógico e orientação vocacional. Um deles atua em instituição privada de ensino superior.

³² De acordo com o Projeto Político–Pedagógico da Rede Municipal de Ensino, projeto referência desde a implantação dos ciclos de formação, as atividades não correspondentes à regência de turma, embora envolvendo docência como as de Laboratório de Aprendizagem, Volância, Biblioteca e Coordenação Cultural, bem como as dos serviços pedagógicos, como supervisão escolar e orientação educacional, deverão ser exercidas por professores que se habilitem para tal, mediante apresentação de projetos e aceitação pelo conjunto de professores da escola.

Em relação a atividades coletivas, a metade dos professores afirma ter participado, principalmente na juventude, de grupos de igreja, porém, apenas quatro continuam participando. Diz um professor, de 38 anos: “A religiosidade faz parte de minha vida desde a infância e acredito que foi importantíssima na minha formação pessoal e profissional, pois inclinou-me para uma educação libertadora, humanista, crítica, dialética, solidária entre os homens. Atualmente a minha religiosidade permeia a minha atividade educativa com maior intensidade e amorosidade por meus alunos.” Uma professora, de 42 anos, diz que foi com o *grupo de jovens*, na igreja, que adquiriu consciência política.

Entre as atividades das quais mais participaram, além das da igreja, encontram-se grupos esportivos e associações comunitárias. Atualmente, poucos permanecem participando. Quanto a partido político, quatro dos cinco que informaram sobre a militância política continuam atuando. Do total dos professores, sete dizem não participarem e não ter participado de atividades coletivas.

Muitos professores *da* escola - mais da metade - são associados da Associação dos Trabalhadores em Educação (ATEMPA) e menos da metade ao Sindicato dos Municipários (SIMPA); alguns ainda são associados ao Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINPRO) ou ao Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERGS). De forma geral, justificam sua adesão por acharem importante estar vinculado à sua associação de classe e a um sindicato, já que eles representam seus interesses. Um professor, por exemplo, posiciona-se em relação a ATEMPA, dizendo que “representa os interesses específicos dos(as) professores(as)”; em relação ao SIMPA, “porque penso que todo trabalhador deve ser sindicalizado, que é a forma de organização política dos mesmos .”

3 A INVESTIGAÇÃO

3.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Carlos Rodrigues Brandão, em 2002, em suas reflexões acerca da *pesquisa participante*³³, diz que ela é, hoje, a junção da *observação participante* com a *participação da pesquisa*. Nos elementos constitutivos da pesquisa participante, o *outro* surge, não como dado, como objeto, mas como sujeito, como vida, como “relação concreta, afetiva e social, *como convivência*”. Essa convivência determina a observação participante. Ao mesmo tempo, a pesquisa *participa de um projeto político* de transformação.

Para o mesmo autor, a pesquisa participante é uma atitude da relação pesquisador-pesquisado, uma disposição de estabelecer uma nova relação eu-outro, um compromisso político do pesquisador. Aponta-a como uma alternativa de pesquisa fundada “na vivência interativa com o outro”, que envolve um processo de “construção solidária de um enlace de confiança” entre pesquisado e pesquisador. Explicita, ainda:

Uma alternativa múltipla de abertura epistemológica, metodológica, pedagógica e política. É um complexo sistema de pensamentos e de procedimentos que entra no círculo de diálogos com outras, já existentes nele ou ainda por vir. (BRANDÃO, 2002)

Brandão (2002)³⁴ diz que a abordagem participante se aproxima da abordagem qualitativa, porquanto “a invenção do qualitativo na prática da pesquisa científica nos devolve a confiança em nós mesmos, como uma pessoa inteira em busca do saber da ciência e não um instrumento controlável a mais na sua prática”. Afirma ainda:

³³ Documentos que darão origem a livro sobre experiências de pesquisa no sul do Brasil, com acompanhamento do autor, e que foram generosamente disponibilizados para a RME de Porto Alegre, em meados do segundo semestre de 2002. Como estão ainda sem formatação, constituindo-se em textos distintos, não apresentam paginação. Material em disquete (não publicado).

³⁴Ver nota anterior.

Mais do que um método, o qualitativo é uma escolha fundada em uma leitura teórica, é um estilo de relacionamentos, é uma abordagem de fenômenos (das pessoas, da sociedade, da história, da cultura, da vida. (BRANDÃO, 2002)

Ainda sobre a abordagem qualitativa, Bodgan e Biklen (1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.11), afirmam que ela tem “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, supondo o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, “via de regra através do trabalho intensivo de campo.” Para eles, a pesquisa qualitativa³⁵ enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Brandão (2002) chama a atenção, também, para o fato de, em uma pesquisa, ser possível transitar entre momentos qualitativos e momentos quantitativos, utilizando, de forma complementar, os recursos oriundos de cada alternativa. Sugere entre várias combinações, uma que condiz com minhas investigações: o estilo quali-quant, quando “os procedimentos e os dados essenciais são francamente qualitativos e se complementam de dados quantitativos”.

Considerando os objetivos, os procedimentos metodológicos e as contribuições reflexivas que coloco à disposição dos educadores, a pesquisa que realizei levou em conta todos os aspectos e elementos apontados para uma pesquisa participante e uma abordagem qualitativa, ambas se complementando.

Inicialmente, pensava em realizar a pesquisa utilizando, como um dos procedimentos metodológicos, o **grupo de discussão**³⁶, uma modalidade de entrevista grupal. Considerado como uma estratégia de indagação qualitativa e uma forma mais democrática de promover a circulação das informações, parecia-me adequado ao que me propunha investigar, isto é, à pluralidade de idéias e posições a respeito do objeto de estudo, além de atribuir ao entrevistador, o papel de moderador.

Por sugestão dos componentes da Banca, por ocasião da apresentação da proposta de dissertação, e alertada por um dos estudiosos espanhóis do grupo de discussão, Jaume Bonafé, realizei um estudo teórico mais aprofundado a respeito do assunto. Apesar da tentação de criar uma variação ou adaptação de grupo de discussão, abandonei essa terminologia, mas não a

³⁵ Para esses autores, todo estudo qualitativo é também *naturalístico*, considerando que os problemas são estudados no ambiente em que ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador (apud Lüdke e André, 1986)

³⁶ Valles(1997) diz, sobre grupo de discussão: “La situación de grupo hace que las respuestas o intervenciones surgan como reacción a las respuestas o intervenciones de otros miembros presentes en la reunión. Se trata del “efecto de sinergia”, provocado por el próprio escenario grupal y que resulta en la producción de información...” (p.304)

característica de discussão, que caracterizou os momentos de encontro com o grupo de professores.

Levando em conta as contribuições de Brandão (2002), a pesquisa foi organizada compreendendo oito etapas.

Primeira etapa: conversa inicial com a equipe diretiva³⁷ da escola, no início de 2001, com vistas a discutir e submeter minhas intenções e meus objetivos de pesquisa às suas expectativas e seus interesses de ser pesquisada. Mais do que qualquer outra coisa, acreditava que esta equipe, como ator coletivo, na sua tradição de interlocução com pesquisadores, assumisse comigo a pesquisa. Segundo Melucci (2001, p.165), “dois interesses diversos, aquele do pesquisador de captar informações e aquele do ator de aumentar a própria capacidade de ação através da auto-reflexão, podem encontrar-se temporariamente e tornar possível uma troca.”

Esse momento foi importante para identificar condições, possibilidades, disponibilidade das pessoas para a pesquisa e, principalmente, para a definição de procedimentos metodológicos. Considerações quanto a calendário escolar, rotinas, práticas de formação docente e espaços destinados a isso foram feitas. Também foi debatida a participação, obrigatória ou não, de todos os professores na pesquisa, já que ela envolveria seu horário de trabalho. Nessa etapa, um levantamento inicial dos registros existentes e de outras fontes informativas, sobre o tema da pesquisa, foi realizado na escola.

Segunda etapa: elaboração inicial de um projeto de pesquisa, no princípio do 1º semestre de 2001, incluindo considerações da escola e sugestões de colegas do grupo de orientação, após apreciação coletiva prévia. Desse momento até a elaboração final do projeto, após sua aprovação e sua complementação, muitas leituras foram realizadas, procurando clarear e cercar o objeto da investigação com aproximações e escolhas teóricas, e definir os caminhos metodológicos a percorrer.

Terceira etapa: apresentação, no final do 1º semestre de 2001, do projeto de pesquisa à equipe diretiva da escola e consulta informal aos professores, consistindo em breve exposição dos objetivos e da metodologia de pesquisa. Segundo Brandão (2002),

nos diversos momentos[...] é necessário definir com clareza o que vai ser feito, a quem vai se envolver, de que maneiras e com que graus e tipos de participação, quais as utilizações da pesquisa, de que maneira as informações e, sobretudo, as

³⁷ A equipe diretiva, nas escolas municipais de Porto Alegre, constitui-se de diretor, vice-diretor, supervisor escolar, orientador educacional e coordenador cultural.

falas das pessoas sobre si mesmo, ou outros e a comunidade vão ser trabalhadas os da pesquisa, como serão socializadas, divulgadas desta ou daquela maneira.

Quarta etapa: no 2º semestre de 2001, elaboração final do projeto de pesquisa, sua aprovação pela Banca Examinadora e posterior complementação, a partir de suas recomendações.

Quinta etapa: trabalho de campo, realizado de outubro de 2001 a novembro de 2002: “ao mesmo tempo em que uma pesquisa é um sério trabalho de descrever e decifrar dimensões da realidade da vida, ela deve ser também uma experiência desafiadora, interessante e muito motivante”. (BRANDÃO, 2002) Esse desafio foi permanente para mim: manter os professores motivados para, através da pesquisa, refletirem sobre si mesmos e suas relações, realizando, ao mesmo tempo, um exercício de estranhamento.

“Estranhar: fazer como que o familiar, o-que-sempre-foi-assim, seja retomado, revisitado no frescor de uma sua primeira vez.” (BRANDÃO, 2002) Melucci, referindo-se à impossibilidade de se poder ser contemporaneamente ator e analista de si mesmo, ressalta o papel do pesquisador:

[...] o ator coletivo, de fato, nunca controla inteiramente a própria ação. É também feito e visto pelo processo de construção de um “nós” enquanto o faz e o vive. Existe uma margem de opacidade da ação coletiva que depende da impossibilidade do ator assumir contemporaneamente a própria posição de ator e o ponto de vista das relações nas quais está implicado e para as quais contribui. (2001, p.133)

No trabalho de campo, principalmente nas entrevistas, tanto individuais como coletivas, procurei considerar o que Brandão (2002) sugere como “buscar a razão esquecida, a explicação *além do isso é assim mesmo*”, *ao olhar, ao registrar, ao fazer perguntas e ouvir respostas e silêncios*.

Sexta etapa: início do 2º semestre de 2002, organização dos dados: quando a ‘matéria bruta’ da investigação começou a tornar-se ‘matéria prima’, momento de decodificar o vivido e o interagido. Esta etapa implicou sucessivos e progressivos exercícios de categorização, envolvendo conjuntos de idéias e conseqüentes temas geradores, organizados a partir da ordenação das falas das entrevistas, transcritas com a ajuda de uma acadêmica da UFRGS. Dados quantitativos foram organizados em quadros e gráficos, permitindo comparações entre eles. Essa etapa deve ser considerada, como diz Brandão (2002), um “inteligente momento de alquimia de dados e de idéias e deve ser vivido nesta dimensão.”

Esses movimentos incluíram o que Fischer (1999, p.4) aponta como revisitar, “pesquisar os próprios registros feitos durante o trabalho de campo experimentando um distanciamento que permite aumentar a capacidade reflexiva, na intenção de melhor entender o mundo vivido por aqueles que pesquisamos. Uma espécie de releitura, na tentativa de evitar represar o duvidoso, o incerto, o imprevisível, o opaco.”

Longe de constituir-se em trabalho mecânico, essa etapa foi um interessante processo de aprendizagem.

Sétima etapa: análise dos dados. Segundo Brandão (2002), esse é o momento de “criar um entendimento crítico a respeito da realidade estudada, quando o material ordenado antes fala inteligentemente”, o que propicia descrições, interpretações e relações; quando os dados devem ser confrontados com teorias e outros estudos, confirmando ou não hipóteses de pesquisa. Essa etapa exigiu a realização de mais e novas leituras em busca de aprofundamento teórico, abrangendo o 2º semestre de 2002.

Há, em qualquer domínio do real, dimensões e conexões entre partes constitutivas e, entre elas e o todo que as constitui, sempre muito mais densas e mais profundas do que a objetividade dos dados pode alcançar. E o que ela não alcança é justamente aquilo que a minha séria e dedicada (nos termos de Rogers) imaginação deve ousar compreender.(BRANDÃO, 2002)

Embora a análise tenha se tornado mais sistemática e mais formal no encerramento do trabalho de campo, reiterando Lüdke e André (1986, p.45), que ela aconteceu ao longo da investigação, exigindo novas escolhas. “Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo e o que vai sendo aprendido durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório”.

Encontrando apoio teórico nesses autores, aproveitei momentos de contato informal com alguns professores da pesquisa para “testar certas percepções ou certas conjeturas” que vinha construindo, o que contribuiu para melhor direcionar as questões metodológicas.

Oitava etapa: no final de 2002 e início de 2003, elaboração da dissertação, envolvendo novamente prévia apreciação coletiva pelos colegas da linha de pesquisa, mais especificamente do grupo de orientação.

Uma etapa complementar está prevista. Deverá contemplar a devolução das reflexões realizadas à escola, após aprovação dessa dissertação. Segundo Brandão (2002), o que veio das pessoas e de grupos, sob a forma de números, dados, informações, imagens, falas de entrevistas e de debates abertos, deve voltar a ela sob a forma de boletins da pesquisa, de

informes de resultados, , de sínteses, didáticas mesmo, pois se fala do seu mundo, das suas pessoas, da sua vida cotidiana, das suas histórias e das suas memórias, pertence a ela. “Os seus entrevistados não são objetos (descartáveis) de pesquisa. Eles são os seus sujeitos essenciais.”

O **trabalho de campo**, que aconteceu, no período de outubro de 2001 a novembro de 2002, sob a forma de pesquisa participante, envolveu os seguintes procedimentos:

- **entrevistas coletivas:** três encontros com os professores, por turno de trabalho, abrangendo sua totalidade– trinta e três (33) pessoas;
- **entrevistas individuais:**
 - entrevistas com nove (9) professores atuando na escola;
 - entrevistas com treze (13) ex-professores da escola
 - entrevista com uma (1) assessora pedagógica da SMED;
- **entrevista coletiva com ex-alunos da escola:** foram entrevistadas quatro (4) jovens;
- **levantamento de dados e análise documental:**
 - levantamento de dados acerca de ingresso e saída de professores na escola, desde seu funcionamento;
 - levantamento de dados sobre rendimento escolar e evasão;
 - análise de produções escritas sobre a escola – teses, dissertações, outras pesquisas realizadas na escola e reportagens de jornal;
 - análise de produções escritas pela escola – coletâneas de textos de professores, boletins informativos anuais, livros, relatos de experiências em seminários e outros eventos de formação;
 - análise de vídeos produzidos pela e sobre a escola;
- **questionário:** semi-estruturado, com questões fechadas e abertas, individual, dirigido aos professores da escola, buscando informações sobre opção pela profissão, formação profissional, participação em associações de classe e outras experiências coletivas.

Passo a descrever cada um destes procedimentos.

As entrevistas coletivas com os professores da escola

Conforme acordo prévio com a equipe diretiva da escola, as entrevistas coletivas, que passo a chamar de encontros, ocorreram em períodos destinados às reuniões pedagógicas semanais, em cada turno de funcionamento da escola, de modo a envolver a totalidade dos trinta e três professores. Cada um dos três encontros previstos transformou-se em dois. Pelo fato de dezessete professores atuarem nos dois turnos, pôde-se potencializar o tema de cada encontro, ampliando e diversificando suas dinâmicas.

Tendo, a escola, uma cultura sólida em relação à formação docente, e sendo eu uma supervisora escolar, com significativo tempo de experiência com coordenação pedagógica e formação de professores, as entrevistas coletivas acabaram ganhando a feição de encontros de formação.

Tive o cuidado de planejar cada encontro procurando dar a eles uma certa continuidade e aprofundamento e garantir o interesse e a motivação dos professores que atuavam nos dois turnos da escola. Havia um roteiro de questões a serem apresentadas, de modo a contemplar a fala de todos, indo do individual ao grande grupo, passando, algumas vezes, por reflexões em duplas ou pequenos grupos, conforme a proposta de cada encontro.

A estrutura e a dinâmica dos encontros coletivos buscavam oportunizar, em uma perspectiva interativa, a reflexão dos professores sobre os motivos, as formas, os valores e as expectativas que os levavam a se constituírem, permanecerem, se identificarem e serem identificados como um ator coletivo, expresso tanto pelo *nós* com que se apresentavam, como pelo projeto pedagógico coletivo que faziam acontecer. Acreditava eu ser uma oportunidade para reconhecerem e avaliarem aquilo que os agrupava, que os faziam agir em conjunto, “sem, no entanto, supor que a ação em comum baseia-se exclusivamente na homogeneidade.” (VIANNA, 1999, p.70)

A partir da memória coletiva dos professores, buscava, nesses encontros conjuntos, provocar uma espécie de reconstituição em uma linha de tempo, do movimento de docentes na escola (ingresso e saída), e a formulação de hipóteses e de variáveis para esses movimentos. Assim, diretrizes político-pedagógicas da SMED, projeto pedagógico, práticas pedagógicas inclusivas, gestão da escola, localização da escola, formação de professores, vínculos de amizade, relação com a comunidade, poderiam ou não vir a ser apontados como causas ou motivos para a permanência ou para a saída de professores. Poderiam ser

identificados, também, momentos de crise, conflitos e eventos significativos, gerados no interior da escola ou fora dela, responsáveis, de certa forma, por alguns desses movimentos.

Acreditava que os professores, de um modo ou de outro, indicariam os projetos de formação docente, em especial os que acontecem na escola, como importantes na construção quer de suas próprias identidades, quer de sua identidade como coletivo de professores ou mesmo de ator coletivo.

Fischer (1999, p.2) fala da condição reflexivo-solidária como “um lúdico e permanente conversar conosco e com nossos pares a respeito de nossos pressupostos, nossos desejos e nossas esperanças, tendo como pano de fundo a vida de todos nós, habitantes deste planeta [...] há de se exercer o diálogo com nossos pares, não só na etapa de construção de projetos, mas ao longo do processo e, depois, na socialização de seus resultados”.

Os encontros coletivos com os professores foram, sem dúvida, oportunidades de reflexão compartilhada sobre a existência desse diálogo e seu lugar na construção de uma identidade e de um projeto coletivos. Segundo Melucci (2001, p.164), “existe uma margem de opacidade da ação coletiva que depende da impossibilidade do ator assumir contemporaneamente a própria posição de ator e o ponto de vista das relações nas quais está implicado e para as quais contribui”. Ali estava eu, oferecendo-me para, junto com eles, vivermos um processo comum, solidário, de construção de novos conhecimentos sobre-si-mesmo, buscando sentidos e significados partilháveis na interpretação e compreensão do que os torna um ator coletivo.

Durante o período em que realizei as entrevistas coletivas, entre outubro de 2001 e novembro de 2002, aconteceram algumas mudanças no quadro docente, com a saída de quatro profissionais, o ingresso de dois e o retorno de outros dois, que já haviam trabalhado na escola³⁸.

No **primeiro encontro**, realizado em outubro de 2001, tanto para o grupo de professores do turno da manhã, como para os da tarde, apresentei a proposta de trabalho – tema e dinâmica – e obtive deles a confirmação do aceite, embora já tivessem sido consultados, prévia e informalmente pela equipe diretiva e por mim. Falei sobre a liberdade

³⁸ **Saíram da escola:** em 2001, dezembro, uma professora, de anos iniciais, para assumir a Direção de uma escola infantil; em 2002, fevereiro, uma de Língua Portuguesa, para assumir assessoria pedagógica na SMED; abril, uma professora de Geografia transfere seu regime suplementar de trabalho para a outra escola municipal em que também trabalha, o mesmo ocorrendo com outra de Língua Francesa. **Ingressaram na escola:** uma professora de Geografia e uma de Língua Espanhola. **Retornaram à escola:** um professor de Língua Portuguesa e uma professora de Geografia, com questões pendentes para a aposentadoria.

que teriam de participar ou não, permanecer ou não nos encontros, conforme combinado com a equipe diretiva. Enfatizei meu interesse pela presença de todos Salvo afastamentos por licença ou presença exigida em outra atividade fora da escola ou mesmo na escola, como treino e ensaio com alunos, o que foi raro, a totalidade dos professores participou de todas as reuniões.

Esse primeiro encontro foi um momento interessante: eu estava retornando à escola, não mais como sua supervisora³⁹, mas como uma pesquisadora. Isso gerou, de início, principalmente no turno da manhã, um clima menos informal, uma certa timidez, uma vigilância mútua, gestos mais contidos, talvez uma certa insegurança em relação ao como devíamos nos comportar uns com os outros. Precisávamos assumir o que Fischer (1999, p.2) aponta como “coragem de revelar nossas incertezas associada à paciência de lidar com idéias contrastantes ou mesmo antagônicas”, afinal nossa relação, a partir desse momento, assumia um caráter diferente. Pensavam eles serem os únicos pesquisados? Não, sabiam eles que eu também participara, em alguns momentos, da construção dessa história coletiva? Eu estava, ali, presente, convidando-os para revisitarmos, vasculharmos, revelarmos essa história e tantas outras, tão suas e ao mesmo tempo tão nossas. Iniciado o trabalho, no entanto, a descontração e a confiança mútua passaram a temperar a convivência e a partilha.

Entreguei, para cada professor, nos dois turnos, uma folha contendo: o título provisório da pesquisa *‘Eu, tu, eles ... nós professores ou quando o todo é maior do que a soma das partes: a construção da identidade coletiva dos professores da escola Gilberto Jorge’*; as questões centrais da pesquisa – quem são os “nós professores” da Gilberto, como se transformam em “nós” e se possuem, de fato, uma identidade coletiva; os procedimentos metodológicos – entrevistas individuais e coletivas (então denominadas grupos de discussão) e análise documental. Discutimos, um pouco, sobre o que pensavam a respeito do tema e percebi que ficaram curiosos quando afirmei ser meu interesse desconstruir para entender os meandros da construção coletiva. Alguém comentou: “o que será que vais encontrar?!”

Nesse primeiro encontro, ainda, combinamos sobre o uso do gravador, importante para garantir o registro das falas por inteiro e para que eu pudesse ficar mais disponível para coordenar. Acertamos que, sempre que iniciassem uma fala, anunciariam seu nome, e isso foi lembrado por eles mesmos, em todos os encontros.

³⁹ Em maio, do mesmo ano, saí da escola para assumir a Coordenação da Educação Fundamental na SMED.

Iniciamos, então, com cada professor se apresentando, dizendo o nome, idade, área de atuação e tempo de trabalho na escola. Quanto ao item idade, muitos brincaram sobre isso e alguns esqueceram de dizer. Após, solicitei que cada um, nas folhas que distribuí, representasse, graficamente, o grupo de professores da Gilberto Jorge. Trabalharam individualmente, mas sem deixar de tecer comentários sobre o que estavam fazendo. Depois de um tempo, solicitei que, quem quisesse, apresentasse ao grande grupo sua produção. Todos apresentaram, com exceção de uma professora, recém chegada à escola e que vinha, conforme informações posteriores da Direção, encontrando muitas dificuldades na relação com os alunos (essa professora, por mais de uma vez, recusou minha solicitação de entrevista individual, alegando “não ter o que dizer, pois não teria coisas boas para falar, que não estava legal”).

Passamos, então, à construção de uma linha de tempo contemplando a chegada de cada um na escola. Relataram, inicialmente por escrito, e depois, oralmente, ao grande grupo, como foi esse ingresso: quando, como, por que, primeiras impressões, acolhida, etc.

Depois da fala de todos, solicitei que lembrassem de professores que haviam passado pela escola, localizando-os na linha de tempo. Não a concluímos, mas não era esta minha intenção. Foi apenas um aquecimento para a provocação que eu faria a seguir, em meio ao sinal estridente anunciando o término do turno: “você sabem quantos professores já passaram pela escola?” Surgiram várias respostas, todas muito distantes do levantamento inicial que eu havia realizado com a diretora: mais de cem. Houve muito espanto e um certo tumulto. Foram saindo agitados, alguns fazendo cálculos improvisados. E, assim, criei uma expectativa para o nosso próximo encontro.

No mesmo dia, realizei o primeiro encontro com o turno da tarde, na verdade, o segundo para muitos professores (dezessete do total de trinta e três professores). Isto, de certa forma, contribuiu para que eu encontrasse um grupo mais descontraído do que havia encontrado pela manhã, mas não menos atento aos meus movimentos, à espera do que seria, agora, proposto. Percebi alguns comentários a respeito da propaganda positiva que havia sido feita sobre o encontro da manhã, que me deixaram animada.

Passado o momento da apresentação da proposta de pesquisa e combinações para o uso do gravador, solicitei aos professores que se apresentassem, incluindo os que haviam participado pela manhã, e passamos à atividade de representar, graficamente, o grupo de professores (sempre com referência ao grupo de professores da escola e não ao grupo de cada turno). Ao grupo de professores que já havia participado, pela manhã, devolvi seus desenhos e

solicitei que construíssem uma síntese, o que aconteceu de forma bastante participativa; percebi que começava alguma discussão sobre os motivos de saída de professores.

Passamos, então, à socialização das produções dos professores. Todos se dispuseram a fazê-la. Convidei os professores da manhã a se manifestarem, quando encontrassem aspectos comuns entre a sua produção individual e a do colega que se apresentava, o que gerou interessantes debates, envolvendo um número significativo de participantes. Depois disso, o grupo da manhã apresentou a síntese que realizara, agregando elementos apresentados à tarde, desencadeando, de vez, uma discussão coletiva. Surgiram, neste momento, elementos que sugeriam a existência de diferentes grupos na escola. As diferentes visões sobre eles não indicavam consenso. Características relacionadas a temperamento dos professores, afinidades pessoais e profissionais, idade dos alunos, formação profissional (generalista ou especialista) e estrutura do currículo (anos iniciais e anos finais) foram apontadas para explicar tanto a constituição de pequenos grupos, como sua dinâmica.

Complementamos a linha de tempo, não sem antes os professores relatarem, por escrito, seu ingresso na escola. Novamente coloquei a questão do número de professores que haviam passado pela escola, percebendo que isso já havia sido comentado entre os componentes dos diferentes turnos, mobilizando o grupo para um novo encontro.

O segundo encontro aconteceu em dezembro, em dias distintos para cada turno, opção que me foi oferecida pela equipe diretiva. Comecei lembrando o meu interesse de pesquisa e o que havíamos realizado no outro encontro, em outubro.

Minha intenção, nesse reencontro, foi trabalhar com a memória coletiva do grupo. Apresentei um baralho de cartas e propus um jogo, que envolvia lembrar professores que haviam passado pela escola (selecionei trinta nomes, entre os mais de cem, procurando contemplar períodos, áreas de atuação, sexo, tempo de permanência e motivos de saída diferentes). Cada um retirava uma carta do baralho e tinha um tempo para lembrar-se do colega, cujo nome estava na carta, para depois falar ao grande grupo. Se não o houvesse conhecido ou não lembrasse, na sua vez de falar, mas não antes, poderia pedir ajuda ‘aos universitários’ (uma alusão ao quadro de um programa de televisão). Quem retirasse o coringa (havia dois), poderia sugerir dois nomes, não contemplados nas cartas, e falar sobre eles.

Foi uma alegria geral! Apesar de, no primeiro momento, ser difícil manter a exigência do trabalho individual de cada um, depois foi possível realizá-lo. Passamos, posteriormente, ao momento da socialização, sem ordem definida, cada um se apresentando espontaneamente

para falar. Aí a evocação passou a ser coletiva, cada um contribuindo com o que lembrava (vez que outra, ‘os universitários’ eram convocados e qualquer professor podia dizer o que sabia). Nem sempre havia vigilância sobre as informações de caráter mais pessoal e que faziam com que alguém expressasse uma censura e mesmo auto-censura, ou me solicitasse para desconsiderar nos meus registros o que fora dito⁴⁰.

Durante o jogo, eu fazia intervenções solicitando mais informações, exigindo a participação de outros professores, forçando o trabalho coletivo. No final de cada fala, questionava sobre o motivo da saída da escola da pessoa em questão; começava a aparecer a idéia de uma identificação dos professores com a proposta pedagógica e a necessidade e o desejo de adequar-se a ela.

No momento seguinte, solicitei que apontassem, justificando, professores que consideravam marcantes na construção do projeto coletivo da escola (eu tinha presente a construção tanto da identidade, como do projeto pedagógico), quer estivessem ainda na escola, quer fora dela. Foi um momento riquíssimo! Cada nome acabava submetido ao grupo, na busca do consenso, mas sem impedir que manifestações individuais explicitassem leituras próprias do contexto e das interações ali acontecidas, de forma mais e menos visível.

Alguns nomes geraram discussão acalorada, principalmente os referentes a professores que expressavam discordância com alguns aspectos da proposta pedagógica. Nesses momentos, o grupo procurava chegar a um acordo, decidindo pela relevância ou não desse nome na justa medida de sua contribuição nos debates pedagógicos que haviam acontecido na escola. Alguns deles haviam sido provocados pelas posições das pessoas visualizadas, que exigiam um árduo trabalho de argumentação, muitas vezes, qualificando o debate e ajudando a consolidação da proposta pedagógica.

Ao final, pedi que me sugerissem, para entrevistar, professores, de dentro e de fora da escola, para eu entrevistá-los. Indaguei se tinham questões que eu pudesse abordar nessas entrevistas. Surgiram propostas personalizadas, isto é, para cada um dos professores uma questão (relacionada com o que havia sido comentado sobre eles). Por exemplo: a uma determinada professora⁴¹, sugeriram perguntar sobre a contribuição da escola no seu trabalho

⁴⁰ Dias depois, encontrei-me com um professor da escola, na SMED, que havia ingressado no início do ano, que perguntou se eu havia conseguido o que queria na atividade das cartas. “Como assim?” perguntei. “Aquelas coisas sobre os professores... tão pessoais...” esclareceu-me ele. Como definir fronteiras entre ser professor e ser pessoa no contexto escolar?

⁴¹ Utilizo a expressão *professoras* para referir-me a mais de um professor, independente de gênero, a não ser que a informação relacione-se somente a professoras. Para preservar a sua identidade, não identifico os professores

hoje, “como é que essa transformação se deu, já que pudemos observar, em encontros de formação promovidos pela SMED, mudanças no seu jeito de posicionar-se”? “A pessoa muda muito com o trabalho (o tipo de trabalho que encontra em cada escola)”?

Para um professor, deram como sugestão solicitar que comparasse a escola de hoje com a de dez anos atrás, dizendo se percebe “mudanças nas concepções de educação e escola”. Para outro professor, sugeriram que perguntasse sobre o que pensa, hoje, a respeito do trabalho da Gilberto Jorge, com a vivência que tem, agora, em outra escola. Como da outra vez, saíram, continuando a discussão...

No encontro com o turno da tarde, dois dias depois, considerando a presença de professores que atuam nos dois turnos e que, por isso, já haviam participado do encontro com o turno da manhã, trabalhei com uma proposta diferente, procurando avançar com as discussões.

Retomei o encontro anterior desse grupo e solicitei que assistissem a trechos, selecionados por mim, do vídeo Raízes e Asas, em que apareciam professoras da escola falando sobre ela. Depois, pedi que comentassem, relacionando com o momento atual, considerando a trajetória da escola nesse período. Infelizmente as professoras em cena não participaram desse momento – uma não era do turno e outra foi chamada por uma mãe de aluno. Mesmo assim, o grupo, de forma geral, afirmou que o que havia sido dito ainda estava atualizado.

Aproveitando a afirmação, a partir do vídeo, de que as coisas não haviam mudado muito, passamos a uma evocação coletiva de momentos importantes na trajetória da escola e, aí, começaram a aparecer as mudanças ocorridas. A participação dos professores foi intensa ao lembrarem alguns episódios⁴², como a pesquisa realizada em parceria com a UFRGS, a rejeição, pela SMED, do Regimento Escolar elaborado pela escola e a transição das séries para os ciclos de formação. O grupo procurava estabelecer acordos, buscando o consenso. Mágoas, frustrações e alegrias individuais puderam ser explicitadas e, muitas vezes, foram admitidas como coletivas.

Realizamos, depois disso, o jogo das cartas. Apresentei aos professores, que já haviam participado pela manhã, outras alternativas de nomes, ampliando, assim, o universo de professores lembrado coletivamente. A atividade gerou muita descontração. Talvez, pela

pelo nome (mesmo tendo seu consentimento); assumo, porém, a questão de gênero – professor e professora – principalmente quando numa referência individual.

⁴² Esses episódios serão melhor caracterizados na análise dos dados.

preocupação de alguns em relação às ‘questões de caráter mais pessoal’, levantadas no encontro do turno da manhã (que deve ter sido expressa entre um encontro e outro), as falas procuravam relacionar características pessoais às relações interpessoais, facilitadas ou não por elas. O grupo, por si só, havia encontrado uma alternativa para superar algo que o havia incomodado, certamente depois de uma avaliação sem a minha presença.

Depois de aparecer, como motivo de saída de alguns professores da escola, o descontentamento pessoal ou a rejeição à proposta pedagógica, perguntei se lembravam de outros professores que haviam saído por esses motivos. Recordaram-se de alguns.

Para finalizar, solicitei que avaliassem os nomes apontados pelo grupo da manhã como professores que marcavam o projeto coletivo da escola. Antes, porém, pedi que alguém apresentasse o que havia sido discutido sobre isso. Outros nomes foram acrescentados à lista, contemplando docentes que haviam atuado apenas no turno da tarde. Algumas indicações foram questionadas, exigindo argumentação. Nova síntese surgiu, na busca de consenso, mas sem desconsiderar algumas posições menos coletivas, defendidas por pequenos grupos.

Os professores saíram comentando sobre o que havíamos trabalhado, trocando idéias a respeito de alguns professores e buscando, na memória, outros não citados. Pareciam extremamente mobilizados num trabalho de evocação – individual e coletiva.

Para o **terceiro e último encontro**, em novembro de 2002, a partir de uma análise preliminar das entrevistas individuais, que aconteceram de dezembro de 2001 a outubro de 2002, e dos primeiros encontros coletivos, planejei discutir, com os professores, consensos e dissensões constatadas em relação a questões como disciplina dos alunos, o lugar do conhecimento no currículo escolar e as relações de pertencimento.

Anunciei que começaríamos, no turno da manhã, abordando a questão da disciplina e seguiríamos, no turno da tarde, com o tema do conhecimento no currículo escolar. Quanto à questão do pertencimento, eu acreditava que naturalmente ela estaria presente nas discussões, porquanto determinante na forma de os professores se posicionarem diante das outras questões e vice-versa.

Entreguei a cada dupla de professores uma folha contendo excertos de entrevistas realizadas, relativos ao tema em questão, e solicitei que se posicionassem diante daquelas afirmações. Foram esses os excertos que apresentei:

Eles (os alunos) são muito diferentes. Os valores deles são outros.

Já quando era seriada, a escola tinha um hábito de que o aluno tem que ficar em sala de aula e tem que aprender. É uma coisa surpreendente! Eu imagino que isso deva ter sido um choque para algumas pessoas como foi para mim.

A fulana sofreu muito, coitada, com os alunos! Por quê? Porque tem muita coisa do pessoal dela, tem muita coisa da realidade dela, dos conceitos, dos preconceitos; coisas que ela teria que derrubar para conseguir entender isso.

Acho que a gente sempre teve duas escolas – manhã e tarde - principalmente na questão da disciplina dos alunos.

As reuniões, os estudos, tratam 99% do tempo de meia dúzia de alunos e 1% com os que sobram, isto é, os 99% de alunos bons.

A gente prejudica muito o aluno que tem condições de avançar em função daquele que não tem.

Se conversava, se reclamava, se voltava a conversar. Falava-se muito na sala dos professores. Se reclamava muito, mas não havia uma postura diferente dentro da sala de aula... E aí eu acho que tem que ter mais rédea curta com os alunos, quanto à disciplina.

Num determinado momento, aquela professora que se recusara a me dar entrevista, chamou-me e falou, com aparente tranquilidade, que os colegas a estavam identificando com ‘a fulana coitada’, pois ela vinha, de fato, vivendo semelhante situação. Esclareci que essa afirmação não se referia a ela, especificamente. Eu havia tido o cuidado de não trazer falas que pudessem revelar seus autores, nem os sujeitos apontados, mas não pude evitar de selecionar essa pelo quanto de representativa era de outras. Corri o risco de alguém enxergar-se nela e isso acabou acontecendo.

Depois de algum tempo de trabalho, as reflexões foram socializadas e um debate mais amplo foi se estabelecendo, havendo, em certos momentos, concordância e, noutros, discordância quase total. Os argumentos apresentados e as atitudes, individuais e coletivas, me ajudaram a definir elementos para uma análise final.

Vale dizer que, no momento coletivo, a professora que fazia dupla com a que me chamara, expôs as reflexões realizadas pela dupla, exemplificando com experiências da própria colega, que concordava com gestos de cabeça. Considerei um momento importante de explicitação de dificuldades individuais e de uma nova convocação para a assunção coletiva

dessas dificuldades, já que, segundo a equipe diretiva, vários movimentos de ajuda foram realizados na e pela escola.

Para fechar o encontro, apresentei nova folha com excertos, agora relativos ao pertencimento, não sem antes levar o grupo a refletir sobre a presença deste tema na discussão até então realizada. Pedi que se posicionassem, agora individualmente.

Esses professores não quiseram modificar, não concordavam com a proposta pedagógica.

As pessoas permaneciam e lutavam pelo seu lugar, pela sua crença, pela sua opinião.

As pessoas que ficavam acabavam ficando até parecidas em termos profissionais e até pessoais.

As pessoas se organizam nos espaços. Pode ter alguma coisa que não te agrada, mas tem outras que te agradam e tu vai te organizando. É uma questão de equilíbrio.

Eu brigava muito por causa dos alunos, até hoje brigo. Às vezes é uma briga interna, porque eu gosto das coisas muito certinhas.

Eu cheguei em julho e aí fui me encaixando...

Uma coisa que aprendi muito lá: ser tolerante com algumas coisas.

Tinha muitas coisas em mim que eu tinha que mudar para aceitar o trabalho que a escola e os professores me apresenta.

Eu aprendi muito com essa gurizada. Claro que arranquei muito cabelo até com pinça!

Como professora, me acho mais maleável, bem mais tolerante, menos inflexível. Consigo ver o outro lado e entender melhor.

Foi bastante interessante o momento da expressão de cada um, em que complementaram e adaptaram algumas afirmações à sua experiência.

No encontro com o turno da tarde, apresentei a mesma proposta de abordar *consensos e dissensões* e convidei-os para assistir a um trecho do filme *Mentes perigosas*⁴³.

⁴³ Este filme, de John N. Smith, aborda a questão das diferenças culturais na escola entre alunos e professores.

Observei, durante a sessão, que os professores expressavam sentimentos e revelavam aprovação ou não ao que a professora do filme fazia, acontecendo, em alguns momentos, uma espécie de torcida por seu sucesso.

Pedi que comentassem o que haviam assistido. Os professores, que haviam participado pela manhã, estabeleceram relações com o tema que então havia sido discutido, integrando-o ao debatido nesse momento, a *questão do conhecimento no currículo escolar*. Desencadeei, dessa forma, o tema de trabalho da tarde, contando com a possibilidade de costurar os diferentes temas por meio daqueles que haviam participado pela manhã.

Distribuí, para cada dupla de professores, uma folha com excertos de entrevistas para que se posicionassem perante eles:

Imagina nossos filhos escrevendo como nossos alunos escrevem...

Só porque eles são aqui do Morro não devem saber o que eu acho que eles devem saber?

Não vejo na escola uma preocupação com a cobrança quanto ao conhecimento, como escrever corretamente...

Ah! eles sabiam a tabuada melhor do que nossos alunos sabem hoje, é verdade, mas não acho que, pelo fato de não saberem a tabuada melhor do que um aluno de dez, vinte ou trinta anos atrás, isso queira dizer que o ensino está ruim.

A demanda da turma, contemplada no planejamento do professor, ajuda na motivação dos alunos para o trabalho, mas não podemos nos tornar reféns dos seus desejos.

Qual o problema de copiar? São tudo tabus que vão sendo criados em torno das coisas e em vez de facilitar o trabalho, dificulta. Daqui a pouco, tudo é pecado, é aquilo do 'nada pode ou do 'tudo pode'.

A escola ficou fraca depois dos ciclos.

Quando tu resgatas a história de cada um, no sentido de entender quem é aquele aluno e qual a melhor maneira que eu tenho para acrescentar conhecimento de mundo para ele...

Às vezes, a gente deveria ser mais rígida, cobrar mais dos alunos. A gente é muito paternalista, nesse aspecto, com os nossos alunos. Porque eles vão sair daqui e vão quebrar a cara. Então, nesse aspecto, a gente está pecando. A gente deve preparar melhor. E às vezes

também, a gente fica cheio de dedos, porque eles ‘não têm’, ‘não têm’, ‘não têm’...Então, a gente cobra pouco, até no trabalho de sala de aula.

Eu acho que eles têm outras habilidades, outros conhecimentos, que, às vezes, eu me sinto pequena, criança perto deles, tamanha a vivacidade deles, a presença de espírito. Se viram em muitas situações que eu não poderia me virar... A gente não está muito bem preparado para lidar com essa demanda.

É possível, sim, nossos alunos de classes populares trabalharem com esse tipo de leitura, sim!

A gente acaba estimulando nossos alunos a verem a escola como um lugar em que, cada vez menos, se vai para estudar e, cada vez mais, como o lugar onde se vai para namorar, brincar, dançar, jogar bola.

São meus alunos, não me interessa se tiver que deitar no chão, vai deitar no chão; o trabalho é copiar, então vai copiar; o trabalho é ler, então vai ler. Não interessa, temos é que começar a trabalhar.

Depois, cada dupla socializou suas reflexões e, no final, realizaram trocas e um debate interessante.

Eu encerrava, neste momento, os encontros coletivos com os professores, com a certeza de ter, pela forma interativa com que trabalhei, construído pela análise coletiva do próprio grupo envolvido, algumas respostas às questões da pesquisa.

As entrevistas individuais com professores

A escolha dos professores entrevistados foi realizada a partir de critérios, previamente estabelecidos por mim, e de sugestões dos professores da escola, apontadas em um dos encontros coletivos. Procurei abranger a diversidade de áreas de atuação e de conhecimento, idade, tempo na escola, motivos de permanência e de saída da escola. No decorrer do trabalho de campo, foram aparecendo novos nomes, surgidos nas falas dos professores. Eu os vislumbrava como alternativa de aprofundamento e até de confirmação de questões significativas à pesquisa. A questão político-partidária e a relação idade-tempo de magistério/engajamento pedagógico são exemplos de aspectos que me exigiram sair em busca de novos elementos, através de entrevistas com outros professores, porquanto fortemente presentes nos depoimentos.

O trabalho de campo aconteceu ao longo de um ano e, isto, fez com que alguns docentes passassem da condição de *professores na escola* para a de *ex-professores da escola*. Entre os entrevistados individualmente, duas professoras saíram da escola em 2002. A primeira professora realizou a entrevista ainda na escola e a segunda, quando já se encontrava fora dela, o que me possibilitou conhecer seus sentimentos e posições recentes em relação à escola, estando em outro lugar. Um professor, que já havia trabalhado na Gilberto Jorge e havia saído para assumir a Direção em outro estabelecimento municipal, estava retornando em 2002. Aproveitei para conhecer suas impressões a respeito da escola, nesse retorno.

Dos treze ex-professores entrevistados, onze eram professoras e dois professores. Suas idades variavam de trinta e dois anos a cinquenta e seis anos. Todos tinham ensino superior, cursado, na grande maioria, em instituição privada; dois tinham mestrado e oito tinham especialização - pós-graduação *latu-sensu*; sete professores tinham magistério em nível médio.

Desses professores, dois saíram da Gilberto Jorge por motivo de aposentadoria, três para assumirem assessoria pedagógica na SMED, um para assumir a Direção de outra escola municipal e sete solicitaram transferência para estabelecimento mais próximo de suas residências, a maioria reunindo carga horária até então dividida entre duas escolas. Seu tempo de permanência na escola Gilberto Jorge variou de quatorze anos a um ano (um professor). Com exceção deste único caso, os docentes estiveram na escola por períodos não menores que três anos. Nenhum dos entrevistados iniciou sua carreira profissional na escola, já possuindo experiência anterior.

No tempo em que estiveram na escola, esses professores atuaram: um na Direção da escola; quatro em anos iniciais; oito em diferentes áreas do conhecimento do currículo, nas diversas séries ou ciclos – Educação Artística, Educação Física, Geografia, Ciências Físicas e Biológicas, Francês, Técnicas Agrícolas e, dois, em Língua Portuguesa.

Entre os nove professores *da* escola, dos nove entrevistados, seis eram professoras e três eram professores, apresentando idades entre vinte e nove anos e cinquenta e quatro anos. Todos tinham ensino superior, cursado em instituição pública por mais da metade dos professores; um tinha mestrado, quatro tinham especialização e dois estavam cursando especialização - pós-graduação *latu-sensu*. Entre todos, três professoras tinham magistério em nível médio.

Esses professores atuavam em diferentes lugares, níveis e áreas de conhecimento. Professores que respondiam por regência de turma em primeiro, segundo e terceiro ciclos foram ouvidos; assim como professores de História, Matemática, Música, Educação Física e Língua Portuguesa, além de professores que respondiam pela Biblioteca e Direção.

Esses entrevistados ingressaram na Rede Municipal de Ensino e na escola em períodos diferentes. Havia professores que estavam na escola desde o seu início, em 1986 e 1987, e outros que foram chegando até 2002. Apenas um professor iniciou sua carreira profissional na Gilberto Jorge, estando há onze anos, os demais, ao chegarem, já possuíam experiência anterior.

As entrevistas com os professores *da escola* aconteceram no próprio estabelecimento, em local indicado pela Direção ou pelo professor, geralmente a sala mais reservada e silenciosa, disponível no momento (há de se considerar que, em uma escola de crianças e adolescentes, o que menos se espera, se a imaginamos um lugar feliz, é silêncio e poucas interrupções). As entrevistas com os *ex-professores* aconteceram em diferentes lugares – na residência dos entrevistados, no meu local de trabalho, na Faculdade de Educação da UFRGS e na própria Gilberto Jorge – de acordo com as suas disponibilidades e possibilidades de cada um.

As entrevistas nunca foram de menos de quarenta minutos, chegando algumas a mais de uma hora de duração, principalmente as que envolveram ex-professores. Em todas, tive autorização para utilizar o gravador.

Definidos os professores a entrevistar, consultei-os e agendei os encontros. Iniciava cada entrevista, rerepresentando meu objetivo, já anunciado nos encontros coletivos e nos contatos iniciais com os ex-professores. Esclarecia a dinâmica interativa da entrevista semi-estruturada, a partir da colocação inicial de algumas questões, podendo surgir outras em seu desenvolvimento.

À medida que falavam, os entrevistados empolgavam-se com as próprias memórias! Chamavam-me para o debate, estabelecendo uma interlocução. Isto me exigiu uma séria vigilância para participar mais como problematizadora das reflexões, com intervenções que potencializassem aquele momento pessoal, mas deixando fluir o seu próprio diálogo entre recordações e sentimentos atualizados. Acreditei na possibilidade desses professores explicitarem, questionarem ou problematizarem as suas autobiografias individuais ou recortes

delas. Levei em conta o papel seletivo da memória e as dimensões relacionais e afetivas implícitas no método biográfico, porém não foi minha intenção utilizá-lo.

As questões apresentadas nas entrevistas referiam-se à visão que tinham sobre a Gilberto Jorge, considerando a característica coletiva que imprime ao seu projeto pedagógico e ao funcionamento do grupo de professores. Geralmente começávamos com o entrevistado relatando seu ingresso na escola, o que trazia, de forma bastante natural, informações sobre seu processo de inclusão no coletivo de professores e de inserção no contexto pedagógico.

Reflexões sobre os espaços e momentos de formação, assim como situações importantes e marcantes vividos na escola e pela escola eram sugeridas, quando não apareciam espontaneamente nas falas dos entrevistados.

Eu indagava, também, sobre os motivos que levavam docentes a sair da escola. Aos *ex-professores*, solicitava que relatassem a sua própria saída. Perguntava, ainda, a todos, o que ouviam falar da Gilberto Jorge, inclusive na SMED, quando nela decidiam ingressar.

Aproveitando o fato de três ex-professoras encontrarem-se trabalhando juntas, como assessoras na SMED, num mesmo projeto, resolvi entrevistá-las de forma coletiva, com seu consentimento. Durante a entrevista, revelaram posições divergentes em relação a alguns aspectos, possibilitando-me explorar e problematizar, sem ânsia pelo consenso, as diferenças apresentadas.

Uma assessora pedagógica da SMED acabou sendo incluída nas minhas opções de entrevista individual, por ter estado bastante presente nas falas, individuais e coletivas, como elemento mediador importante nas relações da escola com a Secretaria de Educação, num determinado momento pedagógico e político da escola e da RME, importantes foram as contribuições que essa assessora trouxe ao estudo, confirmando esse lugar intermediário entre a escola e a sua mantenedora, que pode e deve ser ocupado por profissionais que efetivamente assumam seu papel de mediadores, pelo diálogo amplo que possibilitam acontecer.

A entrevista coletiva com ex-alunos

Já no final das entrevistas individuais com professores e preparando o último encontro coletivo com eles, reuni um grupo de ex-alunos da escola, que atenderam o meu convite, transmitido pela vice-diretora. Havíamos contatado em torno de dez ex-alunos, acatando a

sugestão do horário do meio-dia para que pudessem todos participar, porém, na data marcada, apenas quatro compareceram.

Entre os quatro ex-alunos, apenas uma ex-aluna. Com vinte e um anos, é a única que concluiu o ensino médio. Quer fazer um curso pré-vestibular para cursar Pedagogia ou Secretariado Executivo. Trabalha na creche comunitária do Morro Alto, como monitora.

Os outros ex-alunos, um com dezenove anos e os outros dois com dezesseis anos, não estão estudando, desistiram após serem reprovados no primeiro ano do ensino médio. Dizem pretender voltar a estudar no próximo ano. São vistos, com frequência, junto ao portão da escola e em seus eventos, bem como utilizando suas quadras esportivas. Um dos alunos trabalhou em supermercado e outro realiza trabalhos temporários, na construção civil, com o pai.

O que queria eu entrevistando ex-alunos? Realizar um pequeno exercício de confrontação de idéias, submetendo à reflexão dos alunos algumas hipóteses apresentadas pelos professores, em especial aquelas que se referiam às questões de (in)disciplina e currículo, geradoras de saídas de professores.

Após explicar meu objetivo e obter permissão para utilizar o gravador, solicitei que se apresentassem e relatassem suas atividades atuais, escolares e não. Pedi que, um a um, falassem sobre o que pensavam da escola, as lembranças que tinham dela, professores marcantes, fatos e situações importantes. Em alguns momentos, provocava uma discussão entre eles, quando percebia posições diferentes, como no caso do trabalho da escola em relação à evasão.

Questionei sobre o fato de algumas pessoas, inclusive alunos e ex-alunos, acharem a escola fraca. Colocações fortes de oposição aos ciclos na escola apareceram, mas também surgiram questões do Morro relativas à sua divisão em ‘pessoal de cima’ e ‘pessoal de baixo’, reveladoras de antagonismos e movimentos de discriminação entre os moradores do lugar. A escola está no alto do Morro e nem todos os moradores da parte baixa a frequentam, preferindo a escola estadual situada no interior de um loteamento de classe média, vizinho do Morro Alto.

Coloquei, também, a questão da indisciplina dos alunos como uma possibilidade de motivo para a saída de professores da escola, sugerida por alguns professores entrevistados, e deixei que discutissem. Impressionante a convergência de idéias de alunos e professores!

Apontaram, como os docentes, aspectos de postura pessoal e profissional (é possível separar?) dos professores diante dos alunos e das situações.

A partir dessa entrevista coletiva com ex-alunos, alguns dos quais desistiram de continuar estudando, senti-me provocada a conversar com outros ex-alunos e também com alunos *na escola*. Penso que esse poderá ser um possível desdobramento/aprofundamento do estudo que ora realizo. Investigar a relação existente entre a identidade coletiva dos professores, suas possibilidades de inclusão e pertencimento e suas oportunidades de formação contínua e a dos alunos, reconhecendo-se pertencentes a uma comunidade de aprendizagem.

As informações que obtive junto aos alunos e que consolidaram algumas hipóteses de consenso e de dissensão a respeito de certas questões, que levei dos professores para eles, foram consideradas no planejamento do último encontro coletivo com os docentes.

O levantamento de dados e a análise documental

Realizei, no arquivo passivo de sua secretaria, com a ajuda da diretora, o primeiro levantamento de dados acerca do movimento de professores na escola - ingresso e saída - desde que a Gilberto Jorge começou a funcionar como estabelecimento municipal, em 1986. Encontramos dados incompletos em algumas fichas, o que acabou mobilizando todo o pessoal da secretaria na atualização desse arquivo, além de agregar a secretária ao meu trabalho de investigação dos motivos de saída dos professores, considerando também seu tempo na escola, desde 1987.

Esse levantamento de caráter mais quantitativo possibilitou confrontar e compatibilizar dados fornecidos também pelos professores, em termos de nomes, períodos, dispositivos administrativos e justificativas oficiais e/ou menos formalizadas para a não permanência. Assim, foi possível, esclarecer aqueles mais de cem nomes de professores que haviam transitado pela escola, identificando um significativo número que aí esteve por curto espaço de tempo, de um a seis meses, para cobrir licenças (maternidade e saúde), recuperar carga horária, quando da falta de professores e trabalhar em Projeto de Férias de Verão.

Foi possível identificar as áreas de atuação dos professores, os períodos em que aconteceu maior movimentação e os motivos, conforme a documentação, de saída dos docentes. Esse último aspecto tem muito mais veracidade na memória coletiva oral do grupo de professores, do que nos registros escritos, formais.

Junto à secretaria da escola e à Secretaria de Educação⁴⁴, busquei dados sobre rendimento escolar e evasão, desde 1986 e no conjunto de escolas da Rede Municipal de Ensino, principalmente em relação às escolas de mesmo porte⁴⁵, isto é, escolas pequenas, com até setecentos alunos.

Trabalhar com o que Melucci (2001) chama de representações organizadas e organizativas, analisando documentos produzidos pelo ator coletivo, implicou revisitar produções escritas na escola, buscando desvelar registros dos professores que anunciavam ou denunciavam os processos de construção de sua identidade coletiva.

Para investigar a presença de afirmações dos próprios professores, reveladoras do reconhecimento e da assunção do caráter coletivo do projeto pedagógico e da sua identidade coletiva, pesquisei as diversas publicações produzidas pela escola e pela SMED (as que continham textos de professores da Gilberto Jorge):

- Relatos de experiências: um espaço de autoria – coletâneas de relatos produzidos por educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva (1995, 1997 e 2001, sendo a primeira reeditada);
- Relatório de Pesquisa: Uma escola vivida e pesquisada. Pesquisa realizada pela escola em parceria com Núcleo de Estudos, Pesquisas e Assessoria em Educação Popular / UFRGS, durante os anos de 1994 e 1995, e apresentada à comunidade no início de 1996;
- boletins informativos anuais (de 1996 a 2002);
- jornais produzidos com os alunos;
- *Mapas da Cidade: autoria, identidade e cidadania*⁴⁶ - livro produzido por uma professora da escola em co-autoria com professora de outra escola municipal, a partir da troca de correspondência entre seus alunos, no ano de 1997;
- Cadernos Pedagógicos e Jornada de Verão - publicações da SMED – com relatos de experiências, em Seminários Nacionais e Escola de Verão para educadores da RME.

Na busca de afirmações de pessoas de fora da Gilberto Jorge, a respeito desse caráter coletivo escolar, tanto em seu projeto pedagógico, como na constituição de seu grupo de

⁴⁴ Equipe de Pesquisas e Informações Educacionais / Assessoria de Planejamento

⁴⁵ A SMED, para fins de distribuição e gerenciamento de recursos, principalmente humanos, trabalha com categorias de escolas – pequenas, médias e grandes – tendo incluído, no último ano, a denominada “GG” ou extra-grande.

⁴⁶ *Mapas da Cidade: autoria, identidade e cidadania*. Professoras Ana Cláudia Souza Zatt e Jane Mari de Souza (org.) Vozes, 1999.

professores, analisei diferentes produções escritas sobre ela, como teses e dissertações, além de outras pesquisas realizadas na escola e de reportagens jornalísticas. Encontrei:

- três dissertações de mestrado: Grupo de Leitura: aspectos sócio-culturais das interações entre crianças leitoras e textos⁴⁷, A constituição da relação dos professores das séries iniciais com o conhecimento escolar⁴⁸ e O supervisor, o professor e fracasso escolar: o caso do Brasil, da Argentina e do Chile⁴⁹;

- três teses de doutorado: Gênero, raça e classe social no currículo⁵⁰; Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade⁵¹ e O processo de coping: eventos de vida e institucionalização em crianças e adolescentes⁵²;

- uma pesquisa do CENPEC – Centro de Pesquisas para Educação e Cultura, de São Paulo – desenvolvida em diferentes etapas, de 1993 a 1995, originando o Projeto Raízes e Asas⁵³, destinado à formação de professores no Brasil, constituído de recursos de fascículos, posters e fitas de vídeo;

- consulta sobre Qualidade da Educação⁵⁴, dentro da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, desenvolvida pela Organização Não Governamental Ação Educativa, de São Paulo, em 2000, envolvendo escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio dos estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul;

- reportagem do jornal Zero Hora, de novembro de 1995, sobre o programa de combate à evasão desenvolvido pela Gilberto Jorge, desde 1991.

Localizei vídeos produzidos pela escola, encontrando muitos registros de atividades diversas. Eles necessitam de edição ou organização, nos moldes do trabalho existente em relação às fotos. Há inúmeras fitas de vídeo e fotos que registram a história da escola, da

⁴⁷ Autora: Suzana Moreira Pacheco / UFRGS / 1993-1994

⁴⁸ Autora: Cláudia Acosta Alves / UFRGS / 1994

⁴⁹ Autora: Angela Chuvas Naschold / UFRGS / 1996

⁵⁰ Autora: Marie Jane Soares Carvalho / UFRGS / 1996-1997

⁵¹ Autora: Jaqueline Moll / UFRGS / 1997 - 1998

⁵² Autora: Débora Dalbosco Dell’Aglío / 2002

⁵³ O Projeto *Raízes e Asas* envolveu as experiências de dezesseis escolas brasileiras que vinham empreendendo “ações concretas com vistas à melhoria da qualidade de ensino de seus alunos”, a partir da etapa inicial de registro de “propostas educacionais bem-sucedidas no âmbito do município”, quando Porto Alegre foi assim reconhecida (em 1992, final da primeira gestão da Frente Popular). Teve o apoio do UNICEF, MEC e Banco Itaú.

⁵⁴ Através de entrevistas e questionários, foram ouvidos professores, diretores, funcionários, alunos, pais e responsáveis e pessoas da comunidade próxima à escola – crianças, adolescentes e jovens fora da escola, adultos e idosos – acerca de “suas concepções a respeito da qualidade da educação”. Os resultados dessa pesquisa encontram-se no *Relatório Técnico Final*, de Maria Malta Campos, pela Fundação Carlos Chagas.

comunidade e da cidade, que serviriam de excelente material de pesquisa histórica para alunos e educadores.

Encontrei uma cópia da reportagem exibida em rede de TV local, como propaganda institucional do governo municipal, divulgando o trabalho gerador do livro *Mapas da Cidade*.

As fitas de vídeo do *Projeto Raízes e Asas* – uma da primeira etapa e duas da segunda – apresentam depoimentos de professores da Gilberto Jorge e de outras escolas no Brasil, num mesmo documento em que também fala Paulo Freire. Esses vídeos foram produzidos entre 1993 e 1995.

O questionário

Há diversos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de agir dos professores. Não há só influência dos diferentes espaços institucionais em que atuam como profissionais, desde sua formação inicial, mas também de seus contextos biológicos e sociais. Suas histórias de vida, a decisão pela profissão e a inserção e o engajamento em outras experiências coletivas são importantes na construção de sua identidade profissional, determinando, muitas vezes, seu jeito de aprender e ensinar.

Experiências e práticas de participação fora da escola, anteriores e atuais, como a militância partidária; a inserção em movimentos sociais, ecológicos, religiosos, étnicos, culturais; histórias familiares; influências na escolha pelo magistério; formação acadêmica; trajetória profissional; satisfação em ser professor; opção pela escola; inserção na comunidade, podem representar elementos comuns na constituição de identidades individuais e da identidade coletiva.

Através de um questionário com questões fechadas e abertas, os professores puderam acrescentar dados aos já apontados nas entrevistas individuais e coletivas.

Havia, uma curiosidade, minha e de meu orientador, de saber se haveria relação entre a formação profissional inicial em instituições públicas e o compromisso político e pedagógico com as classes populares ou mesmo com a qualidade da educação. O ensaio desta análise eu poderia fazer a partir das informações dos professores.

Brandão (1999, p.10), falando sobre o uso de questionário, avalia que ele, no momento da pesquisa, estabelece uma desigualdade na relação entre um lado e o outro e faz uma comparação com o catecismo, dizendo que há uma curiosa semelhança entre eles: “um possui

todas as perguntas e, o outro, todas as respostas.” Em suas reflexões mais recentes, Brandão (2002) acrescenta a essa observação:

O questionário não é nada mais nada menos do que um instrumento de absoluto controle do outro. Ele tem todas as perguntas, e a lógica do outro é a minha lógica, ou seja, ele só pode pensar da maneira como eu constituo as respostas dele através das minhas perguntas.

Será que isso explica, em parte, por que os professores foram devolvendo, aos poucos, sem pressa e sem entusiasmo, o questionário, sendo necessário uma certa insistência junto a alguns para responderem-no em tempo hábil para o meu estudo? Será que isso explica o fato de ter encontrado dados incompletos nas questões fechadas e respostas elaboradas nas questões abertas? Considerando o caráter interativo e a dialogicidade que caracterizaram os encontros com os professores, é bem provável que eles realmente não tenham se sentido provocados, tocados, pelo questionário.

O questionário semi-estruturado buscou, através de questões fechadas e abertas, informações relativas aos seguintes aspectos:

- formação - ensino médio, superior/graduação e pós-graduação –de modalidade, de instituição e período de realização;
- experiência profissional – tempo e atividades;
- outras experiências coletivas, em associações comunitárias, partidos políticos, sindicatos, ONG, grupos culturais, esportivos, de igreja etc.;
- associação a entidade de classe e sindicatos ;
- opção pela profissão – escolha inicial e permanência: “Por que escolheste ser professor(a)? Por que continuas sendo professor(a)?”.

Segundo Brandão (2002), “qualquer atividade de busca, no singular ou no plural, de algum saber não sabido, e que seja realizada através de um trabalho com algum fundamento, alguma sistemática e algum método confiável, é uma experiência de pesquisa.” Percorri caminhos para investigar, alguns foram se configurando enquanto eu os percorria, porque convivia com pessoas concretas e, na medida em que interagíamos, pelo diálogo também de corpos, novas perguntas iam surgindo e a busca de mais respostas exigia novas escolhas. Estive inteira nessa pesquisa.

Não mais uma suposta neutralidade artificial estabelecida arbitrariamente como um contexto objetivo de investigação. Não mais a mediação dos aparelhos, o recorte impessoal da escolha de uma amostra e o rigor dos números, como a leitura única ou

a preferencial de meus achados sobre o outro e seu mundo constituem o meu critério de confiança científica. Também eu, minhas imagens, meu jeito de ver-e-compreender, minhas idéias postas em diálogo com outras, de outros; meus olhos, meus ouvidos, o meu nariz, somos todos frações de seres, seres e sujeitos sociais confiáveis.

3.2 APROXIMAÇÕES EXPLICATIVAS

O processo de análise da construção da identidade coletiva dos professores da escola Gilberto Jorge significou problematizar a unidade assumida por seus atores e observada por outros e implicou investigar os múltiplos processos que envolvem essa construção.

Partindo de como os professores se apresentam como ator coletivo e a auto-imagem que revelam, a análise procurou abordar as razões e os modos de viver em conjunto, bem como a dinâmica das interações que realizam, certamente envolvendo conflitos, negociações, intercâmbios e decisões, não imediatamente visíveis, conforme aponta Melucci (2001).

Os encontros coletivos com os professores, entre outros espaços de observação durante a pesquisa, revelaram-se momentos relevantes de rememoração coletiva – “somos aquilo de que nos lembramos”, diz Fentress (1992, p.20) - possibilitando que lembranças fossem ressignificadas pelas idéias e posições do presente⁵⁵, a partir de interessantes discussões. Inevitável e intenso, o confronto de pontos de vista diferentes - cada memória individual é um ponto de vista da memória coletiva, afirma Halbwachs (apud BARROS, 1989) - nem sempre resultou em consensos. Escancararam-se processos individuais de inserção no coletivo - alguns caracterizados pelos próprios autores como difíceis e mesmo penosos - tornando públicas algumas dinâmicas de interação e práticas institucionais da escola.

A partir daí, então, a análise voltou-se para esses aspectos mais particulares da construção da identidade coletiva, incluindo, além de trajetórias individuais, as culturas profissionais, os espaços de formação e os momentos de crise, que forneceram subsídios para a compreensão de resultados coletivos, em várias dimensões do cotidiano desse grupo de professores. Elementos das entrevistas individuais e da análise documental foram amplamente utilizados nessa etapa da análise.

⁵⁵ Muitos professores, também nas entrevistas individuais, utilizavam expressões que revelavam uma reflexão sobre o que lembravam do passado, mais do que uma simples evocação de fatos, como por exemplo, “lembrando, agora, dessa idéia, assim, que eu me dei conta, só agora, de que [...]” ou “hoje eu vejo com outros olhos essa questão, entendo diferente o que se fazia naquela época, porque se fazia [...] ou mesmo “antes eu não concordava com aquilo, mas agora penso que era mesmo o que tinha que ser feito”.

E o que pensam os *outros* desse grupo e dessa escola? Qual a imagem que esses professores têm fora do seu espaço? Isso implicou trazer para a análise depoimentos, por entrevistas ou por registros escritos (pesquisas, dissertações e teses), e impressões de pessoas que interagem ou interagiram com os professores e com a escola, tendo, pois, o que dizer sobre o caráter coletivo da identidade e do projeto pedagógico que envolvem esses atores.

Imagens e auto-imagens em confronto, identidade para si e identidade para os outros: aí, revelaram-se consensos e dissensões, que mereceram a análise dos próprios professores e que podem servir de novos ou mais qualificados elementos de confirmação de sua identidade coletiva. Coletivamente, os professores da escola puderam conhecer e discutir opiniões a seu respeito, negociando e atualizando posições, individuais e coletivas, novamente refletindo sobre o presente, mas, agora, projetando-se para o futuro.

A análise realizou movimentos de *ir* e *vir* entre o todo e as partes e vice-versa, buscando na perspectiva de Morin (1988 apud PETRAGLIA, 2001), quando afirma que o todo pode ser tanto *mais* que a soma das partes, como também *menos* que a soma das partes, pois qualidades e propriedades das partes podem ser inibidas pelo todo. Os depoimentos coletivos e individuais, orais e registrados por escrito ou em vídeos, confrontando-se e complementando-se a todo momento, se entrelaçaram às contribuições teóricas dos autores. Empíria e teoria produziram uma versão possível - certamente incompleta, mas amorosa e esperançosa - da realidade pesquisada.

Um professor da escola escreveu, ao concluir o texto que está publicado numa das coletâneas de textos da escola: *para mim, foi difícil escrever um texto sem transformá-lo numa colagem de trechos de livros, pois muito do que está no texto é mérito dos autores, que aparecem na bibliografia, apesar de terem passado por uma reelaboração minha, apropriando-me das leituras, incluindo-as nas minhas práticas e formando, dessa forma, as minhas novas sínteses. É importante prevenir os leitores, que a palavra foi dada aos professores, não só por ocasião do trabalho de campo, mas também no momento da análise.*

Meu papel da pesquisadora foi o de organizar os espaços de fala e de escuta, garantindo que o diálogo, como nas práticas da escola, fosse o meio pelo qual todos pudessem falar e todos pudessem escutar, para que todos pudessem falar e escutar a si e aos outros.

Mesmo os que não estavam presentes, porque já fora da escola, de algum modo puderam dialogar, na medida em que foram provocados, nas entrevistas individuais, por questões apontadas e sugeridas pelos professores *da* escola. Estes, por sua vez, puderam

interagir com idéias daqueles, por ocasião do último encontro coletivo, no período ainda de investigação.

Para Freire (1992, p.118), “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e, assim, crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro.” Diálogo, manter o diálogo, foi a preocupação ao realizar-se a análise. Para não perder a riqueza do que foi dito, para não trair a confiança de quem confiou e falou.

Busquei para a análise, a contribuição de teóricos para, juntos, eles e os professores compartilharem reflexões. Corri o risco de fazer algumas relações precipitadas e mesmo equivocadas entre as idéias de uns e de outros, já que fiz a mediação sem a presença dos convidados. Como diz Freire (2000), a condição de *existentes* nos submete a riscos e, como *presença* no mundo, corre-se riscos.

3.2.1 *Quem somos nós?*

Nós somos um coletivo que articula e decide, um coletivo que vê alternativas e que decide, que tem essa autonomia e, quando decide, a responsabilidade também é de todos, isso facilita bastante. Temos desafios que, apesar de grandes, são de todos. (Professora há cinco anos na escola)⁵⁶

No convívio com os trinta e três professores da escola, observa-se que a expressão *nós* refere-se a *ser professor da Gilberto Jorge*, ao mesmo tempo em *significa um jeito de ser professor*. O pronome *nós* é utilizado por todos os professores da escola, nas falas, nos textos e nos vídeos, sempre com a intenção de afirmar sua identidade, ao mesmo tempo individual e coletiva. O *eu* não só faz parte do *nós*, ele dá sentido ao *nós* e o *nós* consolida o *eu*, por isso, indissociáveis, confirmando a afirmação de Vianna (1999) que a identidade individual reforça-se na medida em que participa da construção de uma identidade coletiva.

Todos os professores da Gilberto Jorge estão no *nós*. Os *outros* ou *eles*, em seus depoimentos, referem-se menos a professores de outras escolas e mais aos que já saíram da escola, mais especificamente os que apresentavam discordâncias em relação ao projeto pedagógico desenvolvido e nunca os que são reconhecidos por terem aderido a esse mesmo

projeto. No entanto, vêm, nas experiências de convivência com esses *outros*, momentos importantes da construção de sua identidade coletiva, porquanto possibilidade de enfrentar debilidades dessa identidade e consolidá-la, a partir do confronto e mesmo de expectativas que consideram contraditórias. *A gente se constrói também pela contradição, pela negação, pelo contraponto... pela dialética*⁵⁷, afirmaram os professores, num dos encontros coletivos.

Assumem-se radicalmente como *nós* ao diferenciarem-se dos *outros* enquanto *não-nós*. Isto é, sem significar exclusão dos *outros*, essa assunção de *nós mesmos* se faz pela *outredade* do *não nós*, como diz Paulo Freire (1996). Identificam alguns elementos que podem representar diferenças entre o *nós* e os *outros*: *tem professores que ficam lá (na escola) pelo prazer de aprender com os alunos e há professores que optam em não permanecer, provavelmente, por não querer ou achar que não vão aprender com os alunos. Lá se acredita que se aprende com os alunos*, diz uma professora, ao realizar relato de experiência, numa atividade de formação para professores novos da RME, organizado pela SMED, em janeiro de 2001.

Ao buscarem na memória, por solicitação minha, em um dos encontros coletivos, os professores que deixaram *marcas* na escola, incluindo os que “faziam oposição ao trabalho ali desenvolvido”, os professores realizaram acalorada discussão, em busca de consenso. Fica claro que os *outros* só ganham relevância se contribuíram, de fato, com as construções na escola, isto é, se ofereceram argumentos e contrapontos que ajudaram o grupo a questionar-se e a refletir sobre si mesmo e seu projeto comum. *Aqueles* que não se envolveram, nem pela suas práticas docentes, nem pela sua participação na reflexão e ação coletivas, mereceram uma crítica bastante rigorosa.

Lembraram que foi, pela oposição ao primeiro diretor da escola, que o grupo começou a se organizar como coletivo, por volta de 1990/1991. Fizeram referência ao modo como ele exercia a Direção, às vezes bastante autoritário, e que implicou o afastamento compulsório de alguns professores que questionavam sua maneira de atuar. No entanto, concordaram que, ‘com esse seu jeito’, conseguia muitas coisas, principalmente material e apoio para festas. Os tradicionais galletos, em parceria como o CPM (Círculo de Pais e Mestres), em vários domingos ao longo do ano, com a presença obrigatória de todos os professores (e suas

⁵⁶ Alguns depoimentos, ao longo da análise, sintetizando ou anunciando conjuntos de idéias analisadas ou a serem trabalhadas, aparecerão destacados e sobre fundo sombreado.

⁵⁷ Tanto destacadas do texto ou nele incluídas, as citações diretas, relativas às falas dos professores e de outros entrevistados, serão apresentadas em itálico, como uma forma de diferenciá-las das citações relativas às idéias dos autores envolvidos na análise.

famílias), ao mesmo tempo representavam arrecadação de verbas extras para a escola e momentos festivos de encontro da comunidade. Uma professora disse que, ‘apesar do jeito meio enviesado’, o diretor tinha preocupação com os alunos. Isto foi rebatido por outros colegas, que denunciaram princípios discriminatórios que originaram, então, um primeiro movimento coletivo dos professores rumo à construção de uma proposta pedagógica, em meio aos ‘ares construtivistas’ que predominavam na RME, naquela época.

Acredito, de coração, que quem está aqui gosta de estar aqui, porque, se o troço dá um trabalho desgraçado, continua dando, a gente se envolve um monte, sua a camiseta e continua aqui, ou a gente é doente ou a gente gosta. Então, eu acho que, sem dúvida, todo mundo está aqui porque gosta! afirma uma professora. Melucci (2001) alerta que a definição unitária que os atores se atribuem deve ser apenas o ponto de partida de qualquer análise. Então, como se formou esse coletivo de professores que se reconhece e se apresenta como um nós? Por que, para que e desde quando estão reunidos? O que e para quem buscam em conjunto, se buscam? Faz diferença estar nessa escola, nesse lugar da cidade, ou tanto faz, poderia ser uma escola qualquer? O que consideram diferenças e como convivem com elas? Por que referem-se a idéias de autonomia e responsabilidade?

Os professores, que hoje se encontram na Gilberto Jorge, chegaram através de nomeação, após concurso público para a Rede Municipal de Ensino, transferência de outra escola municipal ou aumento da carga horária de trabalho⁵⁸ (passando a atuar em dois locais). A escolha da escola deu-se predominantemente pelo critério *proximidade de casa* ou *facilidade de deslocamento*. Apenas alguns professores juntaram a esse critério referências que possuíam, como uma professora, que transferiu-se para a escola há 5 anos: *eu tinha muitas referências sobre o trabalho da escola e de alguns professores daqui; alguns trabalhavam na minha outra escola, então eu sabia bastante do trabalho da Gilberto Jorge*. Também para outra professora, na Gilberto Jorge desde 1991, houve outros motivos para o ingresso: *possibilidade de atuar como orientadora [...] vim querendo sair de onde eu estava e também pela propaganda de um lugar pequeno, que tinha possibilidades, que tinha o que se fazer, coisa e tal*.

As dimensões da escola, quanto ao número de alunos e professores, também foram consideradas pelos professores ao escolherem-na. *Eu estava cheia de escola grande, que nada*

⁵⁸ A concessão de regimes de trabalho a professores que já estão atuando na RME – suplementar/10 horas e complementar/20 horas – é uma alternativa do Poder Público para resolver, em caráter provisório, na urgência, na inexistência de professor concursado em determinada área de conhecimento e mesmo por impedimento administrativo, a falta de professores.

*funciona, tu queres uma coisa e não tem, coloca uma professora. Às suas dimensões, associavam-se as impressões que causava, como relata outra professora, substituta de uma licença-gestante, em 1995: *Subi toda a lomba a pé, quase morri, mas aí... eu cheguei aqui e vi a escola, assim, tão pitoresca eu achei, tão bucólica, porque eu vinha de uma escola grande, toda de alvenaria, diferente, aí eu achei, assim, de madeirinha, tudo juntinho, achei legal, gostei do visual!**

Poucos professores mencionaram referências expressas pela Secretaria de Educação em relação à escola, por ocasião de sua escolha e de seu encaminhamento a ela. No caso de uma professora, apesar de existir vaga em escola mais próxima de sua casa, sua opção pela Gilberto, ao ser nomeada, deveu-se ao fato de que só lá poderia atuar no turno da manhã, já que trabalhava também em escola privada. *A mulher da SMED não acreditou que eu fosse para as “grotas”, em vez de ficar ali pertinho, na ‘cidade’ [...] Já outra professora diz que a pessoa que a orientou na SMED, há 2 anos atrás, disse que era uma escola ótima, era uma escola pequena, e só atribuiu elogios.*

Um professor, que trabalhou na Gilberto Jorge por apenas 6 meses, em 1995, tendo saído para assumir a Direção noutra estabelecimento, diz por que pediu para retornar, depois de 6 anos: *lembrei muito do tipo de trabalho que se faz aqui, do tamanho da escola, de ser uma escola acolhedora [...] uma filosofia de trabalho [...] e isso me fez querer voltar: por conhecer as pessoas e por conhecer o tipo de trabalho.*

Constata-se que a escola não abriga somente professores que a escolheram pelo seu projeto e por identidade com seus princípios pedagógicos, realidade que se assemelha à de outras escolas públicas.

Eu confio nesse grupo. Eu tenho uma identidade com esse grupo, enquanto pessoas mesmo e enquanto profissionais [...] identidade porque as pessoas que estão aqui curtem ser professor que nem eu, têm uma ética profissional muito, muito grande, que eu acho que a gente não encontra realmente em todas as escolas e eu me assustaria de estar em outra escola por causa disso, e as pessoas gostam de estudar, que é uma coisa de que eu gosto também. (Professora de 39 anos)

Os professores da Gilberto, em seus depoimentos, assumem o *gosto* pela profissão, quer essa não tenha sido sua primeira opção, quer tenha sido a sua única opção. Uma das professoras, já aposentada de outra rede pública e há 4 anos na escola, aponta o Curso Normal como o único existente, na cidade em que morava, em sua época de estudante. Ela afirma com

tranquilidade: *não sei se saberia fazer outra coisa que me desse tanto prazer. O trabalho tem a famosa relação com o prazer.* Outra professora, também já aposentada do sistema estadual, conta que *em 1964, ser professora era a profissão mais direcionada para as mulheres*, o que é confirmado por outra: *há 30 anos ou 34 anos atrás era uma boa profissão para as mulheres, por causa da sociedade.* Essas duas situações apontam para uma questão de gênero.

Os quatro professores homens da escola revelam não ter escolhido a carreira docente num primeiro momento, mesmo tendo cursado licenciaturas, e que tiveram outras experiências profissionais, antes de assumi-la.

Um grande número de docentes revela a influência da família, dos bons professores que tiveram e das experiências gratificantes em suas trajetórias escolares, na decisão de escolher o magistério como profissão, reassumindo e confirmando essa escolha na relação que estabelecem com sua satisfação em serem professores. Diz uma professora: *está no sangue desde que nasci. Somos uma grande família de muitos e de grandes professores [...] não consigo me imaginar fazendo outra coisa, gosto muito de estar em sala de aula, descobrindo o mundo com os alunos e dos alunos.* Já outra professora afirma que sua escolha e sua permanência na profissão deve-se, entre outros motivos, ao fato de *ter tido bons modelos de professores em minha história.*

Tardif e Raymond (2000) apontam que muito do que os docentes sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua *trajetória pré-profissional*, ou seja, da própria história de vida, suas experiências familiares e escolares, que constituem-se fontes de muitas de suas convicções, crenças e representações e que marcam sua identidade de professor, como no caso desta professora: *Sempre gostei, cresci dentro de escolas, pois minha mãe é professora [...] gosto de aprender e me tornar melhor como profissional e como pessoa, ano a ano. Gosto de conhecer tantas pessoas e de participar da vida delas.*

Esses autores afirmam, ainda, que os saberes dos professores são temporais, pois são construídos, “são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração, no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases de mudanças.” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.6) O depoimento de uma das professoras oferece alguns elementos sobre isso: *a princípio, muito jovem, ‘fui indo’ como minhas três irmãs mais velhas; não pensei em outra área, mas também não ‘resisti’, nem achei ruim esta. Aos poucos, fui*

‘alimentando-me’ com cursos, muita aula – manhã e tarde – e me apaixonei. Hoje adoro ser professora!

Acredito que posso contribuir na construção de uma sociedade justa e democrática, onde todos podem aprender e ser sujeitos dessa aprendizagem. (Professora há dois anos na escola)

Um número significativo de professoras escolheu a profissão pelo gosto expresso de ensinar. Expressões como *‘adoro’ ser professora, ‘adoro’ o que faço, sou ‘viciada’ e ‘apaixonada’ pelo que faço, é a minha ‘cachaça’,* aparecem freqüentemente nos depoimentos. *Me apaixonei e percebi que realmente gosto do que faço.*

Há escolhas também pela possibilidade permanente de aprender, pela relação entre educação e cultura, pelo envolvimento na construção do conhecimento, pela oportunidade de trabalhar com pessoas e vê-las crescer em todos os sentidos e, de forma especial, pelo compromisso político que caracteriza a ação docente. *Trabalhar com o conhecimento é um dos fatores mais importantes para o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade,* diz o professor de 38 anos.

No início, foi uma decisão política trabalhar com as séries iniciais em escolas de periferia – solidariedade para com os fracos e oprimidos. Junto com os desafios de acabar com a evasão e repetência, foram se somando as alegrias das aprendizagens das crianças e aprendizagens com os colegas de trabalho [...] os desafios se multiplicaram e as alegrias também. (Professora mais antiga na escola)

Os professores, ao exporem as razões pelas quais permanecem professores, revelam suas representações acerca da profissão e os significados que atribuem à ação docente. *É muito desafiador ensinar-aprender- ensinar novamente de um jeito diferente, ser aquela que enfrenta o desafio, desafiando.* (Professora de 41 anos) *Entre tantas coisas que me fazem bem nessa profissão, está a possibilidade do estabelecimento democrático das relações, fugindo da costumeira ‘automatização’ comum em outras profissões.* (Professor de 38 anos) *Acredito num mundo melhor e o meu fazer contribui para isso.* (Professora de 37 anos)

Freire (2000, p.67) diz que a educação sozinha não transforma a sociedade, mas que, sem ela, a sociedade também não muda. “Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não da sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção.” Os professores sabem que é preciso assumi-la por inteiro,

diminuindo a distância entre o que fizeram e o que fazem. Sabemos todos que não tem sido fácil para os professores, quaisquer que sejam, estejam onde estiverem, honrar esse compromisso.

Acredito na transformação dos seres humanos e me preocupo com a forma com que estes têm cuidado do nosso planeta e de toda sua diversidade. (Professora há cinco anos na escola)

Os depoimentos revelaram uma forte convicção tanto na escolha como na permanência na profissão. Apresentaram elementos que confirmam o que Dubar (1997) aponta como processos complementares na construção de uma identidade profissional – um biográfico, temporal, que acontece ao longo do tempo, incluindo o que Tardif e Raymond (2000) chama de trajetória pré-profissional, e um relacional, espacial, relacionado principalmente às relações de trabalho. O relato dessa professora, proveniente de “uma família de muitos e grandes professores”, ilustra essa idéia de Tardif:

É uma escola que tira o melhor da gente, aliás, tira não, te obriga a dar o melhor, que te obriga a dar o melhor de ti. E eu penso assim que se não estivesse num grupo exigente como esse, com pessoas que dizem ‘agora, quem sabe, tu sentas aqui, quem sabe tu conversas com aquela lá, olha o projeto da outra’. Se não fosse isso, eu me acomodaria, se eu estivesse numa outra escola, com outras pessoas, eu me acomodaria, porque eu me estresso facilmente. Então, eu acho que essa escola conseguiu tirar o melhor de mim. Eu trabalho numa escola particular e não a abandonei e não fui demitida porque eu aprendi a ser professora aqui. E o que eu aprendi daqui, eu levei prá lá. Eu acho que a experiência daqui me fez crescer também. (Professora de Língua Estrangeira)

Gostar de ser professor, tendo escolhido a profissão ou ‘tendo sido escolhido’ por ela, seja por ter sido a única (ou possível) oportunidade de formação profissional, seja por ter sido capturado por ela no decorrer da carreira, é um dos elementos que compõem a identidade desse grupo de professores.

Esse *gostar* é resultado de diversas e intensas interações e significativas experiências na profissão (e antes dela). O *gostar de ser professor* influencia e é influenciado pelo que acontece ao longo da carreira. A forma como os docentes enfrentam as adversidades e realizam as mudanças necessárias, revelam muito do seu processo identitário e as estratégias de que se valem para permanecer na profissão. Segundo uma professora, *quem gosta do que faz, adere mais facilmente.*

Muitos professores da Gilberto, em seus depoimentos, expuseram situações significativas de suas trajetórias profissionais, marcadamente as que se referem à sua entrada na escola e aos primeiros tempos nela, apontando para uma espécie de choque, relacionado, principalmente, a questões sociais e culturais dos alunos, mas também a princípios pedagógicos norteadores do trabalho na escola.

O relato de uma professora, que esteve na escola por 7 anos, revela a questão da identidade cultural, especialmente na sua dimensão de classe social, a que Freire (1996, p.46) se refere, que exige reconhecimento por parte do professor, a partir da assunção de sua própria identidade: *Se a pessoa não consegue lidar com esse tipo de aluno, se pensa muito diferente, essa pessoa não consegue ficar aqui, porque aí é um inferno, é um inferno. Eu noto isso. Eu sei de colegas que vieram aqui e foram embora porque acharam estranho, muito diferente, não se adaptaram. Não quiseram ficar. Como eu, pessoas que tiveram dificuldade, que vêm de outros meios.*

Outra professora, com 4 anos de magistério, ao relatar seu ingresso na escola, traz associados dois elementos: características da instituição, integrante de uma rede escolar diferenciada, e o momento inicial da carreira profissional, o período de *sobrevivência e descoberta*, que viveu ao ingressar na escola, há 2 anos. *A entrada na escola não foi muito fácil, em função de uma turma que peguei, em razão dos problemas que eles vinham enfrentando. E assim quem entra no município sofre muito, porque a proposta é bem diferente*

As idades dos professores da escola situam-se entre 29 e 62 anos (com concentração entre 35 e 44 anos) e o tempo de experiência profissional, entre 3 e 30 anos (maior concentração entre 10 e 24 anos). Utilizando as fases de Huberman (1992) para a carreira profissional docente, podemos dizer que existe, na Gilberto, no momento, apenas uma professora, 'saindo' da *fase de sobrevivência e descoberta*, relativa aos três primeiros anos da profissão. Estando há menos de um ano na escola, ela afirmou publicamente, com aparente tranquilidade: *Eu estou feliz com o processo aqui, sentindo todas as dificuldades. Eu não sei propriamente como o processo vai caminhar... e realmente acho que vou ter que mudar algumas coisas... eu acho que isso também vai acontecer no decorrer do processo.* Essa professora não vem encontrando as mesmas dificuldades da colega no ingresso na escola ou as vem encarando, de forma diferente, talvez pelas experiências de vida que a idade, 38 anos, lhe proporciona.

As dinâmicas da escola podem favorecer o enfrentamento e a superação das dificuldades pelos professores, considerando suas trajetórias: *Quando eu cheguei aqui, tudo novo, que nem aluno novo em escola nova, dá aquele baque. O que difere é que... como é que eu vou dizer... o que difere é o trabalho em si mesmo, essa valorização dos alunos, independente de qual etapa esteja, acho que eu coloco assim, em primeiro lugar, porque realmente existe uma preocupação com todos os alunos, isso é o que difere das outras escolas. Porque não é apenas mais um, ele tem o seu lugar, tem o seu espaço, e se, por ventura, há dificuldades, há pessoas dispostas a ajudar nessas dificuldades, nessa superação. Eu acho que isso difere das minhas outras duas escolas, em que lá eram professores isolados que tentavam. Aqui, não, aqui tem uma equipe.* (Professora há dois anos na escola)⁵⁹

Por *socialização profissional*, de acordo com autores como Tardif e Raymond (2000) e Gonçalves (1996), entende-se o tempo de instabilidade e insegurança, mas também de superação de desafios e estabelecimento de relações profissionais, que abrangem os anos iniciais da carreira – os primeiros 6 anos. Trabalhando com esse conceito, pode-se dizer que os professores 5 e 13, cada um a seu modo, estão realizando sua socialização profissional, construindo um *repertório pedagógico* que, segundo Huberman (1992), até por volta dos 6 anos de carreira, deve propiciar-lhes a estabilidade na profissão.

A maioria dos professores da escola, muitos deles (dez) com mais de 20 anos de magistério, encontra-se na fase de *estabilização* - de *diversificação*, que se prolonga até os 25 anos de carreira.

Dá vontade, às vezes, de sair correndo e não voltar mais ou, então, pegar um mato, passar uns dois dias e aí voltar, mas pelos desafios novos que a sociedade vem nos impondo, não pelo grupo de professores, nem pela clientela em si, mas por essa sociedade que está se criando e que a gente acaba vendo nas transformações dos alunos da gente. Aí, os desafios são muito maiores e tu te sente incompetente de novo, mas, então... dá a volta por cima e vamos lá! (Professora com 22 anos de carreira)

⁵⁹ Essa professora vem sendo observado e acompanhada no seu processo de *socialização profissional*, por uma colega, há seis anos na escola (que, como ela, também encontrou dificuldades ao ingressar na escola e na RME, numa fase semelhante da carreira profissional): *Eu acho que a [...] está muito judiada, entendeu, então eu acho que ela está muito sofrida... porque tem muita coisa do pessoal dela, entendeu, tem muita coisa da realidade dela, dos conceitos, dos preconceitos, coisas que ela tem que derrubar prá conseguir entender isso [...] E eu, eu sinto que a [...] tá por aí, sabe? Ela é ótima, ela é excelente, ela tem mil idéias, ela... só o quê? Ela trabalha, trabalhava com uma realidade diferente. A mesma coisa, assim, tá vindo prá um grupo diferente, prá uma... caminhada. Ela já... Eu já a ouvi dizer isso. Sabe? 'A caminhada. A caminhada.*

Freire (1992, p.97) diria que esse é um pensar que percebe a realidade como processo, captando-a em “constante devenir” e não como algo estático, não se dicotomizando a si mesmo na ação e “banhando-se permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme.” *Não é fácil, quando tu vais fazer um trabalho em que tu estás, digamos assim, te colocando, assim, sem medo, sem restrição. Porque eu acho que a primeira coisa que tem que fazer é isso, tu não tens que ter medo de chegar e enfrentar determinadas condições que existem nessa sociedade. Tu tens que estar precavido pra alguma coisa, mas tu não podes ter medo. Se tiver medo de fazer esse, esse enfrentamento, esse embate, essa discussão e dizer o que, talvez, o que é que se quer certo, o que não dá certo, o que pode ser modificado [...]* (Professor que foi o primeiro diretor da escola)

Na Gilberto Jorge, a fase de *estabilização*, diferentemente de uma estabilidade, que poderia significar um estado, representa, para os professores, um processo, uma busca permanente de competência, mas sentindo-se mais à vontade no seu fazer pedagógico. Realizam experiências pessoais e coletivas, *diversificando* práticas didáticas e pedagógicas, na relação direta com um projeto pedagógico, incluindo a formação docente, que influencia e que os influencia, simultaneamente. A própria escola vive seu processo de estabilização, aos 16 anos de existência, quando os percursos individuais parecem acontecer imbricados na trajetória coletiva, entrelaçados com a história da escola e de seu projeto pedagógico?

Os professores que estão na fase de *diversificação*, em seus depoimentos, relatam as dificuldades que enfrentaram ao ingressar na escola, ao depararem-se com uma realidade diferente da que estavam acostumados, diferenças essas relativas aos alunos e ‘ao jeito de ser da escola’. Confirmam o que Huberman (1992) aponta como relativização dos insucessos e melhor gestão da autoridade, mediante maior flexibilidade e tolerância diante dos desafios, inclusive junto aos colegas. Uma professora com 16 anos de carreira relata: *porque eu já escuto de outro jeito, eu não escuto ‘faz aquilo’ [...] é uma pessoa que tu te sente feliz estando junto contigo, te ajudando a fazer as coisas, que a gente não dá conta de tudo.*

Outra professora, com 11 anos de magistério, expressa na entrevista o que sentiu, num dos momentos do ano letivo, recentemente: *Eu tinha vontade de chorar e não era por questão que a gente sofria antigamente, que era a questão da indisciplina. Não, era a questão da aprendizagem mesmo: como é que eu vou dar conta desse rapaz?* Cavaco (1995) afirma que, com o passar do tempo, há um deslocamento das preocupações dos professores, inicialmente voltadas para questões de (in)disciplina dos alunos, que poderiam comprometer sua imagem de sucesso diante dos colegas, para questões de aprendizagem, revelando um progressivo

domínio das estruturas e relações de trabalho e conseqüente segurança, produzindo alterações identitárias.

A estabilização, mesmo representando maior competência, não garante, como adverte Gonçalves (1996), que novos desafios coloquem os professores novamente em situação de insegurança e instabilidade, que pareçam ameaçar-lhes a auto-imagem e a identidade profissional: *[...]aí, eu venho para cá. Gente do céu! Eu passei muito tempo me questionando se eu era uma boa professora, se eu devia realmente continuar trabalhando, afinal, o que é que eu estava fazendo nesse mundo, nesse planeta? Porque eu já não estava entendendo mais nada, sabe? Mais nada! [...] Não conseguia entrar em lugar nenhum e aí eu achava que tudo que eu fazia era uma grande porcaria, não dava nada certo. Então comecei a questionar a escola, a organização da escola, os alunos...* (Professora de 37 anos) Nóvoa (1992) lembra que a capacidade de exercer com autonomia sua atividade representa, para o professor, a capacidade de controlar seu próprio trabalho.

Para essa professora, o fato de possuir experiência anterior não lhe assegurava o sucesso no enfrentamento de desafios, pelo menos no tempo e da forma que esperava, nem o mesmo reconhecimento em um outro grupo de pertença. Ela conta que, mesmo trabalhando de uma forma ‘bastante tradicional’, era quem, de certa forma, introduzia as mudanças na escola em que trabalhava, antes de vir para a Gilberto, em função de estar cursando a faculdade, levava ‘novidades’ para os colegas. No entanto, ao chegar na escola e deparar-se com “tudo o que imaginava que deveria ser, eu não consegui me achar”. *Sabe como é que é, aquela coisa? A gente vinha num processo de discussão lá na outra escola, bem legal, e aqui eu já peguei o processo pronto. Então, eu não participei da discussão [...] processo de alfabetização: lá era uma discussão, aqui já era uma coisa que todo mundo já sabia, já fazia. A coisa da inclusão: lá era uma discussão, aqui já era uma coisa pronta. A questão da disciplina, da violência, que aqui também já era uma coisa que estava estabelecida e lá a gente discutia: ‘Como é que vamos incluir? Como é que vamos diminuir? Vamos...’ Bota tudo. Bom, enfim, essas discussões assim.*

Essa mesma professora reconhece que esse período de dificuldades coincidiu com questões familiares importantes, apontando para a influência de situações de outras esferas da vida dos professores no desenvolvimento da carreira profissional e na forma como vivem as diferentes fases. *E eu acho que tem muito a ver também com a minha vida mesmo, entendeu? Aqueles questionamentos lá com relação à vida particular... É evidente que começaram a acontecer com as coisas do profissional também. E aí, eu pego toda uma, uma estrutura*

diferente, uma caminhada diferente, as pessoas falando de forma diferente daquilo que eu estava acostumada a ouvir no Estado. Entendeu? Uma linguagem muito mais apurada, com estudo, com... Eu vou começando a me sentir pequena, pequena, pequena...

É possível perceber, pelos depoimentos dos professores, como uma professora com dez anos de carreira, momentos *de inquietação e questionamentos*, comuns nessa fase de estabilização. *Cai, tropeça, mas vamos adiante. A gente, de repente, pode ter momentos de conflito: 'ah! vou me embora, vou sair', mas eu acho que não há uma pessoa que não tenha pensado já, em outro momento 'o que eu estou fazendo aqui?', porque é um desafio constante para a gente crescer, como pessoa principalmente. E se a gente não se posicionar bem como pessoa, a gente não consegue por o aluno no centro.*

Huberman (1992) coloca que é muito comum, durante a estabilização, os professores buscarem outras atividades e outros projetos, para além da sala de aula, ocupando postos de maior autoridade, responsabilidade e prestígio, quando se reconhecem com um repertório pedagógico consolidado e um saber experiencial capitalizado. De fato, dentro da Gilberto Jorge, existem alguns movimentos nesse sentido, mais especificamente em relação à gestão, mas também há os que se voltam para fora dela.

Huberman (1992), apresenta uma outra fase, a de *serenidade e distanciamento*, que se refere a professores entre 25 e 30 anos de carreira, nela encontramos 3 professores da Gilberto Jorge. Na última fase, a de *desinvestimento*, encontramos três professoras, com mais de 30 anos de profissão.

Uma coisa que ajuda é achar que a gente faz a diferença. Tem que acreditar que a tua fala, que a tua palavra, faz a diferença. Eu acho que isso ajuda, de achar que a tua função, o teu papel de estar ali, vai fazer alguma diferença para aquele grupo que está ali, aquela pessoa, pode ser uma só. É isso o que me alimenta, eu achar que eu tenho uma função ali. (Atual Diretora da escola)

A fala dessa professora é o fechamento do relato de uma experiência que viveu, há anos atrás, que nos possibilita conhecer seu jeito de pensar, aos 26 anos de carreira. Ela continua: *Eu achava que eu sabia tudo, o supra-sumo. Tinha passado por esse choque de ter saído de uma escola particular, no centro, para trabalhar na Restinga Velha. E eu cheguei numa realidade de indignidade humana muito grande [...] um aluno me agrediu e eu não tinha coragem de me colocar no lugar daquele aluno que tinha me agredido fisicamente. Eu nunca vou ser a favor de uma agressão física! 'Eu não sei o que fazer com essa turma, e a*

experiência?’ E eu fui atrás da história daquele aluno e eu entendi que, se ele não tivesse desenvolvido um bom nível de agressividade, ele tinha morrido [...] E consegui entender aquela agressão física. E foi uma grande lição, a gente nunca está pronta e nunca está capaz... tu chegas nos espaços e te deparas com coisas diferentes. Essa questão dos valores, os valores deles eram completamente diferentes dos meus, e entre nós, quanta diferença de valores nós temos. Nós passamos duas horas discutindo um aluno e a gente acha que eles são diferentes. Não. Quando a gente se depara com a mídia, com essas notícias de filha de classe social alta, que mata pai, sabe? Essa coisa é diversificada, a gente nunca está pronta, porque é diversidade mesmo, não tem o homogêneo.

Também na fase de *serenidade*, uma professora, com 28 anos de magistério, refere-se à questão dos alunos: *tem coisas que eu enxerguei ao longo da minha vivência. Eu acho que os gostos e os desejos deles são como qualquer outra criança ou adolescente, gostos e desejos de outras crianças e adolescentes. Podem ter um comportamento... a vivência e a experiência deles podem ser diferentes, mas o gosto e o desejo deles são como qualquer outro tipo de alunos.* Essa professora confirma o que Freire (2000) aponta como a importância e a necessidade de todo educador *ir lendo*, cada vez melhor, a leitura do mundo que os seus alunos fazem de seu contexto imediato e da realidade maior em que este se insere, pois sua explicação do mundo tem a ver com a compreensão de sua própria presença no mundo.

As três professoras que se encontram na última fase, a de *desinvestimento*, não parecem apresentar as características próprias dessa fase, pois participam de projetos da escola e investem na própria formação. Tendo ingressado na escola e na RME já aposentadas da rede estadual, duas dessas professoras surpreenderam⁶⁰ os colegas por sua intensa inserção no grupo e nos projetos da escola e uma, na escola há 2 anos, tem merecido atenção, por dificuldades que ainda enfrenta com os alunos.

Uma professora refere-se a uma delas: *Uma professora mais nova na escola, eu via a [...] pesquisando o circo em todas as partes do mundo e trabalhando o mundo. Ela chegou a me pedir algum auxílio em Geografia, porque ela trabalhou o mundo inteiro, onde nasceram os circos [...] eu via o amor, a dedicação, a alegria com que eles apresentavam aquele projeto, a gente via que tudo isso era fruto de um trabalho de um ano inteiro e que foi feito*

⁶⁰ Alguns professores, nas entrevistados e também nos encontros coletivos, expressaram uma opinião formada e preconceituosa em relação aos professores de outra rede pública, o que não foi problematizado pelos colegas, nem mesmo por aqueles provenientes da rede estadual. Além disso, nos depoimentos desses últimos, percebe-se que assumem as diferenças apontadas pelos demais.

com muito cuidado e com muito esmero. O trabalho indicado por essa professora foi desenvolvido pelo grupo de professores do 1º ciclo, sob a forma de um projeto interdisciplinar⁶¹, ao longo do ano. Sua culminância foi a apresentação de alunos e professores no encerramento do ano letivo escolar. A professora citada e seus colegas, vestidos de palhaços, misturavam-se às crianças nas diferentes “artes” do contexto circense. Snyders (1996, p.61) sugere a possibilidade de “forjar como que uma unidade progressiva entre as idades de um mesmo indivíduo, para não dizer uma coexistência. Unir o arrebatamento, o calor da infância às atitudes elaboradas do adulto.”

Vejamos o depoimento dessa professora: Quando eu cheguei em 99, eu sempre me senti inserida no grupo. O meu espanto, quer dizer, eu não fiquei apavorada, mas eu vi um grupo extremamente qualificado, eu vi as ‘noites de formação’. Como eu vim do Estado, já aposentada, e no Estado não tinha nada disso... Durante muito tempo, chegou uma época, que nós, por conta, nos reuníamos num grupo de estudos do Estado, quando a gente queria fazer alguma coisa. E daí, aqui eu via que tinha aquelas noites de formação maravilhosas e eu via que o pessoal vinha e aproveitava, que traziam pessoas de extrema qualidade para a gente ouvir. O trabalho era muito bom, então isso me deixou extremamente satisfeita, eu me senti imediatamente inserida no grupo!

Já o caso de uma das professoras⁶² é assim apresentado por uma de suas colegas na escola, quase ao final de 2002: Eu sofri muito na mão dos alunos... hoje não é mais para mim, hoje eu vejo que é para outras colegas... E a gente tem, sim, que mudar alguns conceitos na forma de interpretar determinados comportamentos dos alunos. Hoje, a colega [...] no ônibus, vinha falando para mim dessa percepção que ela tem um pouco diferente. Ano passado, quando ela entrou, ela ouvia os palavrões, ela ouvia a maneira como eles a tratavam e como eles entravam na sala de aula, e ela via tudo aquilo como um desrespeito a ela, professora [...], pessoa [...]. E ela, aos poucos, foi se dando conta de que, na verdade, os palavrões e essa maneira de ser é uma maneira deles e que não tem nada a ver com o professor. E quando eles vão se dirigir a ela, na verdade, eles são um pouco diferentes e que

⁶¹ Esse trabalho foi relatado em Seminário Nacional, promovido pela SMED, em maio de 2002.

⁶² Solicitei por duas vezes, em épocas diferentes (no início e no final do trabalho de campo), que a professora me deixasse entrevistá-la, mas não obtive sucesso. Na primeira vez, alegou “não ter nada de bom para me contar”; na segunda, um ano depois, apenas acenou-me não com a cabeça e se afastou. Mesmo assim, no período final da pesquisa, espontaneamente aproximou-se de mim e explicou o trabalho que havia realizado com os alunos, ao ver-me observá-lo, exposto nas paredes, por ocasião da Mostra de Trabalhos da escola, no final do ano. Já havia percebido seu maior entrosamento com os colegas e um maior envolvimento com minhas propostas de discussão, quando do último encontro coletivo com os professores.

ela já está começando a entender o público com quem ela está trabalhando. Ela levou um ano, eu acho que levei mais do que isso.

O caso dessa professora, que tem mais de 60 anos, pode acrescentar um novo elemento aos já trazidos por depoimentos anteriores de professores: a questão geracional, apontada por Huberman (1992), que sugere ser mais difícil o diálogo entre gerações diferentes, determinando um certo distanciamento afetivo. A imagem que os professores mais velhos têm junto aos alunos, especialmente adolescentes e jovens, parece ser um aspecto importante a considerar em situações como a dessa professora.

Os depoimentos dos professores, ao longo da pesquisa, confirmam o que Huberman e outros autores apontam, no sentido de que características da instituição, contextos políticos e acontecimentos da vida familiar influenciam o modo como os professores vivem as diferentes fases da carreira profissional. Parece que, apesar dos mais de 50 anos de idade, alguns professores não se afastaram do *calor intenso* da vida profissional... e que realmente o significado de *sucesso* pode ou não ser diferente aos 29 e aos 62 anos.

A gente fala de um tempo diferenciado para o aluno, que cada aluno tem um tempo diferenciado para a aprendizagem, e, às vezes, a gente esquece que o professor também é assim. Cada professor tem o seu tempo para poder reelaborar essas coisas, e realmente é uma realidade diferente. E cada um tem a sua história, tem as suas coisas, e isso demanda tempo, e que bom que a gente pode perceber que é possível e, com o tempo, a gente se ajusta e aprende, que nem os alunos aprendem. (Professora de 37 anos)

Os professores concordam com esta afirmação da colega, que a expressou em um dos encontros coletivos. Os vários depoimentos, ao mesmo tempo em que confirmam uma certa regularidade nos percursos profissionais dos professores, quanto às características marcantes das diferentes fases da carreira profissional, dão visibilidade aos processos – biográfico e relacional - que condicionam a construção da sua identidade docente.

Um percurso de vida é um percurso de formação, um *processo* de formação, pelo qual os indivíduos constroem sua identidade, ao longo do tempo, através de trocas, de experiências, de interações sociais, de variadas aprendizagens e inúmeras relações, segundo Moita (1992). Esse processo determina o modo singular de cada indivíduo agir, reagir e interagir com os diferentes contextos. Os professores da Gilberto Jorge muito revelam de seus processos singulares de viver a carreira docente, construindo sua identidade profissional num

contexto que, ao mesmo tempo em que apresenta desafios de toda ordem, oferece condições de superá-los.

Que condições seriam essas? Os depoimentos, quer orais, quer por escrito, seja de professor da escola, seja de ex-professor ou outros atores, indicam o projeto pedagógico e, nele, o trabalho coletivo, os espaços de formação e a gestão administrativa e pedagógica, como fatores interrelacionados que influenciam significativamente o modo como se assumem professores, individual e coletivamente, para si e para os outros.

Esses aspectos juntos constituem ‘a caminhada’ da escola, um processo dinâmico e evolutivo de ação coletiva, em que os professores, segundo Melucci (2001), interagem, influenciam-se, negociam e produzem quadros cognitivos e motivacionais necessários para a sua ação.

3.2.2 Caminhada? Mas que raio de passeata é essa que fizeram e não me convidaram?

(Professora há 6 anos na escola)

Vejamos o que poderia ser um diálogo entre diferentes professores, num exercício de complementaridade de idéias expressas sobre ‘a tal da caminhada’, extraídas dos depoimentos que fizeram professores e ex-professores. Embora longo, o texto a seguir procura reunir diversas e diferentes idéias, pelas quais se pode começar a compreender a caminhada pedagógica da escola.

- Bom, a caminhada é essa. É isso que eles querem dizer, entendeu? É o quanto estudaram para entender isso. O quanto... isso é a caminhada... a coisa da inclusão de alunos, não botar aluno nenhum para fora da escola, de jeito algum, sabe, assim, nem para fora da sala de aula, tu tentares resolver as coisas dentro. Isso é a caminhada da Gilberto. Não é nenhum fantasma. Porque falam tanto na caminhada que parece um fantasma. Quem não sabe, se apavora... caminhada... A caminhada... que tanta gente estudou.

- Estava pensando nessa questão, assim, de falar do orgulho ‘a Gilberto Jorge tem uma caminhada, a Gilberto Jorge é aquele que busca aluno em casa.’ Esse afã, isto são características de identidade. Essa coisa que tu falas com uma propriedade, assim, de que tem um histórico e um passado, do qual tu fazes parte, as raízes, essa coisa fica muito com uma idéia de identidade, uma identidade de escola, uma identidade muito forte. E

exatamente encravada naquele contexto. Essa identidade já nasce desse contexto. Não é um grupo, assim, que veio de fora, pessoas que se organizaram e se encontraram. Não. Ele foi nascendo ali e foi incorporando ali...

- O que eu tenho de referências, a escola começou em 86, 87, transformou-se em Gilberto Jorge. Era uma escola pública estadual antes, que foi fechada e foi reaberta pela comunidade [...] Eu tive, quando eu entrei aqui, eu tive muita referência a esses fatos que haviam feito com que a escola se instalasse. E realmente, o fato era coletivo. A escola não tinha sido criada do nada. Ela já tinha existido como escola, tinha deixado de existir e foi reaberta com a força da comunidade, sim, e com professores que se dispuseram aqui a trabalhar. E eu acho que, por força dessas circunstâncias, os professores que se instalaram aqui realmente queriam trabalhar. Eu acho também que por força das circunstâncias do projeto pedagógico instalado na época, se eu não me engano, com a secretária Esther Grossi.

- Essas pessoas tinham compromisso. E ali era um compromisso pessoal e, ao mesmo tempo político, que é uma escola pública de qualidade. Isso, assim, era comum nessas pessoas. É possível, sim, oferecer uma escola pública de qualidade. Qual é o grande problema da escola pública? Que foi tudo aquilo apontado, pesquisado, analisado, toda a década de 70,80, que é evasão e repetência. Mas, naquela época, assim, teoricamente, o que tinha? Tinha a denúncia disso. O que está errado com a escola pública? Eram os altos índices de evasão, repetência e tal. E aí, eu acho que tem o inovador. Tinha muito pouca coisa acessível. E eu acho que por isso a gente foi com tanta sofreguidão, assim, na proposta de estudar da Esther. 'Então, tá. A gente quer acabar com a evasão e repetência. Nós vamos acabar com o problema.' Como? E aí, nós temos que estudar. E aí, nós temos que construir um caminho...

- Então, tudo isso eu acho que faz parte da caminhada, faz parte da caminhada da escola Gilberto. E isso é um processo que não se extinguiu. Ele permanece. As pessoas vão mudando. Algumas que entram na escola se identificam com esse projeto e continuam fazendo, continuam participando ativamente. Outras, que não se identificam, saem. Algumas até que se identificam também saem por forças de circunstâncias, mas o saldo é que o pessoal que fica continua integrado dessa maneira, com vontade, com competência e com qualificação. Então, realmente eu acho que isso faz a Gilberto Jorge diferente.

- Muitas vezes, quando o pessoal não fica, é porque essa questão não é muito clara, ou seja, que realmente o fundamental, a prioridade, é o aluno, e que, para isso, sim, eu vou

ter que modificar algumas coisas ou deixar algumas coisas do que eu fazia anteriormente para lá ou repensar coisas. E não é questão do conhecimento, eu acho, não é questão do tradicional, do progressista, eu acho que não é por aí. Tudo isso tem tempo para construir. Mas a questão de ser o aluno uma prioridade, eu acho que definiria essa questão.

- Uma coisa que geralmente incomoda, é que já naquela época, no seriado, a escola tinha um hábito de que o aluno tem que ficar em sala de aula e tem que aprender, é uma coisa surpreendente assim! Eu tinha tido experiência no estágio, depois algum trabalho na universidade [...] então não tinha isso lá. Então era uma coisa surpreendente, porque era a primeira coisa que se via, se ouvia e se dizia nos escritos assim - o lugar do aluno é na sala de aula, tem que aprender - eu imagino que isso deva ter sido um choque para algumas pessoas, como foi até para mim. Mas um choque que não me paralisou, eu continuei. São meus alunos? São meus alunos! Não me interessa se tiver que deitar no chão, vai deitar no chão; o trabalho é copiar, vai copiar, se o trabalho é ler vai ler, não interessa, 'vamos lá! está na hora, vamos começar'. E, no entanto, outras pessoas, talvez tenham se paralisado com essa perspectiva, de que 'eu vou ter que ficar com o fulano e até o final do ano, ele vai ter que aprender', como? De que jeito? Eu não sou capaz de fazer isso.

- Essa questão da adequação mesmo aos procedimentos da escola, enquanto questões pedagógicas, projetos, e tem também essa questão da prioridade da pessoa, assim bem individual. Eu conheço colegas de outros colégios, de outros lugares, pessoas bem competentes, mas que não consigo enxergá-las aqui. É uma questão de concepção de mundo.

- Bem recentemente, eu tenho me dado conta que, às vezes, é difícil se colocar, eu me colocar no lugar do outro, quando eu sou muito diferente desse outro ou estou muito diferente desse outro [...] porque não tem como a gente não se dar conta de que a gente pertence a outra classe social e alguns valores, logo que tu entras em contato com o outro, te chocam.

- Eu me lembro de uma paralela minha, da terceira série, que saiu porque não gostou da escola, foi para outro lugar para ser mais feliz. Aquele trabalho com aquele tipo de criança, de classe popular, agitada e tal, e esse contato com a miséria muito grande, incomodava muito essa professora. Então, ela foi para uma outra escola, não me lembro qual, mas ela dizia que a escola era numa região mais limpa, era uma vila menos vila. Então, não era o perfil dela.

- *Porque essa escola aqui é uma escola séria e eu gosto muito de falar isso aí. Talvez as pessoas possam discordar: '[...] não é uma questão de ser séria, é questão de concepção'. Para mim é assim... O que é ser séria? Eu acho que é quinhentas coisas que a gente pode falar, mas eu vejo, assim, que a escola é centrada em função do aluno, todo o planejamento é em função do aluno e isso não é um lugar comum, quer dizer, um lugar comum é organizado em função do professor - é horário de chegada e de saída, é o currículo organizado em função do professor, o que fica mais fácil, o que fica mais acessível, a avaliação é organizada em função do professor 'que tipo de coisinha a gente vai fazer? Marcar cruzinha é mais rápido? Então faz isso!' mesmo que o discurso saia da boca de forma diferente 'não, isso vai ser melhor para os pais entender, pá pá pá...' Mas a intenção é outra, é organizar da forma do professor. Então, essa escola aqui é séria por causa disso. A gente se estrebucha aqui, a gente fica nervoso, a gente arrepia os cabelos. Por quê? Por causa disso, que a gente pensa o que é melhor para o aluno. Se vai ter mais trabalho para a gente, paciência... depois a gente vai ver.*

- *O [...] colocou que achava que essa escola era uma escola séria e disse que séria tem várias definições, mas a definição dele, naquele momento, era porque a escola pensava no aluno, porque tudo o que se faz é pensando no aluno; que noutras escolas se diz que tudo que se faz é pensando no aluno, mas que a gente sabe que não é verdade, é pensando no professor. E que aqui realmente é pensando no aluno [...] Eu fico pensando como é difícil ficar aqui na Gilberto Jorge! Não dá para dizer que é um paraíso. Não é fácil para a gente, primeiro quando a gente chega aqui e recebe os princípios da escola, bem, as concepções, a pesquisa e... e... e vai levando aquele livrão.*

- *Eu sei como se sente uma pessoa quando entra nova na escola, é uma pressão louca, louca... Uma pressão louca por quê? Essa pressão tem base no que as pessoas estão dizendo, se é relacionado com o aluno, com a história da escola, em como continuar com o projeto da escola.*

- *Cheguei há pouco. Eu acho que o pessoal recebe muito bem. O pessoal ajuda muito e faz questão de te puxar para o grupo. Agora, essa pessoa que chega tem bem que ter essa disponibilidade, porque o grupo faz isso muito. O grupo te anima, o grupo te puxa, te dá suporte, te ajuda. Agora, tu tens que estar com essa disponibilidade também para comprar essa idéia.*

- *A gente está tão acostumada a levar a sério o trabalho, levar a sério o aluno, levar o colega a sério, que, quando a gente se vê num outro tipo de estrutura, num outro*

ambiente, um outro funcionamento de escola, a gente leva um choque! A gente estranha muito. A gente leva muito tempo, às vezes, para se adaptar porque, para a gente, são coisas naturais: é natural eu fazer uma crítica a um trabalho que não está dando certo, uma sugestão para o funcionamento que não está dando certo. É uma coisa natural, a gente faz tranqüilamente, porque não é uma crítica à pessoa, nem à equipe, nem ao colega; é uma crítica ao trabalho, para que o trabalho favoreça a nossa caminhada e o aluno. Em muitos outros lugares, embora a gente ache absurdo, isso não é assim, tu, fazendo uma crítica ao trabalho, as pessoas tomam como uma crítica pessoal. Eu acho que isso é muito forte assim.

- O nosso jeito de funcionar exige que a gente tenha um repensar sobre a gente constante, sobre a formação que tive, o que falta eu saber, que eu não sei, o que eu preciso saber para dar conta desse aluno, para dar conta desse projeto, que parcerias eu posso estabelecer para dar conta. Então, eu acho que a gente está sempre por dentro, em movimento, e a gente está sempre procurando crescer, amadurecer. Cai, tropeça, mas vai adiante. A gente pode ter grandes conflitos, pode ter diferença de opiniões, pode ter várias coisas que a gente custe a acertar, mas sempre se dá um jeito nas coisas, com carinho, com afeto, até as questões de aprendizagem a gente resolve com muito afeto; eu acho que por isso o coração é muito forte (referindo-se ao desenho que fez para representar o grupo de professores). A gente sempre dá um jeito de resolver e segue o baile: ‘Vamos lá, qual é o próximo problema? Qual é a próxima empreitada? Sempre cabe mais um!’

- Eu acho que uma coisa que nos qualifica bastante como grupo é que a gente consegue parar e refletir sobre a nossa prática. É aquela coisa bem simplesinha que o Paulo Freire coloca, tu lês, é simples, mas é muito difícil e ao mesmo tempo essencial, que é parar e refletir a prática. Não é aquilo ‘estou errando agora’, não, houve a crítica enfim, isso aí é vida, é movimento...

- A gente se cutuca o tempo inteiro. Mas, ao mesmo tempo, esse cutucar é um cutucar com muito respeito pela pessoa, pelo profissional. Por mais errado que ele possa estar, não é uma coisa agressiva, violenta, para a pessoa se sentir mal. Poderia ser ‘tu não sabes’, não sei o quê. Não, é uma coisa com jeito, com ética, com ética, com docilidade.

- A capacidade do grupo em aprender e se dispor a aprender, a crescer, a estudar. Mesmo que a gente torça o nariz e não tenha muita vontade, a gente vai ler o bendito do livro, estuda e, na hora, ‘eu já li!’

- *Eu queria dizer que uma das coisas que mais me marcam nesse lugar que eu já estou há um bom tempo, é que, além das reuniões de estudo que eu acho que são sérias e que vêm ao encontro do que se está precisando, me parece, assim, no momento, é que eu acho que a gente sabe brincar. Sabe... sabe conversar, sabe brincar, sabe separar essas coisas, ir além do profissional. Eu acho isso extremamente importante.*

- *Eu gosto desta escola, eu gosto do trabalho que a gente faz, é um desafio. O grupo é realmente um ponto forte desta escola, o grupo...*

- *A gente nunca se acomodou: a gente tinha uma situação e logo em seguida vem, ou pela entrada de uma pessoa nova, ou por nós mesmos de estarmos inquietos e insatisfeitos com aquilo. Então, isso é que fez esse grupo chegar aonde chegou. Em muitos momentos nós chegamos em picos, excelentes, em momentos excelentes, de podermos dizer 'Bah! Que coisa bonita que nós fizemos!' Em outros momentos, nós baixamos e aí alguém chamava a atenção de novo prá interrogação: 'E aí, gente, nós vamos deixar as coisas desse jeito?' E aí? Aí vem alguém lembrar de uma situação anterior...*

- *É, a gente passou por várias fases. Às vezes, a gente vai num crescendo, assim. Daqui a pouco, a gente dá uma parada. Até, ao meu ver, a gente meio que fica estagnado por um tempo. Daqui a pouco, a gente levanta, sacode a poeira... Eu acho normal, assim, da vida profissional, da escola. Coisas que acontecem na nossa sociedade, no nosso dia-a-dia, mexem com a gente. Pessoas novas que entram, diferentes... que às vezes, o grupo tá bem homogêneo, não é? E a gente começa a refletir: 'Será que tá certo, assim? Será que isso é o melhor?' Às vezes, a gente volta, às vezes, a gente dá uma parada.*

- *Tem um clima permanente de tensão, de discussão, e, mesmo quando as coisas dão uma parada, depois elas vêm numa onda mais forte.*

- *A prioridade que a escola dá à sua proposta pedagógica. É um grupo que vai levando um ao outro pelo compromisso de continuar essa caminhada como nossa, mantendo nossas marcas. Eu acho que isso é o compromisso maior de quem chega aqui, é o desafio maior. Esse passado não é meu, eu estou aqui há três anos, mas ele é meu no sentido de que tenho que integrar, pois o grupo não abre mão de sua caminhada, da sua história. Então, esse compromisso de fazer esse passado ser meu também, eu não o construí, mas ele é meu, eu vou ter que dar conta dele daqui para a frente, como é que eu vou fazer para ele continuar acontecendo.*

- A escola está numa grande caminhada. A gente não está pronta. O dia em que a gente estiver pronta, não tem graça. A gente tem que estar sempre nesse processo, em busca de algo melhor.

- Ela cresce como um todo, ela tem movimentos, pode ter altos e baixos, mas se apresenta como um coletivo, que estuda, faz reflexão, que escreve e que valoriza o trabalho do outro. Isso eu acho que é muito importante.

- Aqui, eu acho que se respira ar de liberdade, de democracia e de solidariedade!

O ‘texto’ com a fala dos professores, seguramente, representa uma espécie de síntese do que seja a caminhada da escola. Uma síntese bastante enxuta, há de se concordar, mas preñe de significados que caracterizam a trajetória, porquanto dinâmica, dessa caminhada, suas origens, sua gênese. Passado e presente se misturam, pois, entrelaçados, são a garantia de uma história que continua a ser escrita, a muitas mãos, como sempre foi.

A Gilberto Jorge, no Morro Alto, nasceu de uma mobilização da comunidade que é, hoje ainda, seu traço identitário mais forte. Segundo Moll (2000, p.33), que realizou sua tese de doutorado junto à escola, “para compreender o Morro Alto é fundamental situar-se nessa rede em que os fios se tecem a partir da escola.”

O próprio espaço físico do Morro está organizado a partir da escola, localizada em sua parte mais alta, onde fica o ‘fim da linha’ do ônibus e um telefone público, o único à disposição da população até há pouco tempo. Através de uma gestão compartilhada, seus espaços são ampla e democraticamente utilizados, para esporte e lazer, para reuniões de todo o tipo e para atividades sociais da comunidade. A escola é a expressão do *público/estatal* na comunidade e, ao mesmo tempo, a “expressão da *legitimidade* da presença da população nesse *pedaço* do espaço urbano.(MOLL, 2000, p.35)

Eu, já havia trabalhado em outras escolas, como trabalhei um período na Serraria, ali os alunos eram mais dóceis. Mas não tinha comparação, embora sendo uma situação igual ou pior do que a localização do Gilberto Jorge, a escola era completamente depredada, depredada e suja. Sabe, era uma coisa, assim, não havia um amor pela escola, um respeito, não havia um crédito de que era deles. O depoimento dessa professora, que ingressou na escola em 1993 e saiu em 1999, quando se aposentou, é complementado pelo de outra professora, que trabalhou na escola por 4 anos e saiu por mudança de domicílio: *a escola era o ponto social daquela comunidade. O lugar de jogar bola é um lugar bem cuidado, claro,*

‘nós não vamos quebrar o que é nosso’. Então, a comunidade não se voltava contra a escola e, sim, a favor, porque era um pacto saudável que eles tinham ali.

O primeiro diretor, em seu depoimento, diz que essa atitude de cuidado e preservação da escola já era observada, desde os primeiros tempos da escola (e permanece até hoje, pelo que se pode ver, visitando-a), além disso, havia solidariedade: *E cada um queria contribuir de uma forma ou de outra, nos primeiros momentos. Isso foi a coisa mais importante, que eu achei mais importante, porque havia um processo de solidariedade. Solidariedade. Eles eram solidários [...] é muito importante quando a gente consegue que a comunidade ajude e se una a essa, digamos, a essa luta, que não é de graça.*

A escola, que já foi da rede estadual, que já foi anexa de outra e que hoje é municipal, foi resultado de lutas da comunidade. Em diferentes momentos, mobilizaram-se os moradores, como fizeram para tantas outras conquistas de infra-estrutura para o lugar, como água, luz, regularização fundiária. Esses movimentos, entre eles o que impediu que extraíssem de vez a escola do Morro, revelam, segundo Moll, a existência de processos educativos.

A experiência de viver a vida da comunidade, de preocupar-se com problemas coletivos, forjou sujeitos diferenciados na história da cidade e produziu um espaço educativo distinto do escolar, apesar de atravessado pela escola. Desde esse lugar constelador, a escola, enquanto instituição, também modificou-se. E produziram-se interfaces a partir dos processos organizativos articulados pelas demandas provocadoras de uma solidariedade pelo concreto. (MOLL, 2000, p.37)

A escola que surge desse espírito coletivo e solidário da comunidade exige um projeto que considere esse *patrimônio de vida comunitária* um dos seus elementos pedagógicos centrais. Ela deve assumir, intencionalmente, seu lugar nessa *comunidade educadora*, rompendo com o histórico estranhamento entre escola e mundo da vida, dando legitimidade aos saberes, aos interesses e aos desejos da comunidade, como aponta Moll (2000). Para isso, faz-se necessário uma proposta política e pedagógica que reverta a lógica da exclusão *na* escola e *da* escola, na perspectiva de Ferraro (1987), garantindo a efetiva democratização escolar, não só no acesso, mas também na permanência *com* aprendizagem.

A convergência entre a atuação diferenciada de um significativo grupo de professores e funcionários – em um movimento que é de contemporaneidade em relação aos processos de democratização da vida política do país e da cidade - e o ‘caldo de cultura comunitária’ - constituído pelo grupo de moradores, ao longo de anos de organização e lutas, a que se refere Moll (2000) em sua pesquisa - caracteriza-se como terreno possibilitador de processos emancipatórios no interior da escola e para fora dela. “A educação tem sentido porque o

mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão *projetos* quanto podem ter projetos para o mundo.” (FREIRE, 2000, p.40)

No início, quando começou a escola, em 86, 87, o trabalho era individualizado. Então, assim, acho que tinha pessoas que faziam um trabalho com uma preocupação com a evasão e a repetência, mas era individual, era na sala de aula, afirma a professora mais antiga da escola, identificada por uma colega “como alguém que já fazia algumas coisas diferentes, naquela época”.

Uma das primeiras professoras da Gilberto Jorge e que nela permaneceu por 14 anos, aponta a entrada de uma colega, em 89, como um fato importante para o trabalho pedagógico, pois trouxe, para dentro da escola, a discussão sobre alfabetização e alternativas para novas práticas. *Bom, eu acho que a partir daí o que foi fundamental foram as leituras, junto com isso, a partir de oitenta e nove, com a entrada da administração popular na prefeitura, foi extremamente significativa a questão da formação pela Rede⁶³. A Rede começou a trazer pessoas, começamos a investigar, a fazer super seminários e coisas que a gente não tinha participado. Isso abriu muitos caminhos, muita gente que tinha parado de estudar, voltou e estudou, e o estudo foi intensificado com a leitura, e começaram a aparecer muitos projetos de escolas, as pessoas começando a fazer coisas diferentes na sala de aula. E junto com isso a gente começou a questionar lista de conteúdo, questionar a avaliação, ‘como é que eu vou saber se esse aluno é setenta, se ele já sabe um monte de coisas, eu não consigo mais ter um número para esse aluno’, e as nossas discussões na escola começaram, a passar por aí.*

Essa professora lembra que sua colega enfrentou muitas dificuldades para realizar seu trabalho, em turma de 1ª série, sem o apoio da Direção e dos serviços pedagógicos. Conta que alguns professores, mesmo sozinhos, trabalhavam procurando “fazer algo diferente do tradicional”, e num determinado momento, aliaram-se e começaram a exigir maior espaço para as questões pedagógicas, instigados, também, pelas orientações construtivistas da SMED.

Daí para frente, novas pessoas foram chegando, os serviços pedagógicos foram se alterando e um processo eleitoral definiu uma nova Direção, no final de 1991. Consolidou-se uma equipe pedagógica, coordenada efetivamente pela diretora eleita. O trabalho coletivo, as decisões compartilhadas e os objetivos comuns passam a ser contemplados no jeito de atuar administrativa e pedagogicamente a escola. *O que eu entendo por um trabalho coletivo? Eu*

⁶³ RME/Rede Municipal de Ensino

tenho uma idéia, tu tens outra idéia e dessas idéias, juntas, nós fazemos uma proposta, um projeto, que não é nem a minha, nem a tua idéia... é uma outra. Então, assim, a minha idéia, ela está lá, mas ela está diluída ali. (Diretora eleita em 1991)

São desencadeadas ações que, coletiva e progressivamente, visam romper com o conformismo diante da exclusão *da* e *na* escola. A principal mudança aconteceu no *olhar* para os alunos e realmente enxergá-los, reconhecendo-os todos como sujeitos de direitos, principalmente o direito de estarem na escola. *No SOE ... a função de resgatar aluno, indo na casa do aluno, buscar... tinha gente que dizia que ela (a orientadora educacional) era louca, pois aqueles guris só incomodavam, para que ir buscá-los? E, aí, a gente via os alunos se alfabetizando, os alunos progredindo, os alunos avançando e a gente começou a entender o quanto isso era importante.* (Ex-professora)

A Escola Municipal Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, de Porto Alegre, desenvolve desde 1991 um programa de buscar em casa o aluno gazeteiro ou o que desiste de estudar. Com isso, o índice de evasão foi reduzido drasticamente. A diretora do estabelecimento afirma que o programa só funciona, e bem, porque toda a comunidade está envolvida, dos professores e funcionários aos colegas e até vizinhos das crianças. Ora, tal tipo de programa poderia muito bem ser desenvolvido nas ruas de Porto Alegre, onde dezenas e dezenas de meninos e meninas pedem esmolas, acobertados por seus pais ou responsáveis. Se efetivamente se cobrasse dos adultos o dever de mandar as crianças para a escola, elas teriam efetivas condições de serem preparadas para um futuro melhor. (Jornal Zero Hora, 14 de novembro de 1995)⁶⁴

Eu acho, na Gilberto, existe um compromisso coletivo. Um compromisso com muita responsabilidade dos professores em relação aos alunos [...] os professores daqui têm uma preocupação com o aluno, a gente tem uma preocupação aluno por aluno, entendeu? Não é como em outras escolas, geralmente escolas maiores, se aluno não vem, melhor! Melhor até que não venha. A gente, não. A gente tá sempre preocupada... e quando tem duas faltas, então a gente vai ver de perto o que aconteceu com aquele aluno e por que não tá vindo e por que não veio... Aí, quando chega na aula, a gente pergunta por que não veio, se conseguiu pegar o caderno com algum colega. A gente também fica preocupada com eles, com o que estão fazendo, o que eles não estão fazendo... porque, na realidade, se a gente tá preocupada com ele é porque a gente tá preocupada com o conhecimento, com o que ele perdeu, com o que ele não aprendeu... (Professora de matemática)

⁶⁴ Em Porto Alegre, somente e finalmente em 2001, numa iniciativa da SMED/Porto Alegre, instala-se um projeto intergovernamental, intitulado *Nenhum a menos na escola*, inspirado no filme chinês *Nenhum a menos*, numa parceria entre Ministério Público/Promotoria da Infância e da Juventude, Conselho Tutelar de Porto Alegre e Secretarias de Educação – Municipal e Estadual, juntamente com Associações Comunitárias e escolas.

Mas nem todos os professores parecem comungar dessas idéias de acolhida irrestrita, principalmente se estiver presente a questão da indisciplina dos alunos, como expressa um professor que esteve na escola por 3 anos: *Eu já te disse que uma batata podre, dentro de um saco, estraga o saco inteiro. Então, eu acho, quando vocês foram buscar um aluno, um tal de... agora eu me esqueci do nome... dois aluninhos lá, que desmontavam com as aulas dos professores... um deles eu dei graças a Deus de não terem pego... foram buscá-los em casa. Fiquei danado com aquilo, não concordei, não concordei em função dos outros, porque eu não podia dar aula quando aquele menino estava na sala, e, no entanto, ele era socado lá para dentro, esculhambava a aula dos outros coitadinhos, que eram os outros 95%. Isso aí eu não concordo, acho que está errado isso aí.*

O professor, nesse depoimento, refere-se a dois alunos, entre tantos, que foram buscados, em casa, de volta à escola e que acabaram sendo entrevistados para a reportagem do jornal Zero Hora. Os dois rapazes confirmaram que a insistência de professores, funcionários e colegas fez com que retornassem à escola: “eles batiam lá em casa, conversavam comigo e eu acabei voltando.” (Dago, 17 anos em 1995, retomando e concluindo a 8ª série) A mãe de Sandro, o outro aluno, conta que “um dia, as moças da limpeza e as professoras bateram aqui para chamá-lo e falar comigo”, fazendo com que ele também voltasse à escola, apesar dos xingões que alegava levar dos professores e dizendo ‘nem lembro o que fiz de errado’.

Há muitas escolas onde os alunos são considerados inimigos hoje, infelizmente. E eu não tenho nenhuma memória de que uma fala que pudesse ser taxada como de um professor do Gilberto Jorge, considerando uma ameaça ou um perigo. (Assessora pedagógica)

Estando na escola, os estudantes têm o direito de aprender, de serem respeitados nas suas diferenças de vida, de histórias, de expectativas, de sonhos... de cor, de cheiro, de fome, de frio... de jeitos de revelarem seus sentimentos, de expressarem suas idéias, de reivindicarem direitos, de participarem... de serem escutados. *A gente não pode lidar com o aluno como se ele fosse um peso, como se ele não fizesse parte da vida da gente*, afirma a professora de matemática, que ingressou na carreira e na escola, em 1992. A professora de educação física diz, referindo-se aos alunos: *Eu acho que eles têm outras habilidades, outros conhecimentos, que, às vezes, eu me sinto pequena, criança, perto deles, tamanha a vivacidade mesmo, a presença de espírito... Eu posso chamar assim, eles têm presença de espírito em muitos momentos que eu não tenho, sabem? Se viram em muitas situações que eu*

não poderia me virar. Então, eu penso, assim, que a gente não tá muito bem preparado para lidar com essa demanda. É uma demanda.

Uma professora de língua portuguesa, que trabalhou na escola de 1991 a 2002, escreveu, no livro *Mapas da Cidade: autoria, identidade e cidadania*⁶⁵:

Temos, aqui na Gilberto, uma quantidade bem significativa de alunos que vivem na FEBEM, aqui de Ipanema, no abrigo chamado Instituto Odila Gay da Fonseca ou em casas-lares. Essa clientela tornou-se uma realidade para a Gilberto Jorge, a partir da implantação da sua proposta pedagógica, em 1991 [...] A prática dessa proposta tem feito da Gilberto uma escola para todos, aliás, o nosso lema. Assim, a necessidade da FEBEM encontrar uma escola onde não houvesse clima de discriminação, para poder colocar seus meninos, encontrou eco na proposta e na prática da escola. E o número de crianças matriculadas aqui cresce a cada ano [...] E, surpreendentemente para as estatísticas tradicionais, as crianças da instituição avançam nas séries como as demais. (ZATT, 1999, p.23)

Os princípios do projeto pedagógico, que norteiam até hoje o trabalho da Gilberto, foram construídos coletivamente. Representaram não só uma antecipação de intenções e ações, mas a assunção de compromissos, legitimamente autorizados pelos estudos, descobertas e experiências que os professores, agregando funcionários, vinham realizando. A relação teoria-prática pôde ser vivenciada, não sem sofrimento diante dos conflitos cognitivos, não sem insegurança diante de práticas que significavam renúncia e exigiam novas e diferentes concepções. Thurler (2001, p.137) explicita que “as representações evoluem graças ao confronto, aos conflitos cognitivos que ele produz e também a uma habilidade crescente diante dos problemas que os processos da mudança podem estabelecer.”

Os princípios pedagógicos, formalizados ao final de 1992, pelas próprias expressões utilizadas, revelam a influência das políticas públicas para a educação na RME sobre a escola e seus profissionais, determinando um novo jeito de se relacionar com os alunos, com as famílias e com a comunidade, exigindo dos professores alterações identitárias e uma nova forma de conduzir a própria formação.

- **Todos os alunos podem aprender. Todos os alunos devem permanecer na escola.**
- **Diferença não é deficiência.**
- **O trabalho em grupo qualifica a aprendizagem.**
- **Aprendizagem e “disciplina” não são aspectos excludentes, mas ocupam espaços diferentes.**

Os estudos sobre a escola e seus profissionais revelam que esses princípios vêm sendo confirmados, apesar das mudanças políticas de cada administração que assume a SMED, e estão persistentemente presentes porque relativos a direitos ainda não garantidos e porque permanentemente atualizados e ressignificados, na medida em que se alargam e que acolhem mais sentidos.

Admitindo logo que seu projeto é *evolutivo*, um estabelecimento escolar consegue não apenas transmitir sua cultura e construir uma identidade coletiva na continuidade, mas permite igualmente integrar e mobilizar aquelas e aqueles que a ele se juntarem, aos poucos, no decorrer dos anos. (THURLER, 2001, p.138)

É possível perceber que, hoje, os sujeitos para quem foram formulados os princípios não são mais apenas os alunos, mas também os professores e, possivelmente, outros atores que interagem com a escola, como funcionários e pais. Com o tempo, os princípios acabaram por determinar um jeito de *ser escola e de ser professor*. Traduzem-se em concepções e práticas de gestão/administrativa e pedagógica que, por sua vez, implicam trabalho coletivo e caracterizam singularmente os espaços de formação. Estes, através da reflexão coletiva, problematizam e qualificam a gestão da escola como um todo. São elementos indissociáveis que se constituem, ao mesmo tempo, partes e todo.

Procurar caracterizar cada um desses elementos separadamente é tarefa bastante difícil, mas vamos tentar identificar traços marcantes de cada um, presentes nos depoimentos dos professores.

3.2.3 Eu tenho que admitir que eu não sei coisas. Só quando eu admito que eu não sei, é que eu consigo começar a aprender! (Professora de 54 anos)

Teve uma época de vergonha de não saber. Coisa que nunca tinha me acontecido na minha vida! De olhar para a pessoa e dizer 'não sei'. Aquilo para mim era um entrave, de dizer 'não sei' [...] tinha muitas coisas, em mim, que eu tinha que mudar, para poder aceitar isso também. Eu estava em processo, eu não estava com a coisa acabada, eu não estava com a coisa pronta, acabada... internamente. Eu também estava no processo, só que diferente do grupo. Acreditava, mas não sabia viabilizar, não tinha como, como fazer. Agora, eu já sei como fazer! Segundo Tardif (2002), os saberes profissionais dos professores são plurais e temporais, construídos através de diversos processos de aprendizagem e de socialização, que

⁶⁵ Editora Vozes, 1999

atravessam tanto a história de vida, quanto a carreira. Constituindo um *lastro de certezas*, funcionam como filtros interpretativos e compreensivos, permitindo aos professores compreender e interpretar novas situações, realizar seu próprio trabalho e construir sua própria identidade.

Os saberes dos professores estão intimamente relacionados com o trabalho na escola e na sala de aula, portanto, estão *a serviço do trabalho*. Isso significa, como afirma Tardif (2002), que as relações dos professores com os saberes nunca são estritamente cognitivas, pois são relações mediadas pelo trabalho, que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Como saberes experienciais, constroem-se pelas interações e integram sempre novas experiências e novos conhecimentos, ao mesmo tempo em que influenciam o saber-fazer dos professores.

Uma professora lembra que, durante muito tempo, diante de desafios, os professores costumavam dizer a si mesmos que “não sabiam... ainda”, aplicando um princípio que já defendiam para os alunos. *Quando eu cheguei, eu me lembro como se fosse hoje: eu disse ‘eu não sei fazer de outro jeito, eu sou bem tradicional e eu vou trabalhar assim, eu não vou trabalhar coisas diferentes, porque eu não me sinto segura’. E alguém me disse para eu ficar bem à vontade e fazer as coisas como eu achava que deveria fazer, até... Para vencer o não saber... estudar e pesquisar*⁶⁶.

Era um clima de aprendizagem, era um clima de movimento, era um clima de estudo, era um clima que as coisas estavam acontecendo... e as pessoas iam aprendendo, iam descobrindo... e iam, assim, peitando até um pouco o seu formalismo, o seu tradicionalismo. (Ex-professora)

Não mais na escola (estive por 12 anos), essa professora refere-se aos colegas que deixou para trás: *todo o mundo é muito estudioso lá dentro, porque o pessoal gosta de estudar ali, o pessoal adora estudar [...] Se tu propões uma reunião de leitura, todo o mundo vai discutir, sabe? E isso não era assim no começo. No começo, o pessoal meio que debochava, tinha aquele grupo de deboche. Isso aí não tem mais. O pessoal atingiu um nível de respeito*

⁶⁶ É interessante conhecer como Barthes (1978) situa o pesquisar nos ciclos da vida: “Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem, em seguida, outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem, talvez, agora, a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria e o máximo de sabor possível.” Esse trecho faz parte da aula inaugural, que Barthes proferiu em 1977, na França, e que foi publicada, no Brasil, pela Editora Cultrix, em 1978.

um com o outro muito bom. Isso aí é uma coisa que eu acho que é o grande diferencial, a ética pessoal e profissional, assim, do grupo como um todo. Isso aí tu não vês com um grupo geral de escola, tu vês algumas coisas só.

Carvalho, por ocasião de sua pesquisa de doutorado na escola, observa o compromisso dos professores na qualificação do trabalho. Ela dá ênfase a uma questão de gênero, referindo-se às professoras, talvez por representarem efetivamente a quase totalidade do corpo docente, em todos os tempos.

A Escola Gilberto Jorge apresenta um contingente de professoras qualificadas e considero que a escola é atípica, no sentido de que as professoras têm interesse e disposição singulares pela pesquisa, pelo trabalho intelectual que sustenta a trajetória da escola e desencadeou o processo de construção de uma proposta pedagógica desde 1991. (CARVALHO, 1999, p.30)

Uma assessora pedagógica da SMED junto à escola, desde e especialmente no ano de 1997⁶⁷, diz: *o principal da Gilberto Jorge era a característica da maioria dos professores de ter um interesse em cerne em estudar [...] quando eu cheguei ali, eu vi gente que não queria estudar, que resistia. Os anos em que eu assessorei ali, eu vi esse traço conservador de professores, que a gente encontra na maioria das escolas, mas ali muito constrangidos por uma maioria interessada na questão de fundo da educação.*

Freire (2000) aponta que toda formação docente deve visar à promoção da curiosidade ingênua dos professores, à curiosidade epistemológica, através de um intenso e contínuo exercício da criticidade.

A assessora, interrogada sobre o que sabe de professores que saíram da escola, já que com ampla circulação na RME, expressa: *Eu penso que eles percebiam esse esforço de estudar. Mas se referiam a isso como uma coisa positiva, como sendo uma boa experiência. Ninguém falou da escola como um lugar fácil de trabalhar, mas a escola como um lugar onde se trabalha [...] A escola, por ser uma escola pequena... essa construção da maioria, digamos, identificada teoricamente, ela mexia com a auto-imagem das pessoas. Então, se tem uma fala que eu estou me lembrando, como sendo mais disjuntiva nisso, é uma fala de professor se sentindo inferior à média, se sentindo menos capaz de acompanhar os debates que se estabeleciam lá. Então, uma queixa, um aspecto negativo de ser professor na Gilberto Jorge, que eu já ouvi em comentários, seria esse: 'difícil para mim'.*

⁶⁷ Período em que a escola realizava estudos sobre os *ciclos de formação*, que eram propostos para todas as escolas.

Melucci (1992) expressa que situações críticas revelam debilidades de nossa identidade e é possível enfrentá-las, desde que reformulemos nossas orientações, o que implica novas negociações entre tempos diversos dos sujeitos e ambientes ou sistemas em que se inserem. Em muitos depoimentos, surgiram frequentemente as expressões “ele não queria mudar” e “eu tive que mudar”, relacionadas à saída ou permanência de alguns professores na escola. Uma professora que esteve na escola por 8 anos, ao referir-se a colegas, afirma: *Esses professores não quiseram modificar... ela já tinha dito que queria sair, porque ele não conseguia trabalhar dentro daquela proposta pedagógica. Ele não conseguia porque ele não queria modificar. Eu consegui porque eu queria ficar, senão eu teria saído daquele colégio, em que todos trabalhavam diferente. Como é que eu e ele íamos sobreviver naquele ambiente?*

Melucci (2001) diz que a motivação para participar se constitui e se consolida na interação, através da qual os indivíduos influenciam-se, negociam e produzem quadros cognitivos e motivacionais necessários para a ação. A disponibilidade dos professores para se envolverem nas ações coletivas da escola dependeria da sua capacidade de perceber e utilizar os recursos de identidade daí decorrentes.

Continua essa professora de 56 anos: *eu nunca tinha trabalhado com criança pequena e fui para a Gilberto Jorge, numa realidade bem diferente... eu trabalhava com crianças de rua, mas não sistematicamente como é numa escola. E, na escola, tinha problemas, assim, que eu nunca tinha enfrentado [...] no início, detestei... mas tive que aprender a trabalhar.* Outra professora, ainda na escola, também fala a respeito disso: *eu cavei o meu espaço, eu me sinto vitoriosa, sabe? Porque eu disse ‘eu não vou sair daqui!’ Eu nem pensava em sair [...] e comecei a fazer alguns vínculos, então, também algumas amizades, me aproximar de algumas pessoas. E isso também me ajudou. Crescimento.*

Como tem sido, na Gilberto Jorge, a superação dos *não-saberes*, o convencimento dos que não parecem motivados para participar, o envolvimento de todos no projeto da escola e na sua evolução?

O desafio maior é o professor qualificar a interação que ele vai fazer com o aluno e com o conhecimento [...] se o professor for responsável, no sentido de viabilizar a interação dele, se colocando, também, como quem aprende. Não existe uma fórmula mágica, não existe receita, mas ele vai se colocar diante do aluno dele como quem aprende. Quem é esse aluno? O que ele precisa para a vida? O que é um bom professor? Os meus objetivos,

enquanto aluno, eram os mesmos que desse aluno? Quando eu tinha a idade desse aluno, eu tinha os mesmos objetivos de vida que ele tem? (Professora itinerante do 1º Ciclo)

Os depoimentos dos professores e de outros atores que interagem com a escola, bem como a observação de situações do seu cotidiano confirmam a existência de um projeto, intencional e compartilhado entre professores e equipe diretiva, para a formação docente. A formação faz-se ao viver o dia-a-dia, nas experiências e nas reflexões em momentos cuidadosamente organizados. Corredores, sala dos professores e automóveis (no trajeto entre escola e casa) também constituem-se espaços privilegiados de insights e iniciativas para mudanças.

A formação docente, uma das prioridades do projeto pedagógico, está contemplada e garantida no calendário escolar e na dinâmica e no funcionamento da escola, percebendo-se aí movimentos interessantes, tanto individuais, como coletivos. Todos os professores têm a oportunidade de participar de quaisquer eventos de formação, mediante arranjos prévios internos, que garantam a continuidade, com qualidade, de suas atividades. Ao contrário do que ocorre em outras escolas da própria RME, há grande incentivo por parte da equipe diretiva para que os professores participem das atividades programadas pela SMED, valorizando as diferentes dimensões das suas identidades profissionais – área do conhecimento, ciclo, setor, categoria, região da cidade, etc.

Algumas professoras buscaram cursos de pós-graduação em áreas diretamente relacionadas às suas práticas atuais, como alfabetização e psicopedagogia, que podem contribuir para equacionar os questionamentos realizados individual e coletivamente: *E outra coisa importante foi a penúltima turma com a qual eu trabalhei, que tinha o Ricardo, que era um menino muito... com uma série de... grandão... que depois foi da Sheila, na primeira turma de progressão. Este grupo me fez pensar numa pós-graduação em psicopedagogia, para tentar entender por que algumas crianças não conseguiam aprender. Então foi por causa dessa turma da Gilberto Jorge, que eu fui para uma especialização nessa área, que eu jamais havia pensado antes.* (Ex-professora)

Ao mesmo tempo e, de forma sistemática, ocorrem encontros coletivos, sob a forma de reuniões pedagógicas semanais, por turno de trabalho. Professores revelaram a surpresa que tiveram, ao chegar na escola, ao se depararem com a ‘seriedade’ das reuniões pedagógicas que aconteciam, primeiramente *porque elas aconteciam* e depois por sua dinâmica e seu conteúdo. No entanto, o maior desafio para a equipe diretiva da escola ainda deve ser, para alguns professores, gerenciar os tempos e as prioridades dessas reuniões, de forma a

contemporizar a dicotomia “questões administrativas e questões pedagógicas”. *As reuniões pedagógicas têm que ser pedagógicas; pode haver, uma por mês, administrativa, os recados podem botar no quadro e tal, mas as reuniões têm que ser pedagógicas.* (Ex-professora de Língua Portuguesa que esteve na escola por três anos)

Acontecem também sábados integradores e noites de formação, antecipadamente definidos e planejados de forma coletiva, todos eles envolvendo uma refeição comunitária – lanche especial, almoço, café colonial e jantar – preparada pelos próprios professores. O prazer do (re)encontro, o exercício da acolhida mútua e o desafio da convivência, além do compromisso com a reflexão pedagógica, definem o caráter desses encontros. *Como é que dá para aprender rindo, brincando, se divertindo?* (Professora que atualmente é vice-diretora da escola e que, quando Diretora, inaugurou essa dinâmica de encontros de formação da escola)

Lembrança forte de todos os que foram entrevistados, esse projeto, através de inúmeras atividades e oportunidades, corresponde à etapa importante dos seus processos individuais de formação pessoal e profissional e de construção de identidade docente. *Eu acho que, quando a gente sai daqui, a gente tinha que ter um certificado. E não é isso, não é um papel que a gente leva: a gente leva é o crescimento mesmo!* (Ex-professora de Ciências que esteve na escola por 9 anos)

Nesse sentido, os professores revelam algumas aprendizagens particulares e outras relativas a questões pedagógicas coletivas. Ora fazem referência a mudanças no seu jeito de *ser professor* – “hoje sou mais maleável”, “estou mais flexível”, “consigo entender” - ora no seu *fazer* - como se possível essa dicotomia. *Foi uma das aprendizagens mais importantes que eu já tive como professora. Foi essa forma de trabalhar em grupo, que é completamente diferente da forma de trabalhar em fila [...] foi na Gilberto Jorge que eu aprendi como é que se trabalha em grupo. E com o grupo, como é que se elegia um grupo, como é que o grupo se formava na turma. Na escola já era banal, mas pra mim foi uma aprendizagem que eu levei para o resto da vida. E que hoje em dia eu não sei mais trabalhar em fila, não sei mais [...] eu via a turma, formava uma identidade de grupo, trabalhando daquela forma, muito diferente das outras turmas com que eu já havia trabalhado antes, antes do grupo passar pela minha vida. Então a escola tinha um projeto coletivo, e tinha uma forma de trabalhar coletivamente, para as crianças aquilo era tão tranqüilo que aos poucos a gente foi aprendendo também.* (Ex-professora)

Essa professora, que esteve por 8 anos na escola, atuando nos anos iniciais do 1º Ciclo, lembra: Principalmente as reuniões pedagógicas, pra mim não existiu, como não existe,

reunião pedagógica como aquelas porque eram reuniões de estudo, assim, contribuíam. Outra coisa que eu me lembro muito da Gilberto Jorge, que eu aprendi, foi em termos de como avaliar o aluno. Aquelas reuniões de Conselho de Classe... pra mim foi um aprendizado. Eu modifiquei – eu estou dizendo- eu modifiquei muito na Gilberto Jorge. Porque, pra mim, o aluno era 5, 10, 15 e, lá, eu aprendi que o aluno não era isso, a gente tem que ver o aluno e fazer a avaliação a partir dele mesmo. Aqui... eu não estou comparando com os outros, mas que eu aprendi muito nos Conselhos de Classe, no incentivo do pedagógico, da orientação.

Eu me lembro que, naquelas noites de frio, no casarão antigo⁶⁸, a gente congelando lá e tomando chimarrão, tudo mais, e ouvindo as pessoas. Sempre foi um momento de aprendizagem e de prazer. (Ex-professora do 1º Ciclo)

É preciso que os professores estejam abertos ao gosto de querer bem à prática educativa, além de aos educandos, para os quais se formam, diria Freire (2000).

E aí, o professor fica lá, numa noite de formação em que todos participavam com muita alegria, com muita vontade, e as pessoas deixavam de ir na outra escola para ir nas noites de formação, porque eram temas que a gente mesmo tinha eleito para serem discutidos. (Ex-professora de Geografia)

Para Freire (1996), a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca.

E às vezes, não é para puxar o saco dos professores da Gilberto Jorge, as formações feitas pelos próprios professores, apresentadas por eles, traziam, às vezes, muito mais riqueza. Aquele grupo de professores, que ia fazer a formação, ia ler muito e pesquisava muito, para apresentar uma coisa boa para os seus colegas, e às vezes, essas eram as melhores formações. (Ex-professora de Artes)

Gonçalves (1996) aponta a importância do reconhecimento e da valorização das experiências e das trajetórias dos professores, para os seus processos de construção de identidade, ainda mais se em contextos interativos de reflexão.

No sábado, sempre teve esse negócio da gastronomia, do alimento coletivo, isso era muito saudável. E a gente esperava o dia que ia poder levar as coisas, no sábado, e ia tendo

⁶⁸ O casarão era um prédio inacabado, situado no terreno desapropriado para ampliar a área da escola. Com recursos modestos da própria escola, teve suas aberturas fechadas e constituiu-se num espaço de reuniões, teatro e artes.

um rodízio e todo o mundo cumpria, sem contar aqueles que levavam sempre a mais, porque alguém podia esquecer a sua parte. (Ex-professora)

Foi ainda na primeira gestão da professora Sheila, no início de 1994, que começaram esses ‘cuidados especiais gastronômicos’ nos encontros que reuniam a totalidade dos professores e funcionários, num único turno. Aconteciam, geralmente uma vez por mês, em um sábado pela manhã, denominado *sábado de integração*, destinado também para atividades coletivas com alunos e pais. O café colonial comunitário, preparado conjuntamente por uma equipe de professores daquele sábado e pelos funcionários da cozinha, inaugurava o turno de trabalho (e o final de semana, muitas vezes destinado à família), contribuía para desmanchar a ‘cara amarrada’ de todo mundo e oportunizava um efetivo entrelaçamento entre os participantes. Certamente, começava, aí, uma real possibilidade para que os profissionais dos diferentes turnos e atividades da escola interagissem e melhor se conhecessem.

A partir de novas orientações da SMED para o calendário escolar, surgiram os *dias de formação*, não letivos, que acabaram tornando-se, na maioria das escolas, como na Gilberto, *noites de formação*. Como manter a motivação e a disposição dos professores para um terceiro turno de trabalho, já que a maioria trabalhava durante o dia inteiro? Diante da preocupação da equipe diretiva, os próprios professores sugerem *a janta*, no intervalo entre o turno da tarde e da noite, por volta das 18 horas, que seria preparada por eles mesmos, de forma voluntária e em rodízio, com a ajuda dos funcionários da cozinha. Até hoje, passados seis anos, existe uma aura em torno dessas jantas, cujo cardápio é guardado em segredo e acaba surpreendendo, sempre os professores. Os professores que já se encontram na escola, nesses dias, ‘arrumam-se’ para a noite, amenizando os vestígios de cansaço, após um dia inteiro de ‘lida’. Os professores que chegam de casa ou de outros lugares também revelam a atenção ao *encontro*.

Será que os professores vão ‘render’ de ‘barriga cheia’? ‘Será que não terão sono?’, preocupava-se a equipe diretiva. A história tem registrado e revelado que, muitas vezes, o horário estipulado para a saída não tem sido cumprido... os professores costumam a deixar a escola, prolongam as discussões pedagógicas.

Retiro pedagógico? Por que não, num dos sábados? Um dia inteiro ‘fora’, com programação incluindo desde o café coletivo, almoço e lanches, atividades físicas e de exploração do lugar - o sítio de uma professora -, coordenadas pelos professores de Educação Física, até momentos de leitura e trabalho em pequenos grupos, culminando com a presença

de uma professora da UFRGS, para falar e dialogar sobre o tema escolhido para o dia – adolescência e mídia.

E o churrasco com a presença de Marília Sposito? *Morri de vergonha... nós não deixamos a mulher comer... nós comendo e ela... falando. Mas, nós a convidamos para comer churrasco. Então, essas coisas eram inovadoras, não faziam parte do dia-a-dia da escola.* A diretora na época, refere-se à visita de Marília, por ocasião de uma pesquisa que faziam em parceria com a UFRGS. Ela tinha disponibilidade apenas para o horário do meio-dia. O churrasco foi servido já cortado em pedaços pequenos, para evitar a dispersão e facilitar a vida da convidada, mas os professores queriam mesmo era ouvi-la falar e ela, então, gentilmente satisfez os professores.

Isso é que torna a gente vivo, acho que é isso. Eu acho que a formação é prá isso. Ela não é, ela não pode ser vista como um castigo ou coisa assim. (Ex-professora de Ciências)

O que poderia parecer apenas estratégias criativas para tornar os momentos de estudo mais agradáveis e menos penosos para os professores são, na verdade, intenções claras de torná-los oportunidades de *encontro*. Freire (1996) diz que a prática educativa, vivida com afetividade e alegria, não exclui a formação científica séria e a clareza política dos educadores.

Sobre a última noite de formação, comenta uma professora da escola: *Na última reunião também, na roda, que nós fizemos, a Dança do Índio... é um ritual, uma música que fala que terra é o meu corpo, água é o meu sangue, ar é o meu pensamento e fogo é o meu espírito. Então, tu vais repetindo, o movimento é bem simples e isso faz as pessoas entrarem, no caso, os índios americanos, que é de onde veio essa musiquinha, as pessoas entrarem num estado de meditação, de consciência cognitiva. Foi muito legal, fui para casa pensando: ‘Mas, esse grupo é muito legal mesmo!’ Porque as pessoas se dispõem e eu acho que essa boa vontade, essa disposição fazem as coisas andarem. Depois a Ana Cláudia trouxe a Rosa dos Ventos... nos dividiu pelos 4 elementos - água, terra, ar e fogo. Os dois professores homens presentes não participaram, um observou e depois pediu para levar o CD para casa, outro cuidou do som.*

A reflexão crítica sobre a prática revela-se como a tônica de todos os espaços de formação e, a partir dela, a releitura permanente dos princípios do projeto pedagógico faz-se na medida da também permanente releitura do mundo. Como diz Freire (1996), o espaço

pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Como diz uma professora (2002), *as coisas que se faz, que se experimenta, que se coloca ou em que se atua com dificuldades... não se espera muito tempo pra se ver que coisas estão acontecendo, com resultados positivos ou negativos. Um feedback, toda hora a gente tá revendo, tá alimentando e de novo voltando a colocar, reajustando de acordo com as características da turma, de acordo com as características da escola.*

A partir da observação de reuniões pedagógicas e de outras atividades de formação e dos dados obtidos através das entrevistas, tanto individuais como coletivas, percebe-se que há permanente, às vezes tensa, reflexão crítica sobre a prática. Essa reflexão possibilita, através de dinâmicas interativas e dialógicas, a visibilidade das teorias dos professores e a construção coletiva de orientações para suas ações, individuais e coletivas.

Como esse grupo é crítico, é uma coisa de auto-crítica, é demais... a gente faz e sempre acha que está faltando e que não está bom, coloca a professora de Artes. A busca da coerência, diz Freire (2000), educa a vontade, pois a vontade enfraquecida torna difícil a decisão... de continuar a lutar pelo que se acredita.

“Procuro uma escola interessada, interessada em ser, no presente, interessante.” (SNYDERS, 1996, p.40) *O risco... uma dosagem, uma combinação... de professor que ficava sempre inventando... inventando moda e alucinando. Teve um monte de professores que inventavam, que saíam um pouco daquele roteiro da escola muito certinho. E isso, de certa forma, arejava as coisas mais formalistas... e aí, o pessoal ia atrás e gostava disso.* (Ex-professora de Língua Portuguesa)

A escola, hoje, concorre com a televisão, com os vídeo-games, com a internet, e, antigamente, só a escola tinha o conhecimento, hoje não é mais assim. E eu acho que, às vezes, a escola é extremamente chata, porque eu chego em casa e digo: pô! Mas que aula chata que eu dei hoje! (Professora de 54 anos que atua no 1º Ciclo)

Para Snyders (1996, p.57), a condição básica para que possa haver alegria na escola é que a criança sinta alegria em ser criança e que, ao mesmo tempo, “essa alegria seja incessantemente reconquistada cada vez que surgir um dos cem motivos que ela tem para ficar infeliz.” Privilegiar a alegria dos alunos já é contribuir com a alegria dos professores e a escola pode, então, tornar-se um espaço pleno para as alegrias do presente.

3.2.4 Até quem era contra acabou envolvido!

Moita (1992) afirma que o modo como cada um se forma revela sua história e as formas de agir, reagir e interagir com os seus contextos. No contexto de formação da Gilberto Jorge, pela sua organização e sistematização, é possível perceber a ênfase no trabalho coletivo. O desenvolvimento de culturas profissionais - calcadas no diálogo, na cooperação, no confronto e debate de idéias, nas negociações - encontra sustentação teórico-prática no projeto pedagógico da escola. Sintetiza-se em seus princípios, no esforço de valorizar todas as diferenças, estejam elas entre os alunos ou entre os professores, e contemplá-las em um projeto que é para ser de todos. *Ninguém é dono da verdade, a gente vai construindo junto as coisas.*” (Professora de História)

É que eu acho que tem coisas que não são fáceis. Quer dizer, tu encarares o aluno como uma parte importante da escola e que ele é o fundamento do teu trabalho e que tu tens que fazer o possível pra que ele realmente se sinta pertinente, importante, que é o que a gente acredita que seja como ser humano e como cidadão. Tu não podes, nas primeiras dificuldades, nas dificuldades mais simples, já botar pra quebrar, vamos dizer. Não. E às vezes, é muito mais fácil tu fugires de uma situação. Então... eu não vou mentir que, até eu, às vezes, dizia: ‘Ah, meu Deus do céu! Mas aquele X aluno, que infernizou tanto todo o mundo, ainda tá aí...’ Quer dizer, assim, ‘que tolerância prolongada!’ Mas, eu acho que quando um estava... até por essa integração muito grande da escola, quando, de repente, um, dois ou três professores estavam exaustos, outros entravam, vamos dizer, mais firmes no panorama ou a própria Direção ou a coordenação ou a parte da orientação educacional, pra ajudar tanto o professor quanto o aluno. Eu acho que havia um atendimento do aluno e do professor ao mesmo tempo, na busca dessa capacidade de vencer etapas. Porque a gente sabe que o aluno vai crescendo, ele vai amadurecendo e nós que fazemos uma parte importante nesse amadurecimento dele. Então, a gente não pode desistir. (Professora de Artes que esteve por 6 anos na escola)

Os vários depoimentos, vistos até agora, indicam que tanto as preocupações, como as aprendizagens dos professores, têm relação com sua capacidade de interagir com um contexto de irrestrita inclusão do aluno, morador da periferia da cidade. As dificuldades parecem ser melhor enfrentadas e superadas quando há compreensão da opção política e pedagógica da escola, mantida pelos professores que lá se encontram, e quando há, também, o desejo de envolvimento.

Eu via que os professores vestiam uma camisa e eu, inclusive, eu que não sou muito de vestir... O professor se apresentava fazendo uma coisa daqui, uma coisa dali, e as coisas aconteciam [...] Quantas vezes eu fui lá, de noite, porque era necessário ir. E quando a gente se sente bem em um lugar, a gente acaba indo, a gente acaba não medindo o tempo... nem olhando para o relógio... e passou da hora, já está na hora de sair... (Ex-professor de 54 anos)

Vínculos afetivos, desafio pessoal, ambição profissional, compromisso social, compromisso político, uma coisa ou mais de uma ou tudo isso junto leva(m) os professores a despenderem esforços no sentido de incluírem-se no coletivo da escola e participarem de suas ações coletivas. *A gente vai aprendendo, eu aprendi muito. Muitas vezes, eu saía p... da cara, daqui, porque eu não concordava com algumas coisas. Eu via, assim, muito eu me matando e não via outros se matando. Era questão de intolerância minha, com as pessoas. Eu aprendi.* (Professora há 11 anos na escola)

Perrenoud (2001) aponta, como competências profissionais e não como virtudes pessoais, a tolerância, a paciência, a descentralização, a capacidade de escuta. Essas competências vão sendo construídas, ao longo da carreira profissional e são expressas, pelos professores, em suas falas, como maior flexibilidade, menor frustração diante das dificuldades e maior iniciativa no enfrentamento de conflitos, sem medo do desacordo. Ao contrário, vêem nisso a possibilidade de alternativas e propostas de mudanças.

A professora de Francês refere-se aos professores novos, às pessoas que chegam na escola: *elas trazem coisas diferentes de onde elas vêm, mesmo as pessoas não tão falantes trazem maneiras novas de ver as coisas - com que, às vezes, a gente não concorda. O que eu acho, assim, que aqui na escola, o nosso pessoal, o pessoal mais antigo, o grupo mais antigo, tem uma preocupação, assim, e isso eu gosto, de respeitar a maneira da gente ver as coisas. Eu noto que a escola tenta mostrar um jeito que acha certo, que acha bom, mas não é uma coisa, assim... ninguém me obrigou a fazer nada, ninguém... Eu fui motivada, eu fui incentivada, mas, eu noto que tem pessoas que ficam na sua.*

Sobre a importância de idéias divergentes, do confronto e do debate, para a qualificação individual e coletiva, bem como para a evolução e a consolidação de um projeto e de uma identidade coletiva, a ex- professora de Artes diz, ao referir-se aos professores que pensavam diferente dos outros: *Por todo o entorno e por toda aquela coisa, assim, que tinha, uma energia meio de massa, mesmo, assim, de substância, de conjunto, Eu não tenho memória, assim, de muita gente ter saído da Gilberto Jorge naqueles 6 anos. Foi algum caso*

raro. *Eu acho que as pessoas permaneciam e lutavam pelo seu lugar, pela sua crença, vamos dizer, pela sua opinião. E acho que isso fazia com que a gente também revisse as coisas que, às vezes, pareciam que estavam tão claras e a gente estava tão envolvida, tão segura daquilo tudo e, aí, aqueles, vamos dizer, um, dois, três respingavam. Ou até por terem uma personalidade de ser contra, 'se há um governo'... às vezes, tem um pouco disso. Mas, isso também fazia bem pro grupo, porque no momento que alguém me contesta, eu reavalio. E no momento... E aí, se eu tenho que defender a minha opinião, eu tenho que organizar na minha cabeça. E quem vai questionar também tem que organizar. Então, é saudável ter elementos que nem sempre estão batendo com o mesmo pé direito, vamos dizer, ou a gente muitas vezes tá batendo com o pé esquerdo também. E também não é tudo que se programa e que se pensa, que a gente acredita, que dá certo. Porque existe a conjuntura. Existe a situação, o contexto. Então, se num dado período, com X turmas, coisas aconteciam, ou com aquele grupo de professores as coisas rolavam muito bem, num determinado momento, já não era exatamente a mesma coisa porque elementos mudavam. E se um elemento da composição muda, a composição final é outra.*

Na própria ação, os indivíduos todos se influenciam, não pela simples troca de idéias, mas pelos conflitos e pelas negociações que elas suscitam, implicando novas reflexões e exigindo novas decisões, individuais e coletivas. Freire (1996) diz que pelo diálogo os sujeitos não apenas conservam sua identidade, como a defendem, e, por isso, não pode reduzir-se a uma transferência de idéias de um sujeito a outro. *“Eu me senti muito livre e eu acho que essa liberdade ela é fundamental quando a gente trabalha num grupo.”* (Professora de Educação Física)

Freire (1996, p.131) diz igualmente que *“é preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.”* Uma professora conta a boa impressão que teve, ao chegar à escola, há 5 anos: *Nas reuniões, eu queria perguntar, eu perguntava e sempre me davam atenção, podia ser a coisa mais banal, que todo mundo ali já sabia como é que era [...] Estou no lugar certo! Escola é lugar de perguntar, é lugar de se entender, de se organizar, de ser curioso.’ Então, por esse lado, eu já senti que havia um coletivo, porque não era uma pessoa só que me dizia, eu ouvia de várias.*

Eu sei que a forma que eu pensava, e como eu penso, e penso até hoje do mesmo jeito, destoa bastante da política, mas eu me lembro que a gente podia falar, podia dizer e

todo mundo ouvia. Eu sempre dizia que podia dizer com tranqüilidade, sem ter problemas, porque, muitas vezes, a pessoa não diz as coisas porque tem medo que o outro ria. Lá não tinha isso, lá eu nunca tive esse medo, lá eu me manifestava espontaneamente. (Ex-professor de Técnicas Agrícolas)

Freire (1996) defende que é não só interessante, mas profundamente importante, que os estudantes percebam as diferenças de compreensão dos fatos, as posições às vezes antagônicas entre professores na apreciação dos problemas e no equacionamento de soluções, desde que percebam o respeito e a lealdade com que um professor analisa e critica as posturas dos outros. *Eu acho que é forte, hoje, na sociedade contemporânea, fruto da globalização, de muita informação, do excessivo individualismo, a dualidade de orientações de valores e aí não é prerrogativa deles (os alunos), é o trabalho daqui. Dentro de nós, cada vez mais, não é consensual o que seja respeito, o que seja paz, o que seja solidariedade...* (Professor itinerante do 3º Ciclo)

Freire fala em *diálogo*, Thurler, em *cultura da cooperação*, e Dubar, em *cultura da negociação*. Todos falam em interação, solidariedade, ações coletivas, mediante objetivos e projetos comuns. *Um teve a idéia... é legal... então, todo mundo bancava e pegava junto, mesmo que não concordasse em um determinado momento, ou coisa assim, todo o mundo realmente pegava junto. E isso aí, acho que foi crescendo entre os professores, mas acho que ainda falta construir bastante coisa.* (Professora mais antiga na escola)

Uma ex-professora, que esteve na escola por 6 anos, diz: *E a memória também é meio fraca. Mas, assim, eu achava que o grupo, predominantemente, pegava junto, como se diz. Era um grupo que sugeria, discutia e se empolgava. Havia sempre uns dissidentes, vamos dizer assim, que era uma minoria. Então, era... Eu acho que a grande maioria do grupo era um grupo muito apaixonado pelo que fazia. Porque também havia, eu acho, assim, na proposta da Gilberto Jorge, na direção e na coordenação, independente de que direção era. Mesmo se mudava, não importa, porque eu acho que a mentalidade da escola era uma mentalidade mais ou menos homogênea. Então, até aqueles que meio, eram meio... pegavam junto, correspondiam, vamos dizer. Eu via sempre que havia debates. Não era também uma coisa ‘ aceitamos e fim’. Havia debates, havia questionamento e havia revisão do que se fazia. Não sei se eu estou pintando muito bonito, mas é assim que eu sempre vi.”*

Se tu estás falando em qualidade de trabalho, em trabalho, tu não estás falando do pessoal. Então, isso, assim, eu acho que é um crescimento coletivo muito grande. A gente faz a crítica e ninguém mais toma como pessoal. (Professora de 54 anos)

Uma das professoras diz que precisou de tempo para entender que a crítica e o confronto de idéias não representavam uma afronta de caráter pessoal, mas eram inerentes ao processo coletivo de reflexão e de mobilização para a ação coletiva. Conta que encarava as críticas *como uma coisa pessoal, 'aquelas pessoas não me entendem.'* *Eu cheguei, em alguns momentos, a me sentir mal, mas aí eu pensei: 'não, eu estou aqui, eu acredito nisso aqui, eu tive essas divergências com essas pessoas, mas eu consigo passar por cima. E eu acredito nisso que estou fazendo e as pessoas ... eu preciso de mais, um tempo maior, e as pessoas talvez precisem também. Então, eu fui muito criticada, em algumas posições minhas, bem duras, mas eu consegui dar a volta por cima. Agora, tem gente que não, que chega e já diz: 'olha, isso aqui não serve para mim!'*

Tendo atuado na escola por um ano e meio, uma professora coloca como reagiu diante das impressões e das sugestões dos colegas, em reunião pedagógica, ao relatar o que vinha desenvolvendo em sala de aula: *Eu nem sei se eu consegui discutir, eu era bem novinha ali e até eu me habituar, eu falo pouco [...] Eu acho que o próprio trabalho mostrou o trabalho de sala de aula, o próprio resultado dos alunos, e as pessoas também vão acreditando, porque é tudo uma questão de conhecimento, é tudo uma questão de se criar laços profissionais. Tu crias esses laços profissionais, mas eu acho que tem que dar tempo ao tempo.*

É possível perceber, por muitos dos relatos, tanto de professores que ainda estão na escola, como de quem não mais lá está, a existência de um sistema de representações comuns, incluindo conceitos, expressões e linguagem, que caracteriza a identidade do grupo. *Eu me lembro que, nas primeiras reuniões, eu procurava acompanhar tudo o que estavam dizendo, muitas coisas, ao mesmo tempo, assim, de muitas dimensões, tanto de dentro da escola como de fora, aí já fui percebendo: 'Ah, é uma escola onde se fez uma pesquisa.'* *Aí, eu disse: 'tem alguma coisa por trás que segura essa escola.'* (Professora de Educação Física)

Para outra professora, no entanto, *a linguagem que se usa nas reuniões, para discutir projetos, para discutir alunos... essa coisa tu tem que conhecer, porque se tu não conheces... ou tu achas que o cara está te xingando ou, então, tu achas que tu és um burro.*

Uma ex-professora diz que sempre houve uma preocupação geral de envolver a todos nas discussões e decisões: *E uma coisa assim, que eu tenho bem clara, é que nunca se deixou ninguém de fora, de tentar trazer sempre as pessoas para o grupo. Mesmo quando a gente via que tinha um colega que não estava nem um pouco a fim, que chegava atrasado, que não preparava, que nunca queria falar, que nunca queria dar a sua opinião, era tão valorizado quanto os outros no sentido de apostar.* E continua:

Lá na (outra escola), eu sinto muito forte, assim, uma desesperança, assim... em relação aos professores mesmo. Eu acho que não é culpa deles. É uma coisa do ser humano, assim, de ver... ‘Eu estou aqui, eu venho, eu trabalho, eu faço, eu procuro aplicar tudo aquilo que eu aprendi - porque eu também fui ensinado – só que não tá dando certo.’ Sabe? ‘O aluno me desacata o tempo inteiro, a minha aula não é interessante para ele, porque não entra na cabeça.’ Como é que o cara já está com doze anos de escola e não foi alfabetizado ainda? Mas, que incompetência é essa? De quem é essa incompetência? Onde é que está o buraco? Bom, é porque não come. Então, aí, tem o refeitório, sabe? É tudo assim. Vai tudo sendo estudado para ser sanado, para funcionar, mas parece que cada vez aumenta mais... Aqui na Gilberto, eu não sinto isso, porque eu sinto essa coisa, assim, muito forte dos professores ‘vamos pegar junto. Tem que pegar junto, então.’ Porque quanto mais tu te isolas ou ficas dentro do gabinete, mais aquilo parece que cresce.

Freire (2000) fala de *oprimidos sem horizonte* e de *opressores impenitentes*: os primeiros são os que se acomodam desesperançados e os outros os que obstaculizam a mudança. O exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha é necessário para a ação política e pedagógica que se pretende libertadora. Os professores da Gilberto Jorge expressam, em seus depoimentos, a esperança de fazer a diferença na vida de seus alunos. Freire perguntaria: são esperançosos “por pura teimosia ou por imperativo existencial e histórico? Levam em consideração os dados concretos e materiais para lutarem pela transformação da realidade que oprimem seus alunos? Ou acham que sua esperança é suficiente?

As festas... as festas que a gente fazia no colégio não existe em nenhum lugar. Não existe mesmo. A gente fazia tudo em prol do aluno, em prol do aluno. A gente se matava para fazer a festa para o aluno, enquanto noutros lugares, não, ‘eu não vou fazer muita coisa, que eu tenha que trabalhar muito ou a festa vai se estender muito, nunca!’ A gente fazia o dia todo e isso foi uma coisa que marcou no colégio, para o aluno. (Ex-professora de Educação Física)

Para a professora que esteve na escola por 12 anos e, agora, é assessora na SMED, *as pessoas são muito generosas lá dentro. Essa coisa da generosidade com os alunos, então, que eu acho que é outra tônica da Gilberto Jorge, que tu não vês num grupo inteiro de escola: a questão de abraçar a inclusão. A questão, assim, da identificação. Não é bem da identificação. Não é bem da identificação, é da coisa de abraçar e de ter a responsabilidade com a questão da gurizada pobre que chega lá, da gurizada carente. Sabe? Então, é um*

clima, assim, de muito respeito com relação a isso e de muito abraçar e de muito levar a sério e de muito se comprometer com isso. Não quer dizer que não sofra, não quer dizer que não entre em crise, se entra em crise e sofre, se discute, mas tem essa coisa da generosidade com os alunos. Sabe? E tem com os professores também!

Eu permaneci na escola porque fui muito bem acolhida, eu me senti valorizada, o meu trabalho. Eu estava estreando na área de História, um monte de coisas assim para fazer, mas eu senti o meu trabalho valorizado e porque aprendi e aprendo ao ensinar, o que é uma coisa que me marca bastante. E porque fui respeitada enquanto pessoa e profissional nesta escola. Aqui, eu acho que se respira ar de liberdade, de democracia e de solidariedade. (Professora de História)

Em muitos depoimentos, foi possível verificar que o trabalho coletivo, ao mesmo tempo em que é exigido para a operacionalização dos princípios pedagógicos da escola, consolida-os, reforça-os. Estes, só se efetivam se assumidos coletivamente. *Essa preocupação de relacionar e de trabalhar com princípios norteadores, que acabava ligando todo o grupo de professores em torno de cada turma e depois, mais tarde, em torno de cada ano de ciclo.* (Ex-professora de Artes)

Um momento significativo da escola, que consolidou o caráter coletivo de seus processos de construção de conhecimento, de projeto pedagógico e de identidade, foi a realização de pesquisa em parceria com o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Assessoria em Educação Popular, do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, de 1994 a 1996. A experiência dessa pesquisa – *Uma escola vivida e pesquisada* - aparece nos depoimentos de todos professores que a viveram, mas também há referências a ela em depoimentos de professores que ficaram sabendo dela.

- Acho que o momento em que a gente saiu para conhecer a gurizada, conhecer a vida das crianças da escola, eu acho que mudou muito em termos de sala de aula. A minha postura, como professora, mudou muito a partir do momento que eu comecei a entrar na vida dos alunos. Eu acho que não foi só para mim, aquele momento mudou muita coisa, foi muito legal para todos nós, que estávamos participando daquele processo.

- Foi um momento em que a gente se deu conta quem era exatamente a nossa clientela.

- E a gente não tinha essa noção antes, bem clara.

- E um exemplo é uma exigência, uma reclamação que nós fazíamos em relação ao tema, ao caderno e ao material que não vinha e aí a gente ficava muito em cima disso, cobrando, como uma escola particular 'aluno que vem para a escola deve vir com caderno, tem que vir com lápis, com borracha e tem que fazer tema, tem que ter postura de aluno'. E aí as pessoas diziam: 'olha, a realidade não é bem assim, às vezes, em casa, não tem nem onde guardar o caderno; às vezes, eles até guardam o caderno, deixam lá no lugar e, no dia seguinte, não acham mais'. E quando a gente chegou em algumas casas e viu que era um cômodo só para oito pessoas... aí que a gente começou a ver, começou a pensar: 'onde é que ele vai pôr esse material? E, no dia seguinte, ele vai achar esse material para ir pra aula?' E aí, a gente começou a mudar a postura em sala de aula.

A ex-professora de Geografia, que ingressou na escola em março de 1995, o segundo ano dessa pesquisa, relata: *Quando eu cheguei na escola, foi-me apresentada uma proposta que a Gilberto Jorge estava desenvolvendo, uma pesquisa, trabalhando em conjunto com a UFRGS: estava conhecendo os alunos e as famílias desses alunos da Gilberto Jorge. Eu cheguei a participar da pesquisa, eu fiz a tabulação, comecei a ajudar na tabulação [...] No momento em que eu comecei a trabalhar, fazendo a tabulação, e a conhecer melhor os alunos com quem eu iria trabalhar, eu vi, naquela época, o interesse da escola na não exclusão. E como isso era um tema bastante debatido, tanto na teoria quanto na prática, eu comecei a me interessar pela Gilberto Jorge e tentar trabalhar de maneira diferente com os meus alunos, para que não houvesse exclusão. Os professores, já nessa época, trabalhavam muito unidos [...] Eu via assim: a maioria dos professores, a grande maioria mesmo, com um encantamento pelo trabalho. Todo mundo estava sonhando muito com a construção da 'tal de proposta coletiva' de que tanto se falava.*

A pesquisa a que se referem os professores, e seu Relatório, passaram a fazer parte do 'ritual' de recepção aos professores novos, juntamente com o material sistematizado sobre o projeto pedagógico, e também de toda e qualquer apresentação da escola e das situações de relato de suas experiências em outros espaços.

[...] aqui se fala de uma escola que se fez. Que foi construída através do trabalho - dos vários tipos de trabalho com que se constrói uma escola, quando se quer conscientemente que nela exista "aqui" - das mulheres e dos homens cujos filhos e elas próprias não trocaram saberes na escola que encontraram, mas na escola que fizeram ser construída. Eis um bom saber necessário que começa "antes da escola". Pois a gente de um lugar, um lugar num morro de Porto alegre, em um Morro Alto, desejou uma escola." (Carlos Rodrigues Brandão, do prefácio do relatório da pesquisa, 1997)

Essa pesquisa participante,⁶⁹ que envolveu a totalidade dos professores e dos funcionários – de conservação e limpeza, nutrição e secretaria – teve como objetivo *melhor conhecimento da condições de vida dos alunos para repensar a escola*. Ela foi e continua sendo representativa na confirmação do projeto de autonomia pedagógica que a escola define para si mesma, procurando garantir e dar conta da plena vivência de seus princípios pedagógicos. *E cada um tinha a sua parte naquela pesquisa, era uma participação efetiva, não era de assistentes, era de participantes, de integrantes. Uma ação muito boa, e sempre esse trabalho pedagógico extensivo aos funcionários. Então, eu acho que essas coisas todas é que tornam esse grupo muito coeso, não só coeso como forte.* (Ex-professora)

Esse movimento de associar-se à Academia legitimou a autonomia da escola no seu pensar e no seu fazer pedagógico, desencadeando um processo contínuo de interlocução com pesquisadores⁷⁰ e outros estudiosos, oferecendo-se para pesquisas contribuindo para a qualificação mútua. Na Biblioteca da Gilberto Jorge, encontram-se dissertações⁷¹, teses e pesquisas institucionais realizadas na e com a escola.

3.2.5 Democracia no sentido de que todos podem participar, de uma forma ou de outra, nas suas áreas, da sua maneira, na sua forma, mas conseguem participar, conseguem ser autores. (Professor de Educação Física)

Os depoimentos dos professores revelam, não só a existência, mas também a consistência de uma equipe diretiva – Direção e Serviços Pedagógicos/Supervisão Escolar e

⁶⁹ *Uma escola vivida e pesquisada: relatório de pesquisa*. UFRGS / EM Gilberto Jorge, 1997.

⁷⁰ Muitos pesquisadores, incentivados pelos relatos entusiasmados dos sujeitos e protagonistas desse projeto coletivo de escola em diferentes espaços de formação, têm desenvolvido estudos na escola, muitos deles resultam em dissertações de mestrado e teses de doutorado. Em 1994, o trabalho da escola era reconhecido em um estudo realizado pelo CENPEC – Projeto raízes e Asas - em parceria com UNICEF e MEC. Ele foi divulgado, juntamente com outras quinze experiências brasileiras, em um programa de formação de professores, com o auxílio de vídeos. Esse programa foi atualizado e ampliado em 1996, sendo novamente a escola convidada a participar.

⁷¹ Uma dessas dissertações é de Alves (1996), que, em sua pesquisa de mestrado – *A constituição da relação dos professores das séries iniciais com o conhecimento escolar* - afirma que, mesmo com as mudanças ocorridas no processo sucessório da SMED, em 1993, quando rompe-se com o trabalho desenvolvido até então na Rede Municipal de Ensino, depondo-se das discussões a perspectiva construtivista, a Gilberto Jorge deu continuidade ao seu trabalho. Este a fazia ser “reconhecida como uma das escolas da rede municipal de ensino que encaminhava-se no sentido de reverter os tradicionais problemas de evasão e repetência das crianças de classes populares”, mantendo as discussões sobre as questões curriculares e pedagógicas e buscando parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, “propondo-se a refletir sobre as possibilidades e os impasses do cotidiano escolar.” (p.76)

Orientação Educacional. As alterações ocorridas na sua constituição, com a saída e a entrada de integrantes, e com a permanência de alguns, não lhe têm tirado o caráter eminentemente pedagógico. O grupo diretivo é composto por professoras com tempos diferenciados na escola: na Direção, há uma professora com 17 e outra com 5 anos e, nos serviços pedagógicos, professoras com 14, 13, 3 e 1 ano.

O processo democrático instituído na escola, anos atrás, que se aprimora, mais a qualificação e a autoria são permitidas tanto a professores como a alunos, como à comunidade, isso só serve para melhorar o projeto pedagógico da escola. (Professor de Educação Física)

Os professores reconhecem a equipe diretiva como responsável pela implantação e coordenação do projeto pedagógico, garantindo, pela forma participativa de atuar, que ele fosse mantido ao longo do tempo. *Isso fazia com que a gente sempre se sentisse parte, 'eu sou uma parte importante, eu tenho que fazer isso para as coisas acontecerem'* diz uma professora, que saiu da escola em 2001, depois de lá estar por 14 anos. Para Freire (1996, p.47), a solidariedade social e política necessária para construir uma sociedade “menos feia e menos arestosa” tem, na formação democrática, uma prática importante.

Os professores, em seus depoimentos, referenciam a valorização, pela equipe diretiva, de todas as suas iniciativas e realizações, trazidas à tona, de forma bastante natural, nos espaços de formação. Muitas vezes acabavam por desencadear projetos coletivos e produções escritas, como a coletânea de relatos – *Relatos de experiências: um espaço de autoria* - que contempla textos produzidos pelos professores acerca de reflexões e experiências que vêm realizando. *Os livros... era uma coisa de produzir livros... tudo virava livro naquela escola (...). E quando a gente chega em outro lugar para contar, acham que a gente é maluca, fazendo tudo isso. 'É louco varrido, só pode ser'.* (Ex-professora de EJA e do 1º Ciclo)

Filipe (1996) ressalta a possibilidade de os professores transformarem a escola numa *comunidade profissional local*, adequada ao desenvolvimento da sua autonomia e à construção de sua identidade profissional. Zeichner (1993) fala de *comunidades de aprendizagem*, nas quais os professores crescem uns com os outros.

Muitos professores destacam as *Mostras de Trabalho*, realizadas ao final de cada ano, organizadas por eles e pelos alunos, como outra forma de valorizar não só o trabalho docente, mas, principalmente, a produção dos estudantes, possibilitando a toda comunidade escolar conhecer um pouco do conhecimento construído ao longo do ano letivo. A idéia de que o

aluno e o professor podem e devem produzir, criar e apreciar o seu próprio trabalho e o dos outros, perpassava essa atividade.

Muitos professores lembram do ‘susto’ que levaram, chegando à escola, ao serem convidados a relatar para os colegas, regularmente, nas reuniões pedagógicas semanais, o que vinham realizando em sala de aula, além de serem instados a posicionar-se sobre situações e fatos envolvendo alunos que não eram seus. Falam do incentivo dos serviços pedagógicos ao exercício coletivo, permanente, de dar corpo ao princípio de que “*os alunos são de todos*”, no sentido de um olhar que perpassa a fragmentação do currículo, em termos de turmas, ciclos, turnos. Perrenoud (2001) diz que um grupo pode tornar-se mais eficaz pela prática contínua de explicitação e de legitimação das dificuldades, mas também de mobilização de saberes para a sua superação.

Acreditando que uma das dinâmicas de mobilização da Gilberto Jorge é a prática de reflexão coletiva, permanente, sobre os fins e os meios de sua ação coletiva, podemos utilizar os conceitos de *latência* e *visibilidade* de Melucci (1989), quando examina os movimentos sociais. A *visibilidade*, no caso da escola, reforçaria as iniciativas individuais ou de pequenos grupos, fornecendo energia para renovar a solidariedade e recrutar novos militantes para a experimentação e a prática da inovação pedagógica, possibilitadas, então, pela *latência*, uma espécie de laboratório submerso da inovação, como define Vianna (1999).

Na Gilberto Jorge, é possível perceber, permeando muitas das ações que envolvem os professores, o que Thurler (2001) denomina *cultura da cooperação profissional*. A busca de coerência entre os objetivos e as práticas se faz através da grande abertura de uns para com os outros e do reconhecimento do ponto de vista do outro, propiciando o acompanhamento coletivo do alcance de objetivos e a definição de novas ações.

Os professores valorizam o lugar da Direção no processo pedagógico como um todo: *Sempre tivemos pessoas na Direção que entendiam os processos pedagógicos, que valorizavam... e diziam que nós teríamos que cumprir mais um dia letivo, mas era importante para a gente fazer um estudo. Então, a gente tentava ajeitar dentro da lei, priorizando sempre a questão pedagógica.* A fala dessa professora refere-se aos espaços para estudo que a escola organizava, antes de existirem os dias de formação, instituídos pela SMED, e para os quais os professores eram convencidos a vir, mesmo que isso implicasse recuperar dia letivo ou trabalhar num turno de ‘ponto facultativo’.

Paulo Freire (2000) dizia ser exigente consigo mesmo no cumprimento de tarefas, entre as quais a de tornar algumas delas possíveis, quando delas se fala como inviáveis. Assumindo-se como *tarefeiro*, dizia que a importância de nossas tarefas tem a ver com a seriedade com que as levamos a cabo, com o respeito que temos ao executá-las, assim como com o respeito aos outros pelos quais as exercemos e, principalmente, com a lealdade ao sonho que elas encarnam.

A professora mais antiga da escola, que assumiu, pela primeira vez, a Direção, no final de 1991, conta um pouco mais sobre como foi desencadeado o processo pedagógico da escola, um processo crítico, reflexivo, comprometido, política e pedagogicamente: *Eu acho que, assim, num primeiro momento, acho que a equipe foi construindo um caminho: ‘temos que estudar!’ E tu te dá conta, também, de que os professores têm que estar nessa parceria, senão, não vai acontecer nada na sala de aula. Então, começa toda aquela... que eu acho que foi um período muito rico, muito rico, legal, que era o de propor do como envolver os professores a querer estudar, a alterar práticas de dia a dia de sala de aula, o mudar aquela relação com o aluno do “suspende”, do “dispensa”, para o “vamos conversar”. Conversando... chama a família, vamos ver o que está acontecendo, vamos estabelecer regras... Que aquelas ‘não dá nada’ não era só aluno que dizia, era professor que dizia ‘não dá nada’. Por quê? Porque a gente já estava quebrando algumas estruturas da... E eu acho que aí começa. Então, tinha períodos que se avançava mais, outros menos.*

Embora reconheça o comprometimento, a responsabilidade e a solidez do trabalho, tanto dos professores, como da equipe e Direção, com os alunos, uma ex-professora não concorda com a forma como era tratada a questão da disciplina, ou melhor, da indisciplina, enquanto esteve na escola, por 3 anos: *Me assustou muito, quando eu entrei no Gilberto Jorge, achava que, em alguns momentos, passavam muito a mão por cima de alguns alunos [...] sempre quando o aluno passava dos seus limites, eu dava advertência, e aí a Direção tinha que dar apoio, não ir contra, não pode. Porque, imagina, eu estou botando ordem, eu também tentando dar o melhor de mim, me estrebuchando, como se diz, e aí...*

Essa questão também foi levantada por outros ex-professores, como a professora de Educação Física, que esteve na escola por 8 anos, mas que diz pensar, hoje, de uma maneira diferente: *Uma das coisas que, às vezes, eu me lembro, claro que hoje eu vejo diferente, é a parte da disciplina, o passar, que na época eu pensava assim, o passar a mão por cima do aluno. Não passavam a mão por cima do professor. Claro que hoje, hoje eu vejo que, assim, a coisa bem diferente. Então, assim, hoje eu vejo claro que aquilo não era passar a mão por*

cima, é o que se faz para gente poder conseguir que aquele aluno, que tem problemas de comportamento, modifique, que modifique um pouco. Tu tens que passar a mão por cima dele. Eu vejo que hoje eu faço isso. Mas, na época, eu achava, assim, que davam muitas regalias para o aluno e para o professor nem tanto.”

Eu lembro quantos alunos a gente conseguiu resgatar, a gente conseguiu resgatar muitos alunos, porque eu acho que os professores batalhavam por isso, mesmo aqueles que, às vezes, tinham dificuldades. A equipe fazia com que a gente pensasse diferente e conseguíamos trabalhar juntos, todos os professores. (Ex-professora de Educação Física)

Já outro professor, que esteve na escola por 3 anos, expressa uma opinião diferente: *Acho que a escola pública, nessa ânsia de entrosar todo mundo... Na escola cidadã, todo mundo tem direitos, mas todo mundo tem deveres, e essa verba aplicada lá é pública, é nossa, e tem pouco, então, não dá, não dá para gastar muito em cima dessas atitudes de poucos. Esses poucos, tem que se tirar e ver o que se vai fazer com eles. Claro, são seres humanos e têm que ser respeitados, tem que se dar a chance, mas a chance noutra escola... especial [...] Eu não falo em alunos que têm dificuldade de aprender, eu falo do aluno que tem que estar toda a hora chamando a atenção, toda hora parando a aula, para botar o cara no seu devido lugar.*

Segundo Holly (1992), as histórias de vida dos professores e os diferentes contextos sociais com que vêm interagindo, aprendendo e ensinando, ao longo do tempo, durante sua vida, influenciam seu modo de pensar, sentir e atuar. Pois esse professor, por mais de uma vez, durante a entrevista, fez referências ao “meu tempo”: *Uma coisa que eu não concordo muito, embora seja de praxe, está cada vez mais estimulado que a escola é o lugar que, cada vez menos se vai para estudar. É o lugar onde se vai namorar, dançar, jogar bola. Tudo bem, no meu tempo, se jogava bola num horário e se estudava no outro. Mais adiante: No meu tempo, eu vi muitas injustiças feitas pelos professores, em sala de aula, mas quem está fazendo injustiça, dentro da sala de aula, hoje, é o aluno, e o professor não tem nada para coibir isso.*

Reiteradamente, surgem os aspectos que se referem à característica inclusiva da escola, presentes também, mas de forma mais branda, nas falas dos professores que ainda se encontram na escola. Aparecem, em um tom mais forte, revelando posições contrárias, nas falas de alguns que permaneceram, na escola, por até 3 anos, tempo insuficiente, para sua *socialização profissional*, naquele contexto, naquela realidade, já que tinham significativo tempo de experiência profissional. Esses professores manifestaram, no entanto, satisfação por

terem trabalhado na escola, admiração pelo trabalho que nela é desenvolvido e sentimentos positivos no que diz respeito à sua inclusão e ao seu pertencimento ao coletivo.

O processo eleitoral vivido, ao final de 2001, pôde ser melhor debatido, num dos encontros coletivos da etapa do trabalho de campo. Foi observada a demora na definição dos candidatos e, depois de definidos, a pouca movimentação na escola, no sentido de realizar debates acerca de propostas para uma nova gestão.

Nós não estávamos em busca de uma plataforma, de um projeto, de uma idéia. Nós só estávamos em busca de uma pessoa que continuasse com esse projeto. (Professora de Inglês)

Essa professora disse ainda: *Eu acho que a gente está vivendo um momento muito rico, pedagogicamente; têm milhões de coisas acontecendo ao mesmo tempo na escola e as pessoas estão realmente, muito envolvidas*". Por isso, para ela, os professores não queriam deixar os trabalhos que já estavam realizando, o que é referendado pela professora de Língua Portuguesa: *Todo o mundo muito comprometido com a coisa do aprender, com a coisa do dar aula. O pessoal briga pra dar aula. É uma coisa esquisita, também considerando as outras escolas... O pessoal quer dar aula, briga por isso.*

Ao mesmo tempo, outros professores apontaram a necessidade de ter alguém com experiência de Direção, considerando as obras a serem iniciadas no ano seguinte, pela SMED, alterando todo o funcionamento da escola: *A gente vai ficar com pouco espaço, tem que administrar aluno, comunidade, professor, funcionário, os próprios operários da obra. Acho que qualquer pessoa até tem condições, mas não nesse momento.* (Professora de História)

Comentei com uma irmã sobre a chapa que se constituiu e ela perguntou 'será que vai ser unânime?' e eu respondi que sim, porque a chapa saiu do próprio grupo de professores... na discussão, decidimos juntos quem pegaria. (Professora há 14 anos na escola) De uma prévia eleitoral com os alunos e da consulta a pais e funcionários, saiu a confirmação dos candidatos indicados pelos professores: a diretora, experiente, passa a ser vice-diretora e uma supervisora assume a Direção.

Os debates quase não aconteceram, embora a especificidade do momento. As práticas participativas, reunindo, regular e sistematicamente, pais e alunos, para avaliação, para planejamento, para mobilização junto ao Orçamento Participativo da escola e da cidade subsidiaram a construção de uma proposta de gestão.

Eu me dei conta, só agora, de que a escola, ela era uma escola, ela não era um apêndice político-partidário de alguma coisa! Me parece que a escola estava sempre na frente, enquanto escola, e que isso era mais importante, muito maior do que qualquer questão partidária ou política.

Foi muito interessante a constatação que essa professora, que esteve na Gilberto Jorge de 1993 a 1999, fez durante a entrevista, ao abordar questões de política, como ele mesmo a elas se referiu. Sua reflexão iniciava assim: *Pensando na parte, assim, ligada a questões de política, de períodos de lutas políticas, parecia que havia um engajamento, meio descarado até, uma luta pelo partido, mas era também engajado na idéia de que o aluno teria que entender, passar, sofrer, sentir o que era um processo eleitoral, assim como quando era para eleição das direções, tudo era para aproveitar.*

Uma outra professora, de filiação partidária diferente de muitos professores da escola, relata: *Num primeiro momento, quando eu cheguei na escola, realmente, eu vi, assim... uma bandeira na testa... e eu pertencia a um governo de oposição [...] Mas nós nos respeitamos muito, cada qual respeitando seu trabalho. E eu acabei me impondo na escola com o meu trabalho. Nunca falei de... claro, nós tínhamos discussões partidárias, mas nunca interferiu no meu trabalho... a escola nunca vigiou o meu trabalho e eu fiz o meu trabalho livremente dentro da escola. E eu acho, assim, que conquistei meus alunos. Antes de mais nada, eu sou funcionária pública, concursada... e eu acho que dentro da escola eu recebo para dar aula e tenho que cumprir bem o meu dever. Essa foi a minha formação e eu tentei fazer isso no Gilberto Jorge.*

Gonçalves (1996) diz que a mudança das escolas e nas escolas exige formadores altamente qualificados. Pelos depoimentos, percebe-se que os professores reconhecem e legitimam a competência, não só administrativa, mas primordialmente pedagógica, da equipe diretiva, coordenadora do projeto pedagógico. Trabalhando em outros estabelecimentos e na SMED, valem-se de comparações para acentuar a diferença pedagógica da Gilberto Jorge, sem deixar de pontuar que o tamanho da escola é fator importante para o desenvolvimento de relações pessoais e profissionais e para a construção de um projeto coletivo (*‘dá para ter a visão do todo’, ‘é mais fácil de resolver conflitos’, ‘a gente vê o aluno chegar e acompanha até ele terminar o ensino fundamental’, ‘é mais fácil de controlar tudo’*).

Embora os professores participem das atividades de formação, promovidas pela SMED, são bastante críticos e exigentes no que se refere à assessoria pedagógica à escola. A assessora pedagógica da SMED entrevistada, que acompanhou a Gilberto Jorge, por algum

tempo, dá sua opinião sobre a relação, nem sempre afável, entre a escola e a assessoria pedagógica: *Eu tenho uma posição que é favorável à qualidade pedagógica, à qualidade intelectual do conjunto dos professores da escola. Nem sempre a assessoria pôde estar à altura dessa qualidade. A assessoria técnica da Secretaria tem um processo de montagem, de todas as pessoas, que eu considero muito falho, eu considero muito irregular e não profissional, e isso faz com que certas equipes que venham, não tenham absolutamente nada a trocar com a escola [...] E eu acho que isso era uma das razões pelas quais a Gilberto Jorge tinha uma fama de insuportável, de arrogante. Mas deixa claro que não foi um problema com a arrogância intelectual. Eu acho que a arrogância intelectual, muitas vezes, é competência intelectual e que esse é o lugar para essas coisas acontecerem.”*

Os espaços de produção do conhecimento são espaços *políticos*, como afirma Melucci (2001, p.143), nos quais se encontram e desencontram demandas provenientes dos atores sociais e exigências do sistema. São espaços abertos ao confronto e à negociação de interesses e “motores da elaboração crítica, da pesquisa e da intervenção”, através de uma autonomia que, ao contrário de uma autonomia defensiva de corporações intelectuais, transforma esses espaços em pontos de encontro e de negociação de demandas.

As escolas que têm personalidade pedagógica, inevitavelmente terão personalidade política. E essa personalidade política vai dialogar, como gente grande, com o governo. Acho que um traço ruim da escola é ter uma tendência a se infantilizar, a perder a sua autoria e potência intelectual, a se infantilizar. Eu não vejo isso na Gilberto Jorge.”
(Assessora pedagógica da SMED)

Melucci (1994, p.160) diz que existem partes do comportamento humano que não são nem racionais, nem irracionais e que operam em um nível diferente do nível cognitivo-racional. Representam “formas ‘quentes’ de ação, “uma forma apaixonada de ação que é bastante significativa para a mudança social. Afinal, se não houvesse paixão, por que alguém se importaria em transformar?”

Segundo Vianna (1999, p.41), o engajamento coletivo educa e forma politicamente. “Contextos históricos distintos produzem formas e intensidades distintas de ação coletiva docente.” O ‘tom’ das relações da escola com a Secretaria se estabelece na medida da identificação com as políticas que norteiam suas diretrizes, a cada tempo, definindo princípios de gestão e dando forma ao projeto de formação docente. Há períodos em que as relações se estreitam, quando existe forte defesa da autonomia pedagógica da escola, assim como

acontecem estranhamentos, quando ela entende existir impedimentos à manutenção da singularidade de seu projeto pedagógico.

Sempre brigamos muito com a SMED, porque queríamos fazer as coisas do jeito que sabíamos dar certo e não do jeito que a SMED quer. Lá na escola, tudo é decidido em conjunto, por isso nossa dificuldade em aceitar o que a SMED impõe, diz uma professora na escola há 11 anos. Melucci (1992, p.36) diz que entra-se num conflito “para afirmar a nossa identidade negada por quem se opõe a nós, para nos reapropriar daquilo que nos pertence, porque temos prazer de reconhecê-lo como nosso.”

A escola e seus professores revelam, ao interagir com a Secretaria, *mecanismos importantes de resistência*, “que poderão indicar formas mais democráticas de construção da escola pública e da ação coletiva docente”, defendendo a possibilidade e a existência de inovação e de práticas coletivas emergentes, no ensino público, como explicita Marília Sposito (apud VIANNA, 1999).

A Escola Pública Municipal Gilberto Jorge vem se construindo pela experiência vivida de seus atores. Não se trata de um processo de cópias e de justaposições, tanto de referenciais teórico-metodológicos do momento, como de políticas públicas de acordo com o plantão que administra a cidade ou até de assessorias acadêmicas. Trata-se de uma relação orgânica entre esses elementos e as pessoas que habitam o cenário, o território da escola: professores, funcionários, pais e alunos. (FISCHER; 1997,p.7)

Um dos momentos de maior enfrentamento da Gilberto Jorge com a Secretaria, apontado pelos professores, refere-se à não aprovação do novo Regimento, em 1996, o qual era resultado de ampla discussão na comunidade escolar: *Eu me lembro que foi uma luta, eu me lembro da choradeira na SMED, porque a gente queria que fosse aprovado... ele privilegiava muitas coisas que o ciclo privilegia hoje [...] poderia estar funcionando, e não foi permitido. Então, acho que isso é uma mágoa, especialmente minha, que eu tenho, daquela época, de ter que aceitar coisas que vieram de cima.* O depoimento da diretora na época ilustra o sentimento de muitos professores, expresso em seus depoimentos, em relação ao episódio, assim como expressa o depoimento de uma ex-professora: *quando a gente fez o novo regimento, era um regimento bem livre, mas nós tínhamos retenção. E por causa da retenção, o nosso regimento não passou. E nós tivemos, então, uma rixa grande com a SMED. Mas como ela era a mantenedora e queria a implantação dos ciclos...*

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2000, p. 43)

Outro momento tenso foi em relação à implantação dos ciclos de formação, que, na escola, aconteceu em 1998. Ela envolveu muitos conflitos, também no interior da escola, entre os próprios professores, que decidiram ‘ciclar’ depois de muito estudo e tomada de informações a respeito de outras experiências com ciclos. Mediante negociações, tiveram inclusive que decidir abrir mão de professores, colegas, excedentes no novo quadro de recursos humanos, desenhado pela nova proposta. *A gente passou por um momento triste, todos os conflitos afloraram, ninguém queria sair, é óbvio! Foi um momento de muita insegurança, incertezas, dúvidas.*” (Professora há 13 anos na escola)

Não tem possibilidade, se eu tenho um projeto, de achar que eu posso levar a vida tranqüila, daqui até o final. Não. Na medida que eu me defino, isso vai permeando em outros níveis, até outro nível mais sofisticado da gerência, da gestão pública da escola e da sua relação, que é uma relação de “cachorro grande” [...] com o partido, enquanto governo. No sentido de que, sem meias-verdades, vou disputando espaços e disputando concepções. (Assessora pedagógica da SMED)

A *latência*, possibilitando a criação de códigos culturais, um sistema de representações próprio, permite aos professores, pela *visibilidade*, enfrentar a SMED, autoridade política, demonstrando sua oposição às políticas públicas, por ela praticadas, seja por seu conteúdo, seja por sua forma de operacionalizá-las.

Para Melucci (1994, p.157), mesmo que todas as relações sejam relações de poder, é preciso estar atento para o fato de que não existe só o poder, mas também a capacidade de interagir com o poder. “De outra forma, nós não seríamos jamais capazes de explicar de onde as pessoas sacam a energia para reagir a relações de poder e iniciar um conflito.” *Embora houvessem vários fatores limitadores, várias coisas, acho que nenhum desses fatores era paralisante. Mesmo o período mais tenso, que foi o período de estudo da proposta dos ciclos, mesmo esse período não foi um período de estagnação, foi um período de profunda reflexão e discussão, para depois decidirmos.* (Ex-professora do 1º Ciclo)

A assessora da SMED entrevistada foi apontada, em vários depoimentos dos professores, como uma parceira pedagógica da escola, porquanto “sensível e competente”. Ela expressa, continuando a idéia lançada anteriormente: *E o governo tem por obrigação fazer isso, faz isso buscando ser cada vez mais profissional. E as escolas têm alguns caminhos a seguir: tem o caminho da coerência, que pode levar a momentos de enfrentamentos, ou têm o caminho do muro: fico ‘em cima do muro’, tentando substituir essas relações políticas por relações sócio-afetivas, por relações cordiais, por relações de compadrio.*

A minha entrada foi um carteiraço e um discurso. Um carteiraço porque eu era assessora daquela região, da Secretaria, do corpo técnico da secretaria. (Assessora pedagógica)

Para Melucci (1994), alguém só pode assumir o ponto de vista de outro, se for consciente da sua própria posição no campo de relações sociais, discursos e linguagens. E conclui a assessora do carteiraço: *Portanto a escola não tinha muito como fechar portas. Mas eu me esforcei muito, porque a escola tinha uma fama, dessa qualidade toda que eu estou falando, e mais uma fama de combate em relação a seus princípios, em relação às aspirações enquanto escola. E eu precisei usar um pouco da arrogância intelectual, fazer um discurso numa manhã de sexta-feira que convencesse os serviços, a supervisora e as orientadoras, e precisei estudar para isso, e conhecer a escola para isso, conhecer a profissão da escola para isso. Isso posto, o resto foi facilimo, dali em diante foi facilimo, mas eu tive muito tensa para ser aceita pela escola. E fui aceita, e isso contribuiu muito para o meu trabalho.* Ela diz que, a partir da convivência com a escola, decidiu fazer um curso de pós-graduação, na área de supervisão escolar.

Hernández (2000) acredita que é a qualidade dos próprios professores que determina a qualidade do ensino. Para o autor, a experiência tem mostrado que os professores são maus executores das idéias dos outros. Sua compreensão, seu senso de responsabilidade e seu compromisso com a melhoria da experiência educativa dos alunos acentuam-se quando possuem as idéias e os assessores ou o autor de uma proposta nova são capazes de facilitar a conceitualização destas idéias e a reflexão de suas práticas, a fim de traduzi-las para o cotidiano de seu trabalho.

3.2.6 Sempre cabe mais um!

Eu acho que as pessoas se organizam nos espaços. Pode ter alguma coisa que não te agrade, mas tem outras que te agradam e tu vais te organizando. Acho que é uma questão de equilíbrio [...] Então, as coisas são móveis, é uma questão de equilíbrio, de perceber as coisas de diferentes modos, tu aprenderes. Eu acho que as situações têm um porquê. Cada pessoa viu a Gilberto Jorge de um certo jeito, com certeza eu não sei se a gente pode acreditar que se sentiu incluído cem por cento sempre, mas eu acho que isso é um movimento natural, dos espaços, das pessoas, do convívio de pessoas. (Ex-professora)

Muitos docentes afirmam que o fato de já existir *uma caminhada*, um projeto pedagógico como referência, isso possibilita aos professores novos - e todos já foram *novos* na escola, num determinado momento - avaliar-se diante dos desafios apresentados e revelarem-se aptos à mudança ou não, para si e para os outros.

Tem-se visto que as dificuldades enfrentadas pelos novos professores, na Gilberto Jorge, referem-se mais às características dos alunos e às práticas inclusivas da escola, do que à idade ou à etapa da carreira, em que se encontram. A adesão ao projeto pedagógico tem a ver com a sua identificação aos ideais e objetivos que ele defende.

Uma das coisas que fez o projeto e continua fazendo o projeto da Gilberto Jorge melhorar e não estagnar ou não retroceder é que foram entrando pessoas, foram entrando pessoas e poucas saíram das que estavam na escola.

Continua o professor de Educação Física, há 12 anos na escola: *Esse pessoal que vai entrando, queira ou não queira, ele vai trazendo uma visão nova e ele é mais facilmente moldado, moldado no bom sentido, quer dizer, por ter alguma coisa na sua frente e se entusiasmar e ir naquela direção. Enquanto o pessoal antigo, e eu vou dizer em idade, estou com cinqüenta anos, também eu me incluo aí, e eu sei que a mudança é muito mais difícil. Uma pessoa de mais idade mudar é mais difícil que uma pessoa mais nova. E nós tivemos muita gente nova chegando. Então, esse eu acho que é um dos fatores que também fazem com que o projeto dê certo. Agora, quando tu encontras pessoas que são antigas em idade, que se recusam a mudar, aí nós voltamos pra mil e novecentos. Aí, a coisa em vez de andar, retrocede.*

Poderia identificar-se, aqui, a *síntese das idades*, a que se refere Snyders (1996), quando fala de jovens e adultos? O *novo* e o *velho* na Gilberto Jorge não são indicativos de tempos cronológicos relacionados à idade dos professores, embora reveladores de diferenças significativas, mas aos tempos diferenciados de *pertencimento* à escola e ao coletivo de professores. Isso quer dizer que nem sempre o *novo* representa o jovem de idade e o *velho* a resistência à mudança, nem o *ranço conservador* é estatuto de uma geração.

Os professores, na escola ou já fora dela, reconhecem a importância do ingresso de novos colegas para a evolução, a qualificação e, ao mesmo tempo, a manutenção do seu projeto pedagógico, articulando idéias de permanência e mudança, conceitos trabalhados por Melucci (1992, p.35), ao referir-se à construção de identidade, seja individual ou coletiva,

numa perspectiva dinâmica. A permanência garante a continuidade ao integrar passado, presente e futuro, tendo a mudança como contraponto.

Para Perrenoud (2001), quando uma escola admite que seu projeto é evolutivo, integrando e mobilizando os que nela chegam, no decorrer dos anos, consegue não apenas transmitir e assegurar sua cultura, mas construir uma identidade coletiva na continuidade.

Ao longo da análise, vislumbram-se diversas formas de abordar e caracterizar os diferentes processos de construção de identidades - do projeto pedagógico, de cada professor e de todos, como ator coletivo - misturando-se, porquanto influenciando-se mutuamente.

Uma professora pensa ser importante levar em consideração o que acontece a cada entrada de novo elemento no grupo de professores, quando há uma espécie de desequilíbrio: *Querendo-se ou não. Acomoda e retoma... mas esse tempo, entre desequilíbrio, acomodação e retomada, às vezes, ele é longo e a gente tem que respeitar esse tempo... das pessoas, dos setores, das salas de aula, para que a coisa possa andar, porque senão não anda. Onde um do grupo está capenga, por incrível que pareça, os outros todos...* As alterações que acontecem no grupo de professores e que influenciam o seu funcionamento, como esse professor ressalta, implicam reajustes que exigem novas negociações, de modo a garantir não só a estabilidade identitária de cada um, como do coletivo de professores e do projeto que defendem, ao longo do tempo.

O professor de Língua Portuguesa, que retornou à escola depois de 6 anos, diz que encontrou um quadro docente diferente do que deixara e com mudanças ‘no comando’ - Direção e serviços pedagógicos - , embora tenha reencontrado professores do seu tempo. Alguns deles – os menos novos na escola – mostravam-se preocupados com mudanças que estavam acontecendo e que pareciam ameaçar o que já existe. *Eu acho que já se sabe, já existem referenciais na escola, pessoas que já experimentaram o sucesso ou o trabalho bem sucedido. Acho que por esses caminhos, juntando-se com as novas pessoas que estão aí... só que vamos ter que adaptar um pouco o projeto a essas pessoas que estão aí... o projeto vai ser mais a cara de quem está agora do que a cara de quem estava antes.*

Pode-se buscar, a partir da fala desse professor, o conceito de *identização*, de Melucci (1992), para garantir a idéia de processo contínuo e auto-reflexivo de construção da identidade coletiva, “por meio de passagens sucessivas, identificações que se renovam e se transformam”, tanto do projeto pedagógico, como dos professores da Gilberto Jorge. (VIANNA, 1999, p. 52)

Alguns professores da escola, em seus depoimentos, revelaram-se preocupados diante de situações que *não estão acontecendo como antes* ou *que a gente fazia diferente*. A professora de Língua Portuguesa que saiu da escola em 2002 e que a assessora, pela SMED, observa uma “espécie de crise”, um tempo de transição, na escola, exigindo a articulação entre tradição e inovação, que vem sendo administrada pela equipe diretiva.

É importante considerar que as iniciativas de inovação pedagógica da escola, conforme os relatos, aconteceram sempre desencadeadas, em diferentes momentos, por diferentes grupos. No início dos anos 90, as séries iniciais, contempladas pelas discussões sobre alfabetização que inundavam os espaços de formação, serviram, por muito tempo, de referência às questões pedagógicas e inauguraram o projeto pedagógico. No final dos anos 90, com os ciclos, os professores do 3º ciclo propuseram nova organização dos tempos de aula - instituindo módulos-aula, ao invés de horas-aula - e novas alternativas de agrupamentos de professores, a partir de projetos diferenciados para cada turma, estendendo para todos os ciclos essa experiência, com o passar do tempo.

Atualmente, os professores do 1º ciclo vêm desenvolvendo projetos que revelam um engajamento docente extraordinário, merecendo espaços diversos de formação, fora da escola, para relato de suas experiências. Logo mais, outro novo movimento surgirá, deslocando os holofotes e dando maior visibilidade a outras iniciativas. Também não se pode esquecer que mudanças – entrada e saída de professores – influenciam as dinâmicas dos diferentes grupos e do coletivo como um todo, como bem acentuam os próprios professores.

A própria percepção que a gente tem dos acontecimentos geram um ‘rearranjo’ das coisas, como um time de futebol: daqui a pouco não está encaixando, que nem o Inter não encaixa, e daqui a pouco ganha e começa a ganhar de novo. (Professor de Língua Portuguesa que retornou à escola) É possível acreditar que a existência de uma identidade coletiva dos professores da Gilberto Jorge garantirá que, se há crise, ela representa apenas um momento de mutação nas formas de mobilização para a ação, envolvendo os diferentes atores.

Pode-se dizer, pelos depoimentos, que não só os professores, mas outros profissionais que têm chegado à escola, a cada ano, vêm constituindo, com os demais, um grupo que acredita na importância de agregar novos valores aos já existentes, sem abrir mão daqueles que caracterizam sua própria identidade, em permanente construção. A nutricionista, as auxiliares de cozinha, o guarda municipal têm seu trabalho de qualidade reconhecido por outros profissionais da RME.

Às vezes, nos fins de semana, eu convido alguns, às vezes os maiores, às vezes os menores, mando comprar um salsichão e a gente assa no terreno ao lado da escola. É uma festa, apesar de ser com poucos. E eu comecei isso, porque, um dia, eu surpreendi eles matando passarinhos prá fazer assado, num baita fogaréu. Além de ser um crime, os passarinhos ficavam torrados. (“Tim Maia”)⁷²

Uma professora, que esteve na escola por 6 anos, lembra: *Aí, eu penso no “Tim Maia”, no guarda, no Josué, que era o “Tim Maia”. E que chegava lá e jogava bolita com as crianças, e que fazia jogo de dama, fazia pião, no tempo vago dele. E, quando aparecia um caso, assim... ele, o guarda, ia também ajudar a conter esse aluno, ou ia tirar de onde ele estava em situação de perigo, quer dizer, ele era um tremendo educador, sendo um guarda municipal, como todos os guardas municipais com suas responsabilidades.*

E as parcerias com o pessoal da cozinha [...] porque não era mais eu que estava dando aula, eram as pessoas da cozinha, a nutricionista e as funcionárias que estavam ali, explicando para os alunos. (Ex-professora do 1º Ciclo)

Os depoimentos dos professores indicam que a Gilberto Jorge segue acreditando no potencial educador de todos os envolvidos no processo educativo, inserindo-os nas discussões pedagógicas, o que se reflete, positivamente, principalmente, na relação estabelecida com os alunos, observável no cotidiano da escola. No entanto, ressaltam que a terceirização dos serviços de conservação e limpeza e, até mesmo de serviços de cozinha, não favorece a estabilidade do grupo de funcionários e, conseqüentemente, a sua contínua inserção nas atividades e nas reflexões coletivas.

Esse projeto da Gilberto Jorge é um projeto que fez uma opção. É um projeto claramente do campo popular. O currículo da Gilberto Jorge – e entendendo o currículo como todas as coisas que eu vi acontecerem lá dentro: fatos formais, não formais, as conversas o recreio, a sala das merendeiras, a cozinha, o guarda, tudo. É uma escola que esta no campo popular da inclusão social. Isto é claro, isto grita, para mim. (Assessora pedagógica)

Interessantes foram as primeiras impressões de uma professora ao chegar à escola: *a proposta da Gilberto, agora, para mim, ela é clara, transparente. Mas, no início, não. No início, não! Eu entendia assim, ah! eu tenho vergonha de dizer! Mas eu entendia assim: ‘educação popular – pode tudo (o aluno); educação popular – não pode nada (o professor).’*

⁷² Esse texto faz parte do relato que o guarda municipal fez no Seminário Nacional de Educação, promovido pela

Olha, a visão que eu tinha era essa [...] E a proposta da Gilberto, que eu ouvia falar, era 'educação popular – inclusão'. Aquela coisa do pode tudo me incomodava muito, muito, entendeu? Mas não, não pode tudo, porque a vida não permite tudo, não é assim que funciona. Nem na época das cavernas podia tudo. Então, hoje, também não pode [...] não pode, agora não pode, tem limites. As coisas têm limites. Se tu transgrides, têm conseqüências..."

O depoimento dessa professora é ilustrativo de muitas representações que têm, não só os professores, mas também outros atores do contexto social mais amplo, que as revelam ao fazerem críticas a trabalhos desenvolvidos junto às classes populares. À crença de que *todos podem*, tenta-se sobrepor a de que *tudo pode*, invertendo o princípio de inclusão. A professora, ao falar, faz referência não só à questão comportamental, disciplinar, mas também à questão das aprendizagens escolares, agravadas, a seu ver, pelo princípio da *não reprovação* da proposta de ciclos: *Eu cheguei a dizer isso... que, antes, a gente escolhia um, agora, a gente escolhe a turma inteira, porque as criaturas não conseguem... chegar ao nível que deveriam.*

Passados 5 anos da implantação dos ciclos de formação na escola, é possível perceber a imensa capacidade dos professores de transformarem adversidades em possibilidades. Melucci (2001, p.28) diz que “a possibilidade individual e coletiva de reapropriação do sentido do agir consiste no quanto os atores jogam nos conflitos, nas formas que fazem do presente a condição do possível.” *Quando eu estou numa situação que me mobiliza, e isso aí é o legal dos ciclos, isso me mobiliza um monte [...] o mundo te obriga a ser dinâmico, tu não podes primeiro aprender a somar, depois diminuir.* (Professora de 54 anos)

Ao mesmo tempo em que a mudança representa uma ameaça às certezas e às orientações consolidadas, representa a possibilidade de projetar-se à procura do novo e do diverso. Entre o desejo e o medo, entre a certeza e a incerteza, os professores da Gilberto viram, também, uma oportunidade de avançarem nos seus projetos de construção pedagógica.

A escola, decidida a implantar, de forma própria e autônoma, a Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã, passou do regime seriado para o ciclado em 1998, por decisão de seus professores e com o voto de confiança de pais e alunos. Essa decisão teve como maior objetivo buscar, na proposta de ciclos, os elementos que permitiriam avançar no trabalho junto à comunidade do Morro Alto, sem perder a singularidade. Freire (2000) diz que a

primeira condição para aceitar ou recusar esta ou aquela mudança é estar *aberto* à novidade, ao diferente, à inovação, à dúvida.

Para poder calcular custos e benefícios relativos à mobilização, Vianna (1999) diz ser necessária a presença de uma identidade coletiva. Certamente, foi a consciência de um *nós*, além de fatores conjunturais, como as dinâmicas interativas e organizacionais na escola, que levou os professores a assumirem a proposta de ciclos, organizando-se de acordo com os seus recursos cognitivos e relacionais disponíveis e as possibilidades e limites do contexto escolar.

Mônica Thurler (2001, p.50) diz que os professores das escolas eficientes têm o hábito de avaliar as apostas ligadas à mudança e que uma de suas fontes de eficácia consiste, especialmente, em não se engajar de modo leviano, antecipando perfeitamente as conseqüências dela decorrentes. “Por isso, não se falará de “covardia”; a prudência será percebida como penhor de profissionalismo.” *A Gilberto Jorge se destaca principalmente porque é um grupo de professores muito comprometido, uma turma muito séria, muito responsável. Essa coisa de responsabilidade com a educação, de responsabilidade com os alunos, de responsabilidade com o trabalho, eu acho que é uma tônica e que tu vês, por exemplo, outros professores responsáveis em outras escolas, mas dificilmente tu vês um grupo todo muito responsável.*” (Ex-professora, agora na assessoria da SMED)

No primeiro ano de implantação dos ciclos, 1998, os professores foram recepcionados pela Direção, ao início do ano letivo, com a seguinte mensagem, que consta do Boletim Informativo⁷³ daquele ano:

Colegas! Implantar os ciclos de formação na nossa escola foi um trabalho consciente e aprofundado no dia-a-dia do nosso coletivo. A nossa caminhada no ano anterior (1997) não nos deixava outra alternativa. A busca pelo novo causa ansiedade, mas se olharmos para trás poderemos amenizá-la com o trabalho que já faz parte da nossa história. Se contextualizarmos a história da Gilberto Jorge, concluiremos que em todos os momentos as ‘vozes’ e os sons da nossa escola foram ouvidos. O passo foi dado e apostamos na coragem e responsabilidade de todos. Desejamos sucesso a esse coletivo que, mesmo na incerteza do novo, não deixou de arriscar. Um bom trabalho a todos! Ana Carmen e Tânia

Acompanhei todo o processo dos ciclos, que foi amplamente discutido, num caminho árduo. São as minhas lembranças. Mas foi um caminho ao mesmo tempo muito sério, porque eu me lembro que as pessoas, a gente tinha diferentes entendimentos, como existe até hoje, e se estudava muito. Então, eu me lembro, num primeiro período, mudar

⁷³ A escola organiza, anualmente, o Boletim Informativo, com informações sobre organização administrativa e pedagógica, como composição da equipe diretiva, Conselho escolar, Grêmios Estudantil, calendário escolar e os Princípios da Proposta Pedagógica.

para os ciclos foi um período de muito estudo e de muita discussão e de muito questionamento. (Ex-professora)

Segundo Hernández (2000), é natural e inevitável que certos indivíduos tenham mais dificuldades que outros para adotar e adaptar-se a uma inovação e que, inclusive, alguns deles cheguem a planejar resistências à mudança, já que a mudança é um processo que ocorre no tempo e dentro do qual diferentes indivíduos numa escola respondem de maneiras diferentes e ajustam-se a ele conforme o ritmo de cada um. *Tu podes entender os ciclos como um monte de janelas abertas, não é só organização da escola, ‘vai prá cá’, ‘vai prá lá’, ‘pode!’ ‘tem idade’ e tal... Não. É ciclo de vida? Como é que eu dou conta do conhecimento sem a listagem de conteúdos? Isso aí significa que o professor tem que realmente estar muito seguro do seu conhecimento, não só do que ele já sabe, mas do ‘eu posso buscar’. E ele tem que sair, também daquela do ‘eu sou dono do conhecimento [...] tem um conhecimento novo, aí cada um vai se adaptando de um jeito, conforme o que já tem prévio, disponibilidade. Tem o que aceita com facilidade e o outro que não. Agora, acho que tem pessoas com uma postura mais conservadora, que ainda repete, assim: ‘ah! eu sou contra os ciclos e deu.’* (Professora mais antiga na escola)

É uma coisa complexa, mas tem que passar pela responsabilidade e conscientização do professor, do papel que ele ocupa, porque se a escola for se acomodar na receita de estrutura [...] É sempre um desafio, é uma mudança constante a cada dia, conhecer a realidade e as transformações que estão acontecendo no mundo e que lugar, nos nossos alunos, esse conhecimento vai ocupar. Nós, provavelmente, não sabemos qual o conhecimento esse aluno precisa. A gente precisa descobrir com ele e isso é uma coisa que dá muito mais trabalho. (Professora do 1º Ciclo)

Resistindo ao processo de massificação – “manter aberto o espaço da diferença é uma condição para inventar o presente” (Melucci, 2001, p.28) - que uma política educacional pode provocar, os professores da Gilberto procuraram apontar alguns equívocos dessa política, no momento em que iniciavam as discussões na RME, principalmente quanto à constituição de *turmas de progressão*, consideradas um retrocesso nas questões da inclusão, mesmo que houvesse a melhor intenção.

Vianna (1999) diz que a oposição só é possível quando existe um *nós*, capaz de definir-se e de se contrapor ao outro, isto é, quando existe uma identidade coletiva construída.

Os professores da Gilberto Jorge defendem a possibilidade de diferentes traduções e interpretações e de diversas formas de operacionalizar a proposta de ciclos, que deve - se cidadã, portanto democrática, então plural - respeitar a trajetória e a história de cada escola e sua relação com sua comunidade.

Disponíveis para aprender, os professores da Gilberto Jorge vem desenvolvendo e socializando experiência genuína de nova organização de tempos e espaços no 2º e no 3º ciclos, através de módulos-aula, distribuídos de forma diferenciada ao longo da semana, do semestre e do ano letivo, de acordo com características de cada turma e ciclo. Para tanto, projetos interdisciplinares são construídos e permanentemente revisitados, avaliados e redimensionados por equipes de professores. Em diferentes publicações, tanto da escola, como da SMED, há relatos desses projetos. *Uma revolução, eu posso dizer, em termos de horário [...] no final do ano, nós tínhamos feito uma avaliação e a grande maioria dos professores tinha gostado de ter as duas horas consecutivas de aula. E tínhamos conseguido trabalhar aquilo que a teoria tinha dito: todos os professores juntos, desenvolvendo um tema, cada um dentro da sua área e cada um, também, interferindo na área do outro. Foi um trabalho muito leve, durante o ano, porque todo mundo trabalhava o tema, explorando a sua área e ajudando o professor das outras áreas, não só com intervenções na área daquele professor, mas todo mundo buscando material para todo mundo.* (Ex-professora de Geografia)

Eu gostei muito de trabalhar na Gilberto Jorge. Sempre fazia uma avaliação mais ou menos assim: os alunos são muito difíceis, toda a conjuntura do grupo de alunos é bastante difícil, creio que dos grupos mais difíceis com que eu já trabalhei, mas a equipe e o tipo de proposta pedagógica da escola encantava, sempre me encantava, porque eu sempre gostei de trabalhar, assim, com projetos e fazendo avaliação constante. Sempre gostei de ser exigida. (Ex-professora de Artes, referindo-se à outra época, em que a escola já buscava trabalhar de forma interdisciplinar, por meio de projetos)

Potencializando e diversificando o uso dos espaços, as salas de aula estão organizadas em *salas-ambiente*, abrigando cada uma das disciplinas do currículo escolar do 3º ciclo, com inspiração, segundo os professores, na idéia de *ambiente alfabetizador*, tão difundida, no final dos anos oitenta e início dos anos noventa. Os alunos desse ciclo ocupam-nas de acordo com o horário diário, organizado em módulos-aula de duas horas de duração (e não horas-aula), e modificado ao longo do ano, conforme os diferentes projetos interdisciplinares planejados pelos professores. A intenção, segundo os professores, longe de demarcar “quintais de

conhecimento” (ARROYO, 2000), é explorar as possibilidades das diferentes áreas do conhecimento escolar, começando por socializá-las, como num convite ao diálogo e à integração. Apesar de os alunos de 1º e 2º ciclos⁷⁴ permanecerem em salas destinadas a cada turma, pode acontecer uma circulação entre elas, na medida do desenvolvimento de projetos didáticos e da exploração dos recursos disponíveis e que caracterizam as salas-ambiente.

A resistência dos professores não está nos ciclos e, sim, no projeto pedagógico. Se o professor vai para uma escola que não tenha um projeto pedagógico, pode ser ciclo, pode ser série, pode ser o nome que quiser, o professor vai custar a se adaptar [...] nós temos princípios, aqui na escola, que já foram construídos antes dos ciclos.

A diretora da escola, respondendo a acadêmicos de Curso de Pedagogia, em entrevista à acadêmicos de Curso de Pedagogia, continua analisando: *A proposta de ciclos pressupõe trabalho coletivo. Aqui na escola já tínhamos uma proposta pedagógica construída que não foi abandonada em função dos ciclos, que eram princípios, e isso não mudou, a gente continua dando conta de aprendizagem e dando conta de ensino. Aqui, na escola, já trabalhávamos com a idéia da não evasão e da não reprovação, já tínhamos uma caminhada enxergando o processo de aprendizagem. Já tínhamos até uma proposta de regimento novo, que não foi aprovada porque já tinha a proposta dos ciclos. Também existia uma política da rede municipal que, até 2000, todas as escolas estariam cicladas. Preferimos não deixar para o final.*

O espaço de autonomia que se expressa na escolha está associado à idéia de vontade e de liberdade e necessita, inevitavelmente, de escolha, já que a não escolha, como renúncia à possibilidade de escolher, é também uma escolha, coloca Melucci (1992).

Em 98, ano de implantação dos ciclos, havia o receio dos alunos se utilizarem de que ‘como não roda’, se aproveitarem disso. Mas aqui na escola não existe isso. Aqui, se existe uma coisa que eu nunca vi, é que vou passar de qualquer jeito. Nunca a gente ouviu, pelo contrário, o envolvimento é maior. Eu vejo uma valorização dos alunos. (Diretora da escola)

A assessora pedagógica da SMED comenta: *o que eu acho que é importante é quando tu consegues fazer da tua verdade uma condição material; quando tu consegues fazer da tua verdade, história. Mas isso é muito difícil em todos os aspectos da tua vida. Mesmo na tua vida pessoal, essa coerência entre intenção e ato, isso é uma construção muito... ainda mais*

⁷⁴ O 1º e o 2º ciclos funcionam em turno oposto ao do 3º ciclo.

numa escola com quantidades de interesses diferentes, com uma heterogeneidade cultural, e com uma diferença de classes entre professores e alunos, numa sociedade brutal como é a nossa.

Freire (2000) diz que toda oportunidade para testemunhar-se o compromisso com a realização de um mundo melhor deve ser aproveitada, trabalhando a unidade entre o discurso, a ação e a utopia.

O professor de Educação Física, na escola há 12 anos, confirma o que a assessora observa: *O básico, além da retórica, além da palavra, eu vivo o dia-a-dia aqui. E eu vejo acontecer. Então, a gente pode falar bonito, a gente pode ter ‘n’ profissionais que falem muito bem, que a teoria seja excelente e a prática não condiz. E o que acontece muito pouco – eu não vou dizer que não acontece – mas que acontece muito pouco no Gilberto Jorge é isso, é que a teoria está aliada à prática, se tenta aliar à prática. E ela vai pra sala de aula. E ela é, vamos dizer assim, a finalidade principal nossa. Então, o aluno, realmente o aluno é o centro.*

E a assessora da Secretaria conclui: *Eu tenho uma coisa que eu me identifico com o projeto político-pedagógico da Gilberto Jorge, é o fato de ele existir [...] esse espectro largo de identificação, de identidade, de representação, a dizer que o pensa, teoricamente, e o que faz, cotidianamente... um índice grande de diálogo entre essas duas concepções, é o metrônomo de avaliação da escola na sua coerência entre o discurso e a ação. E eu acho que encontra-se pouco isso por aí.*

Não sei até que ponto esta Proposta Pedagógica é apropriada pelos nossos professores, como a coloco aqui, nem também até que ponto ela vem sendo possível em função de uma vontade política da atual equipe diretiva da nossa escola. Isto poderá ser melhor avaliado com o tempo. Tempo histórico, construtivo e transformador! (TRINDADE, 1995, p.100)

Essa professora iniciou, na escola, em 1993, com uma turma de 1ª série, e, no ano seguinte, assumiu a supervisão escolar. Permaneceu até 1996, quando exonerou-se para dedicar-se ao ensino superior federal. Sua observação, na verdade um questionamento e uma provocação, consta de um texto publicado na primeira coletânea de textos da escola.

Segundo Fentress (1992, p.20), “a memória é a representação de si para si e para os outros, revelando, pela maneira como as idéias são ordenadas, estruturadas e transmitidas, a identidade desse grupo.” Na maioria dos textos produzidos pelos professores e publicados, assim como nos vídeos produzidos sobre a escola, e especialmente na Coletânea de Textos nº

3⁷⁵, os professores falam do projeto pedagógico da escola, fazem referência à sua gênese e dizem da história da comunidade, mesmo tendo chegado quando tudo já havia começado, alguns anos depois. Memória coletiva, importante no processo de construção da identidade coletiva, pois identifica o grupo, conferindo sentido ao seu passado e definindo as suas aspirações para o futuro.

O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: ‘Sou um pastor da alegria...’ Mas, é claro, somente os seus alunos poderão atestar da verdade da sua declaração... (RUBEM ALVES, 1994, p. 11)

3.2.7. *Eu acho que é uma escola três em um!*

Se eu tivesse que falar, assim, eu falaria que é uma escola que se preocupa muito com o aluno. Uma escola em que os professores chegam a ir na casa do aluno, saber por que ele está faltando, qual é o problema. Se importa muito com a família, traz muito a família pra escola, uma coisa que tinha antes e continua tendo. “Eu diria que é uma escola, assim, eu não sei como é que a gente chama uma escola que é família e que é comunidade. Eu acho que é uma três em um!” (Ex-aluna de 21 anos)

Os quatro ex-alunos entrevistados – *uma moça e três rapazes*, de 16 a 21 anos - continuam ‘às voltas’ com a escola, participando de atividades abertas à comunidade, como capoeira, *street dance*, ginástica para mulheres e cursos de informática. *Acho que a escola está mais aberta para a comunidade, têm eventos agora que não tinha antes... tá mais aberta, tá mais aberta á comunidade, antes não era assim.*” (Ex-aluna de 21 anos, filha de uma das líderes da comunidade, atualmente responsável pela creche comunitária)

Todos moradores do Morro Alto, os rapazes, atualmente, estão sem estudar (interromperam o ensino médio) e têm apenas trabalhos temporários, ao contrário da jovem, que trabalha na creche, como monitora, e se prepara para cursar uma faculdade. Eles circulam livremente pela escola, interagindo com todo o pessoal – alunos, professores, funcionários, guarda municipal – e com todos os seus espaços – biblioteca, canchas esportivas, sala da informática. Os três rapazes costumam postar-se junto ao portão da escola, principalmente nos horários de saída.

⁷⁵ Lançada em 2001, com 17 textos, incluindo texto do guarda municipal e da secretária da escola.

Os professores se preocupavam em trazer pra aula aquilo que a turma queria ver, e aquilo que a turma precisava também [...] É uma escola que... não é só estar aqui pra dar matéria e deu, é uma escola que se preocupa com o todo. (Ex-aluno)

Eu acho também, assim, que essa escola, ela ajuda muito no individual, os professores se preocupam muito se o aluno, no caso, ‘o que está acontecendo, alguma coisa na casa do aluno?’ Às vezes ele falta a aula e perguntam pra ele e ele diz que é problema com o pai, com a mãe. E aí os professores vão dar alguma orientação pra família, chamam os pais pra conversar, também... faz tudo pra o aluno continuar estudando. E no caso assim, quando eles botam o Conselho Tutelar na casa... eu não acho que é ruim. Eu acho que é bom. Porque eu acho assim... eu acho que eu poderia ter me formado sem ter rodado nem um ano. Mas eu brinquei demais, eu...[...] fazia um bolo, jogava a cadeira...fazia tudo. Até porque tinha... eu nunca vi um aluno... tinha aquela história de ser expulso, mas eu nunca vi um aluno ser expulso da escola, por mais bagunceiro que ele fosse. E parecia que eu estava pedindo aquilo, pra ser expulso, pra mim ficar solto por aí. Mas nunca aconteceu. Eu acho que a escola se preocupa muito com o futuro do aluno... é isso que eu penso.” (Ex-aluno de 19 anos)

Não é só com os alunos, é com a família também. Porque dá pra perceber que quando o aluno está com alguma dificuldade em casa, às vezes também porque o aluno faz bagunça, mas de repente não é porque ele é bagunceiro, é... quando muda de uma hora pra outra, é porque tem uma coisa lá em casa que, sei lá. Em casa ele não tem tanta liberdade, de se expressar e aí vem se expressar aqui na escola. (Ex-aluno de 19 anos)

Atentos ao que acontece na escola, pois têm irmãos e conhecidos aí estudando, observam uma mudança em relação às características dos alunos, que hoje a freqüentam: *“Bah! sei lá! Essa escola aqui marcou muita coisa. Tem muitas histórias essa escola aqui. Quando eu entrei aqui a escola era totalmente diferente. Cada ano que passa, vem uma geração nova de alunos, aqui. Quando eu entrei aqui, bah! só tinha os grandalhões. Agora... tem a cada ano mais alunos novos.* (Ex-aluno de 16 anos)

Um dos ex-alunos parecia emocionado, ao lembrar: *Quando a gente saía, assim, para fora do colégio... colocava o crachazinho... se sentia ‘somos importantes’, a gente fez várias coisas.*

Os ex-alunos recordam de quando saíam para participar de algum jogo ou campeonato: *Ninguém levava fé na gente, eu acho, achavam que a gente era ruim, não*

*conhecia, era crianças... 'colégio que só tem criança, colégio pequeno, é lá naquela vila' [...]
Mas tudo quanto é campeonato a gente levou medalha... (Ex-aluno de 16 anos)*

O jovem leva para a escola a genialidade da qual ela necessita para vir a ser escola de alegria, e as carências, que fazem com que ele necessite da escola para buscar mais alegria. A alegria na escola significaria ao mesmo tempo felicidade por ser jovem e felicidade por tornar-se adulto, alçando mão da mediação do adulto que ensina. Felicidade por crescer e continuar a viver seu passado infantil sem amargura. (SNYDERS, 1996, p.60)

Dos quatro jovens entrevistados, apenas dois foram atingidos pela organização da escola em ciclos, mesmo assim, quando já estavam cursando as séries finais. No entanto, todos pensam que os ciclos podem estar deixando a escola 'mais fraca', porque 'os alunos vão passando muito rápido': *a gente vê a pessoa que não tem condições de passar... e quando se vê, já entra na 5ª série, já está na 8ª e, quando se vê, já se forma. E param de estudar... !*

3.2.8 Como é que começa um furacão?

Uma professora do 2º Ciclo pergunta e ela mesma responde: *Na verdade, começa num ponto X, que aqui, ao nível de grupo, pode ser uma pessoa, um grupo de pessoas, desencadeando idéias novas, lançando coisas novas para o grupo. E ele vai ficando cada vez maior, porque vai envolvendo todo o mundo enquanto segue o percurso. De repente, volta pra calmaria de novo, até surgirem novas idéias, novas oscilações...*

Freire (1996, p.77) disse que “aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.”

A gente sempre gostou de ser desafiado, a gente aprendeu, dentro do processo pedagógico da escola, a ser desafiado. Ontem uma colega usou um termo ótimo, 'a gente funciona bem quando tem um Doberman correndo atrás da agente', a gente tem que correr... Até teria que adaptar, porque hoje é o Pitbul, a gente sempre pressionado no bom sentido, desafiado nessas coisas. Talvez, muitas vezes, a gente não tivesse dado uma resposta tão adequada, mas a gente tentava. (Ex-professora)

Embora a possibilidade real de novas mudanças, a partir da SMED, com as alterações feitas na sua administração, ao final de 2002, um professor afirma, com expressiva autoconfiança: *a Gilberto Jorge tem autonomia suficiente, embasamento, conhecimento e competência suficientes para manter ou melhorar, não para retroceder [...] Nós já passamos*

por outros momentos. Nós já tivemos várias mudanças. Nós vivemos, eu vou dizer assim, não apenas na pedagogia, não no sistema de ensino, nós vivemos mudanças todos os dias. Por mudanças na filosofia, nós já passamos, então, eu acho que podem e deverão acontecer novas mudanças. Vão acontecer sempre, mas eu acho que a gente tem suficiente estofo, esta é a palavra, para suportar, para continuar melhorando e qualificando.”

Melucci (1992, p.21) adverte: “Contemporaneamente, o futuro incumbe e nos impele continuamente a escolher, a fazer previsões, a tomar decisões” e aquilo que se obteve e que pertence à memória consolidada se restringe, porque a mudança segue e força reinterpretações contínuas à luz dos novos dados do presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Encarar de frente *a pergunta que retorna a nós mesmos* quando, na interação, nos sentimos desafiados a explicar o que também nós ainda não conseguimos entender por inteiro.” (FISCHER, 1999)

Perguntas e respostas e novas perguntas... Alguns consensos, algumas dissensões, pequenas sínteses, muita negociação... pelo diálogo. Esse foi o clima e o tom do processo de investigação junto aos professores da escola Gilberto Jorge. Nenhuma pressa nos encontros, nas discussões coletivas e nas conversas individuais, permitindo que *o outro* se aproximasse - *o outro* como sujeito e não como objeto, conforme Brandão (2002) - e, pela *convivência*, compartilhasse a reflexão.

O conjunto de depoimentos, orais e escritos, individuais e coletivos (os encontros coletivos, estratégia para as entrevistas coletivas, envolveram a totalidade dos 33 professores), constituíram-se fonte inesgotável de respostas e perguntas à pesquisadora. O número de professores entrevistados individualmente – 13 ex-professores, 9 professores da escola e um assessor da SMED - superou o previsto e objetivou a busca de novos elementos para examinar o objeto da pesquisa, dando consistência a algumas afirmações surgidas, no decorrer do trabalho de campo.

Afirmações, ora com ponto final, ora com contundentes pontos de exclamação, exigiram da pesquisadora, não só vigilância epistemológica, mas também psicológica, de caráter afetivo, tendo em vista seus vínculos com a escola, e, especialmente, sua admiração pelo trabalho lá desenvolvido. *Estranhar* o já familiar foi um alerta constante.

Retomar, revisitar o familiar e o-que-sempre-foi-assim, *estranhar*, como diz Brandão (2002), foi o desafio permanente de pesquisados e pesquisadora, para que também processos

menos visíveis e mais fragmentados da ação coletiva dos professores, pudessem ser trazidos à tona e examinados.

O último encontro coletivo com os professores, dividido em dois momentos, como das outras vezes⁷⁶, voltou-se para a análise, no sentido de aproximações explicativas sobre o processo de construção da identidade coletiva dos professores da Gilberto Jorge. Os docentes, então, de posse de algumas questões, emergidas nas entrevistas individuais e selecionadas anteriormente pela pesquisadora, como explicado no capítulo referente à metodologia, puseram-se a refletir sobre elas.

O resultado dessas reflexões indica alguns consensos entre os professores, mas também revelam o direito de pensar diferente e a possibilidade de existirem pontos de vista diversos, coerentemente com o desejo da escola, como um todo, de ser reconhecida e valorizada, na Rede Municipal de Ensino, pelas suas diferenças. Algumas dessas reflexões, assumidas coletivamente, compõem a parte final dessa dissertação, em um movimento continuado de contemplar a singularidade dos olhares dos professores.

A opção pela pesquisa participante considerou seus dois elementos constitutivos: a observação participante e a participação da pesquisa, pela disposição de estabelecer uma relação de efetiva interação com os professores, testemunhando experiências de seu cotidiano e participando das reflexões que faziam a respeito de seu compromisso político e pedagógico em uma escola pública da periferia da cidade, como um coletivo de professores que se diferencia por possuir uma identidade coletiva.

Essa identidade coletiva tem as marcas do lugar, de um morro chamado Morro Alto e de uma comunidade que conseguiu uma escola para seus filhos. A construção dessa identidade se fez inspirada em lutas e continua a se fazer, permanentemente, comprometida com lutas, todas elas por direitos que não prescindem de deveres, de responsabilidade e de ética.

É exatamente no processo da ação que essa identidade coletiva se conforma, como afirma Melucci (2001), movida pela convicção dos professores de que mudar é difícil, mas é possível, como ressalta Freire (2000).

Essa ação se formaliza num projeto pedagógico que, ao mesmo tempo em que agrega novos valores, preserva os que lhe garantem a identificação com um projeto político, voltado

⁷⁶ Para envolver os professores que trabalham em apenas um turno, na escola.

para as classes populares: tensão entre permanência e mudança - de fins, de meios e de atores – no contexto escolar e na relação com outros contextos.

Preservar o projeto pedagógico significa preservar a sua identidade coletiva de professores da Gilberto Jorge. Não representa estagnação e, sim, exige evolução, implica adequação, envolve mudanças. Vê-se, daí, uma articulação de processos individuais e coletivos, que acontecem simultaneamente e ao longo do tempo, e que são, permanentemente, negociados.

No começo, todos sofremos com esse choque de valores, de diferenças, até que a gente busque isso que a [...] disse, que fez essa busca, essa busca de entender o porquê das coisas. Agora, isso é um processo bem demorado e que, a [...] tem razão, às vezes, sozinho, a gente não consegue elaborar. Por isso, a gente tem que entender as pessoas que vêm de lugares diferentes, de experiências diferentes, para dentro do nosso contexto; ajudar a instrumentalizar, tentar mostrar o caminho das pedras, porque, sozinhas, às vezes, as pessoas não têm condições.

Essa reflexão sintetiza as questões relativas ao processo, difícil e doloroso, às vezes solitário, de ingresso e permanência na escola, não uma escola pública qualquer, mas uma que tem identidade pelo seu projeto pedagógico e pelo seu grupo de professores, construída à luz da identidade da comunidade local.

Os consensos observados no grupo de professores, como o que resultou na afirmação, apresentada como exemplo, confirmam a idéia defendida por Halbwachs (apud BARROS, 1989) de que cada memória individual é um ponto de vista da memória coletiva. Esta, como a identidade coletiva, implica negociações, para que haja conciliação entre elas. Os professores, pela primeira vez, explicitaram os movimentos que realizaram para *pertencer* e puderam falar sobre os sentimentos que permearam a superação dos desafios e o enfrentamento dos conflitos que surgiram.

As dificuldades encontradas, ao ingressarem na escola, referem-se, como evidenciado na análise, às características dos alunos, ampla e insistentemente contempladas no projeto pedagógico da escola. Durante o trabalho de campo, surgiu a hipótese de que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática concentrariam o maior número de trocas de professores, o que pôde ser comprovado, pelo levantamento realizado, constatando-se também muitas trocas nas séries/anos iniciais.

Esse levantamento escancarou mecanismos burocráticos e administrativos das políticas públicas, não favorecedoras da construção de projetos e identidades coletivas docentes, porquanto representam a contramão dos processos coletivos. Nesse sentido, encontrou-se, no período que compreende os anos finais da década de 80, quando a escola surgiu, um instrumento legal que colocava à disposição da Secretaria de Educação todo o professor que apresentasse, segundo a interpretação da Direção, dificuldades de adaptação (a quê? a quem? por quê?). Nesse caso, foi enquadrado um número significativo de professores de Educação Física, o que poderia ser melhor investigado em outra pesquisa.

A alternativa de concessão temporária de regimes de trabalho, aumentando a carga horária de professores para o suprimento da falta de outros, no impedimento de novas nomeações, faz das escolas, em alguns momentos, verdadeiros corredores. Por eles, passam diversos professores, sem estabelecerem-se, sem necessariamente assumirem o compromisso de incluir-se, muitas vezes sem tempo mesmo para isso decidir. No entanto, sem outra possibilidade, advinda da própria escola, não há como deixar de recorrer a esse expediente, quando há afastamento de professores por licença saúde ou maternidade. Destaque-se que a Gilberto Jorge é reconhecida pelo seu baixíssimo índice de solicitação de licenças médicas.

O crescimento da escola gerou o aumento do número de docentes, fazendo com que algumas disciplinas do currículo que eram trabalhadas por único professor⁷⁷, recebessem novo profissional. Em algumas disciplinas, principalmente Língua Portuguesa e Matemática – tradicionalmente consideradas matérias nobres e historicamente responsáveis pela reprovação escolar, especialmente dos filhos das classes populares - trocas aconteceram por solicitação dos próprios professores, ao longo desses anos, mas havendo a permanência sempre de um dos professores.

O estudo revelou que permaneceram os primeiros docentes que chegaram. Todos eles afirmam ter enfrentado dificuldades semelhantes às vividas por seus colegas que pediram para sair. Dos que saíram, os que concederam depoimentos, confirmaram a incompatibilidade com o projeto inclusivo da escola, independente da idade e da etapa da carreira em que se encontravam. Todos, dentro e fora da escola, no entanto, reconhecem a existência de processos individuais: *“É diferente como cada um vai significando essa proposta, para ir*

⁷⁷ Durante muito tempo, havia na escola, apenas um professor para cada disciplina das séries finais, o que, ao mesmo tempo em que impedia a troca entre “iguais”, exigia a construção entre “semelhantes”, “forçando” o trabalho interdisciplinar, como dizia um professor da escola.

entendendo e se tornando parte do grupo, como vai construindo isso, fazendo essa construção para si, o que já está dado para os outros.”

Aqui, uma das grandes coisas, é a questão do coletivo: a gente tem uma equipe de trabalho. Claro que a gente tem pessoas com caminhadas diferentes, têm momentos pessoais diferentes, então, vai oscilar, professor aqui, professor ali, pode ser melhor esse ano, pode ser melhor no outro ano, como em qualquer lugar. Mas existe uma troca e nada é decidido sozinho, o professor não vai pensar sozinho nesses alunos, na medida em que ele traz para a equipe, para o seu colega, para discutir, e aqui eu vejo que se pensam todas as possibilidades e impossibilidades, não em coisas fechadas. A gente não se conforma com ‘o cara não está aprendendo’, essa coisa que a gente vê em muitas escolas.

A forma como a escola se organiza para a ação coletiva é seu projeto pedagógico, que contemplando a formação dos professores, os capacita e os mobiliza para a ação, porque assentado nas interações, nas múltiplas relações que se estabelecem entre os atores, entre eles e os alunos, entre eles e o conhecimento, entre eles, os alunos e o conhecimento.

A gente deve cobrar mais dos alunos, ser mais rígido... não para ser ‘conteudista’, para ter só conteúdos em vista, não. A gente tem sede de aprender mais, também com eles, trabalhar mais conteúdos e de ver quantas coisas mais a gente vai poder descobrir juntos. E isso a gente consegue trabalhar aqui dentro do Gilberto Jorge, essa alegria de poder descobrir junto com eles. E para descobrir mais coisas, tem que trabalhar mais fundo, tem que ir mais a fundo nos conteúdos [...] Quanto mais a gente se propõe a fazer, quanto mais a gente propuser para eles fazerem, mais eles vão fazer. A gente não precisa ter medo do que a gente vai conseguir.

Cláudia Vianna (1999, p.145), em sua pesquisa de doutorado, refere-se a professores *militantes de escola*, cujo agir coletivo está representado na dedicação ao trabalho na escola: “As ações coletivas que desenvolvem têm como eixo o trabalho na escola, foco de suas atenções, motivo de forte reconhecimento coletivo e de investimento emocional.”

Muitas das características, atribuídas por Vianna, aos *militantes de escola*, são encontradas no coletivo de professores da Gilberto Jorge, como o envolvimento em atividades de formação, o desenvolvimento de atividades diversificadas e sempre coletivas, o compromisso com o trabalho na escola, a ação dirigida ao cotidiano escolar, com ênfase no vínculo com os alunos e na solidariedade com os colegas.

As ações coletivas da Gilberto Jorge estão, de fato, voltadas para as suas práticas pedagógicas e não há envolvimento com a associação nem com o sindicato que representam os professores. No entanto, há participação dos professores em eventos de formação, quando relatam suas experiências e oferecem suas reflexões para o debate público, revelando sua crença na possibilidade de aprender das crianças e jovens da periferia e na viabilidade da escola pública. Suas ações ganham uma dimensão maior do que a confinada ao espaço da escola: sua militância pedagógica, vivida e praticada no cotidiano escolar, constitui-se em testemunho para mobilizar, politicamente, outros professores.

Eu acho que a escola pública te dá uma flexibilidade que a escola privada não dá, com certeza. E infelizmente tu contas com o profissionalismo, com competência, não é só de escola para escola, é dentro da própria escola, das pessoas saberem como aproveitar essa flexibilidade, essa liberdade. E isso aqui, na Gilberto, a gente sempre usou e abusou.

A forma de engajamento coletivo dos professores da Gilberto Jorge revela uma militância, não só pedagógica, mas também política, identificada com princípios políticos e pedagógicos, operacionalizados na gestão pública da cidade. Essa militância não representa submissão e, por isso, sua história de confrontos com a SMED, porquanto fiel aos preceitos democráticos que defende, não interdita as diferentes filiações partidárias de seus professores, nem as vozes discordantes. Busca, pela prática do diálogo e da negociação, a convivência, às vezes tumultuada, das diferenças.

A gente tem duas escolas no sentido da disciplina, nós não temos bem definidas ou igualmente definidas as formas de agir com os adolescentes e com as crianças, principalmente com os limites. A gente age de uma maneira benevolente, que nós achamos que é demais com o 1º ciclo e o 2º ciclo e com rigidez no 3º ciclo. E isso representa, na realidade, uma diferença conceptual muito grande.

Diferenças relativas à (in)disciplina dos alunos, tão presente nas falas de muitos professores e questões relativas aos ciclos e à progressão continuada, aos alunos “que não avançam o que é necessário” e aos alunos, que pela idade, “a gente tem que mandar embora e eles acabam rolando pelo Morro”, mobilizam os professores, nesse momento, exigindo novas saídas, novas respostas, que não se têm. Daí, as identidades balançam e vêm como ameaçador o futuro. Mas não será a primeira vez que esse grupo, como nós, saberá desfazer os nós que lhe venham comprometer a identidade, construída não sem lutas e dores, mas também com muitas alegrias. E, se preciso for, que faça alguns nós, não nós cegos, mas

temporários, provisórios, pois representativos de tempos de reflexão e retomada dos caminhos.

Melucci (1994, p.155) diz, referindo-se aos movimentos sociais, que “eles não constituem um simples objeto social e sim uma lente através da qual problemas mais gerais podem ser abordados.” O estudo realizado com os professores da Gilberto Jorge, mesmo considerando a especificidade de tempo e espaço, pode servir de lente através da qual se vislumbrem as inúmeras possibilidades da escola pública, espaço de produção de conhecimento e de alegria, porquanto espaço de construção de autonomia. Nela, as identidades se formam e se conformam, na interação.

Considerando ser a escola estudada apenas uma entre as quase cem escolas de uma rede pública, a qual, desde 1989, vem constituindo-se em referência político-pedagógica, por seus compromissos com a construção de escolas democráticas e com a formação de cidadãos participativos, torna-se interessante ampliar o estudo realizado, incluindo outros professores e outras escolas.

Seria importante realizar um estudo visando conhecer como os professores municipais, *pertencentes* a um sistema público de ensino, vêm construindo suas identidades profissionais, individuais e coletivas, no interior das escolas, sob a influência de condições estruturais, práticas organizativas, dinâmicas relacionais e diretrizes pedagógicas, e como constituem a sua identidade coletiva de professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudia Acosta. **A Constituição da Relação dos Professores das Séries Iniciais com o Conhecimento Escolar**. Porto Alegre, UFRGS, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. 6. ed. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

ANDRÉ, Marli. **A Pesquisa Educacional: seus rumos e tendências atuais**. Porto Alegre: ANPED SUL, 2000.

APPLE, Michael; BEANE, James (Org.). **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

ARROYO, Miguel G. (Org.). **Da Escola Carente à Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZEVEDO, José Clóvis. A Escola por Ciclos em Porto Alegre. **Ciclos de Formação em Debate**. Porto Alegre: SMED, p. 3-4. 2000.

BARROS, Myriam Moraes Lins de. Memória e Relato. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 29-42. 1989.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. [S.l.: s.n.]: 2002. 1 disquete. Material não publicado.

BONAFÉ, Jaume Martínez (Coord.). **Proyecto de Investigación: Vivir la democracia en la escuela: elaboración de instrumentos conceptuales y metodológicos para el análisis y la profundización de las culturas democratizadoras de los centros escolares**. València, 1998. Ministerio de Educación y Cultura.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

CARVALHO, Marie Jane Soares. **Gênero, Raça e Classe Social no Currículo**. Porto Alegre, UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, p. 155-191. 1995.

CENTRO DE PESQUISAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Projeto Raízes e Asas: qualidade para todos: o caminho de cada escola**. São Paulo: CENPEC, 1994.

CORTELLA, Mário Sérgio. A Reconstrução da Escola: a Educação Municipal em São Paulo de 1989 a 1991. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, 1992.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, p. 93-124. 1995.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modo de lembrar e contar. **História da Educação**, Pelotas, n. 8, set. p. 141-174. 2000.

FENTRESS, James. **Memória Social**: novas perspectivas sobre o passado. Lisboa: Teorema, 1992.

FERNANDEZ, Alícia. Agressividade: qual o teu papel na aprendizagem? **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n. 3, p. 50-61. 1992.

_____. **A Mulher Escondida na Professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERRARO, Alceu. Escola e Produção do Analfabetismo no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 12, p. 81-96. 1987.

FERREIRA, Fernando Ilídio. Identidades dos Professores: perspectivas teóricas e metodológicas. In: COLÓQUIO NACIONAL da AIP ELF/FIRSE, 6. 1996, Lisboa. **Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996. V. 1, p. 309-328.

FILIFE, José M. Currículo e Carreira contra Biografia e Identidade: responsabilidade e legitimidade na ação educativa. In: COLÓQUIO NACIONAL da AIP ELF/FIRSE, 6. 1996, Lisboa. **Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996. V. 1, p. 329-346.

FISCHER, Nilton Bueno. Educando o Pesquisador: relações entre objeto e objetivo. **Estudos Leopoldenses**, Série Educação, São Leopoldo, v. 3, n. 5, 1999.

_____. Movimentos Sociais e Educação: uma reflexividade instituinte. In: **Educação em Tempos de Incertezas**. HYPOLITO, Álvaro; GANDIN, Luís Armando (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____.; MOLL, Jaqueline (Org.). **Por uma Nova Esfera Pública**: a experiência do orçamento participativo. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GENRO, Tarso. Para uma Cultura Solidária, uma Cidade Educadora. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO da SMED/POA, 2001, Porto Alegre. **Uma Cidade Educadora para uma Cultura Solidária**. Porto Alegre, 2001, p. 3.

GONÇALVES, José Alberto. Prática Docente e Identidade Profissional. In: COLÓQUIO NACIONAL da AIPELF/FIRSE, 6. 1996, Lisboa. **Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1996. V. 1, p. 363-377.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. **Aprendendo com as Inovações nas Escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HOLLY, Mary Louise. Instigando a Vida Profissional dos Professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 79-110.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 31-62. 1992.

LOVISOLO, Hugo. A Memória e a Formação dos Homens. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACADAR, Raul. Projeto Arquitetônico para a Escola Construtivista. **Paixão de Aprender**, Porto Alegre, n. 4, p. 4-13. 1992.

MELUCCI, Alberto. **A Invenção do Presente**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O Jogo do Eu**: a mudança de si em uma sociedade global. Porto Alegre, UFRGS, 2002. Título original: Il gioco dell'io: il cambiamento di sé in una società globale. Material reproduzido.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 111-140. 1992.

MOOJEN, Sheila et al. **Uma Escola Viva e Pesquisada**: relatório de pesquisa. Porto Alegre: Escola Municipal de 1º Grau Prof. Gilberto Jorge Gonçalves da Silva e Núcleo de Estudos, Pesquisas e Assessoria em Educação Popular, 1997.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível:** reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. **Histórias de Vida, Histórias de Escola:** elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOSTARDEIRO, Guacira Cardoso. Historicizando a Educação Especial na SMED. **Cadernos Pedagógicos**, Porto Alegre, n. 20, p. 7-12. 2000.

NASCHOLD, Angela Chuvas. **O Supervisor, o Professor e o Fracasso Escolar:** o caso do Brasil, da Argentina e do Chile. Porto Alegre, UFRGS, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

NÓVOA, António. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, p. 11-30. 1992.

PACHECO, Suzana Moreira. **Grupo de Leitura:** aspectos sócio-culturais das interações entre crianças leitoras e textos. Porto Alegre, UFRGS, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin:** a educação e a complexidade do ser e do saber. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15. 1989.

ROCHA, Silvio (Org.). Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. **Cadernos Pedagógicos**, Porto Alegre, n. 9, 1996.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____.; RAYMOND, Danielle. Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no Interior da Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Sobre a proposta pedagógica do Gilberto Jorge. **Relatos de Experiências**: um espaço de autoria: primeira coletânea de relatos produzidos por educadores da Escola Municipal de 1º Grau Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, Porto Alegre, n. 1, p. 6-8. 1995.

_____. Projeto político-pedagógico e cidade educadora. **Educação e Cidadania**. Porto Alegre, v. 4, p. 87-93. 2001.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. (Re)organização Curricular: (re)construção possível e necessária. **Relatos de Experiências**: um espaço de autoria: primeira coletânea de relatos

produzidos por educadores da Escola Municipal de 1º Grau Professor Gilberto Jorge Gonçalves da Silva, Porto Alegre, n. 1, p. 90-109. 1995.

VALLES, Miguel S. **Técnicas Cualitativas de Investigación Social**: reflexión metoadológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis, 1997.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96. 1992.

VIANNA, Cláudia. **Os Nós do “Nós”**: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

WEISZ, Telma. Psicogênese da Língua Escrita: uma revolução conceitual faz 20 anos. **Pátio**, Porto Alegre, n. 3, p. 34-35. 2000.

ZATT, Ana Cláudia Souza; SOUZA, Jane Mari de (Org.). **Mapas da Cidade**: autoria, identidade e cidadania. Porto Alegre: Vozes, 1999.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.