FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR

SENTIDO PESSOAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
ANÁLISE DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA A PARTIR DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

SÃO PAULO
2005

FLÁVIA DA SILVA FERREIRA ASBAHR

SENTIDO PESSOAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
ANÁLISE DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA A PARTIR DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada no instituto de Psicologia
da Universidade de São Paulo,
como parte dos requisitos para obtenção do título de
mestre em Psicologia

Área de concentração: Psicologia escolar e do desenvolvimento humano

Orientador: Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza

São Paulo
2005

Ficha Catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca
e Documentação do Instituto de Psicologia da USP

Asbahr, F. da S. F.

Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural./ Flávia da Silva Ferreira Asbahr. – São Paulo: s.n., 2005. – 199 p.

Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade.

Orientadora: Marilene Proença Rebello de Souza.

1. Psicologia histórico-cultural 2. Atividade pedagógica 3. Professores 4. Projeto político pedagógico 5. Consciência I. Título.

SENTIDO PESSOAL E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:
ANÁLISE DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA A PARTIR DA
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Banca examinadora:

Nome e assinatura

Nome e assinatura

Nome e assinatura

Dissertação defendida e aprovada em: __/__/__

Tecendo a Manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre outros galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

***João Cabral de Melo Neto,
em “A Educação pela pedra”***

*Aos meus pais, Gilda e Péricles,
por me ensinarem desde sempre o valor do
conhecimento e da esperança.*

*A todos os professores da escola pública que,
como Vicente e Luiza, fazem do dia-a-dia
de trabalho pedagógico seu instrumento de luta
por um mundo livre e humano.*

AGRADECIMENTOS

Aos professores, funcionários, alunos e pais da escola onde realizei essa pesquisa pela sincera contribuição ao meu trabalho. Aprendi muito sobre educação com vocês. Obrigada por tudo, pelas conversas, pelas perguntas feitas, pela curiosidade, pelos cafezinhos. Esse trabalho é de vocês, para vocês.

Um agradecimento especial à equipe técnica da escola, Sílvia, Letícia, Heloísa e Cecília, por possibilitarem a realização dessa investigação. Foi muito bom encontrar profissionais tão sérias e comprometidas com a educação como vocês.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, pela orientação segura, carinho e dedicação. Obrigada por compartilhar comigo sua amizade e reconhecida experiência. Agradeço por ser uma pessoa tão meiga e delicada.

À Profa. Dra. Elenita de Rício Tanamachi, pelo acompanhamento do meu crescimento intelectual e pessoal desde a graduação. Agradeço, também, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura (Ori), obrigada por me ensinar a dosar a seriedade, a responsabilidade e o compromisso com a humildade, o bom humor e a esperança. Agradeço, também, as importantes contribuições no exame de qualificação.

À Prof. Dra. Lígia Márcia Martins, pelos aprendizados sobre a importância do rigor teórico. Agradeço, também, as contribuições referentes à análise de dados.

À Bel (Maria Isabel Batista Serrão), grande companheira de trabalho e sonhos, por compartilhar comigo seus conhecimentos e indagações. Obrigada, também, pela leitura criteriosa do meu trabalho.

À Eliza (Maria Eliza Mattosinho Bernardes) que, com sua competência, seriedade e afeto, muito contribuiu no enfrentamento das questões teórico-metodológicas desse trabalho.

À Juliana, minha sempre amiga, por me fazer acreditar que tudo sempre pode ser diferente. Adoro trabalhar com você.

À Syl e Clau, grandes companheiras na jornada do conhecimento, por me fazerem questionar o óbvio.

Aos colegas do GEPAPe, Ori, Elaine, Bel, Eliza, Marisa, Sílvia Tavares, Vanessa, Rosa, Marta, Sérgio, Wellington, Sílvia, Luciana, Flávia Lima, Humberto, Anne, Rosana, pela oportunidade de vivenciar a construção de um projeto-atividade. Vocês estão nessas letrinhas.

Aos colegas do LIEPPE, Marilene, Elenita, Eliza, Juliana, Marcelo, Jane, Antônio, Christiane, Vanessa, Edna, Janyssa, Aline, Carol, Joseana, com os quais pude compartilhar questões teóricas, dúvidas, angústias e, acima de tudo, a amizade em construção.

Aos colegas de orientação, Lygia, Anabela, Marcelo, Ana Karina, Tatiana, pelas importantes contribuições no percurso desse trabalho.

A FAPESP, pela concessão da bolsa de pesquisa e reserva técnica.

Aos funcionários da biblioteca do IPUSP, pelo excelente atendimento às minhas solicitações e dúvidas.

Aos funcionários do IPUSP, pelo apoio necessário.

À Renata, minha irmã querida, pelo amor e carinho. É muito bom ter alguém tão próximo para compartilhar sonhos e dúvidas. Aprendo muito sobre o que é ser professor com você. Obrigada, também, pela correção criteriosa do meu trabalho.

À minha irmãzinha Paula, que, no seu processo de descobrir o mundo, faz-me encantar pelas pequenas e valiosas coisas.

Ao Maú, meu querido cunhado, pela assessoria com a língua inglesa.

Ao Gustavo Cherubine, por "articular" meu encontro com a escola.

A Paola, Fernandinha, Alê, Camila, Mônica, as amigas de todas as horas. A amizade de vocês foi essencial em todo o percurso desse trabalho.

Ao Angelo, com carinho, obrigada por tudo, pelo amor, companheirismo, alegria e paciência. Você me ensina a ser uma pessoa melhor.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

CEU - Centro de Educação Unificado

C.P. - Coordenador(a) Pedagógico(a)

CUT - Central Única dos Trabalhadores

GAAE - Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa

GEPAPE - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

JB - Jornada Básica

JEI - Jornada Especial Integral

JEA – Jornada Especial Ampliada

LIEPPE - Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar

NAE - Núcleo da Ação Educativa

PEA - Projeto Especial de Ação

PPB - Partido Progressista Brasileiro

P.P.P. - Projeto Político Pedagógico

PT - Partido dos Trabalhadores

RA - Registro Ampliado

RGP - Reunião Geral de Pólo

RME - Rede Municipal de Educação

SINPEEM – Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo

SME - Secretaria Municipal de Educação

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. *Sentido pessoal e Projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. Dissertação (mestrado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica dos professores da escola pública de ensino fundamental por meio do levantamento dos motivos dessa atividade. Ao enfocarmos a atividade pedagógica, pretendemos, também, localizar a função e a importância do projeto político pedagógico na organização das ações pedagógicas. Para tanto, este trabalho tem como embasamento teórico a psicologia histórico-cultural (Vigotski, Leontiev, Luria e outros), mais especificamente a contribuição dos autores que se dedicaram ao estudo da atividade humana como unidade central da vida do sujeito concreto, ou seja, a teoria psicológica geral da atividade (Leontiev, Davidov e outros). Nosso estudo centrou-se na observação do cotidiano escolar de uma escola pública municipal de ensino fundamental que almejava construir seu projeto político pedagógico e articulá-lo com as ações pedagógicas desenvolvidas. Inspirados no estudo de caso do tipo etnográfico, foram usados os seguintes procedimentos de investigação: observação participante, análise de documentos e realização de entrevistas com professores. No processo de análise dos dados, organizamos as informações obtidas em três grandes contextos: "Organização escolar", "Em busca do projeto político pedagógico" e "Atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica". Nos dois primeiros contextos, apresentamos as formas como os profissionais da escola organizam suas atividades e ações pedagógicas e apontamos as dificuldades na construção de um projeto político pedagógico, a produção da fragmentação do trabalho pedagógico e as possibilidades de superação da alienação. No último contexto, a partir da trajetória profissional de dois professores, analisamos o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica. Os professores entrevistados denunciam as rupturas entre o significado e o sentido pessoal, entre os motivos da atividade e os fins das ações e expressam essas cisões não só verbalmente, como física e emocionalmente. Contraditoriamente, indicam, também, elementos no seu trabalho e na organização escolar reveladores das possibilidades do estabelecimento de relações conscientes com a universalidade dos homens, para além da relação singular-particular. Assim, a análise ressalta a construção do projeto político pedagógico entendido como atividade enquanto um dos elementos possíveis de humanização docente, ou seja, como espaço de resistência à desintegração entre o significado e o sentido pessoal atribuído à atividade pedagógica.

Palavras-chaves: psicologia histórico-cultural, atividade pedagógica, professor, projeto político pedagógico, consciência, significado social, sentido pessoal.

Flávia da Silva Ferreira Asbahr (1978 -) é natural de São Paulo - SP. Formada em Psicologia (licenciatura e formação de psicólogo) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauri (2000).

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. *Sense and Political Pedagogical Project: Pedagogical activity analysis from a historical cultural psychology. Dissertation* (mastership) – Psychology Institute of São Paulo University. São Paulo, 2005.

ABSTRACT

This research aims to study the process of sense attribution to the public elementary school teacher's pedagogical activity through the study of this activity motives. By focusing the pedagogical activity we also intend to find the political pedagogical project function and importance in the organization of pedagogical actions. For doing so, this work has as theoretical basis on the cultural-historical psychology (Vigotski, Leontiev, Luria et al.), more specifically, the contribution of authors who were dedicated to the study human activity as the central unity of the concrete individual's life, or else, the general psychological theory of activity (Leontiev, Davidov et al). Our study has been centered on scholar daily routine observation of a public elementary school that aimed to build its political pedagogical project and link it with the developed pedagogical actions. Inspired in the case study of the ethnographic perspective, there were used the following investigation procedures: participant observation, documents analysis and interviews with teachers. During the process of data analysis we have organized the obtained information in three major contexts: "Scholar Organization", "In search of the political pedagogical project" and "Attribution of sense to the pedagogical activity". In the first two contexts we have presented the ways that school professionals organize their activities and pedagogical actions and have pointed out the difficulties in the construction of a political pedagogical project, the fragmentation production of pedagogical work and the possibilities of alienation overcoming. In the last context, as from two teachers professional trajectory, we have analysed the process of sense attribution to the pedagogical activity. Interviewed teachers reveal the ruptures between the social meaning and the sense, between the activity motives and the actions objectives and express these scission not only orally but also physically and emotionally. In a contradiction, they also indicate elements in their work and in scholar organization that reveal possibilities of relationships establishment conscious with men universality, for beyond the singular-particular relation. Thus, the analysis reinforces the construction of the political pedagogical project understood as activity, as one of the possible elements of teaching humanization, or else, as an area of resistance to the disintegration between social meaning and sense given to the pedagogical activity.

Key words: historical cultural psychology, pedagogical activity, teacher, political pedagogical project, conscience, social meaning and sense.

Flávia da Silva Ferreira Asbahr (1978 -) was born in São Paulo - SP. With degree in psychology (psychologist graduation and licentiate) by São Paulo State University - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru campus (2000).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
• Os motivos	10
• Objetivo de pesquisa e caminho percorrido	14
 CAPÍTULO I - SOBRE A ATIVIDADE HUMANA	21
1. Considerações acerca da natureza do trabalho pedagógico	21
2. A psicologia histórico-cultural e a teoria da atividade	35
 CAPÍTULO II - SOBRE A ATIVIDADE PEDAGÓGICA	58
1. Significação social da atividade pedagógica: reflexões a partir da pedagogia histórico crítica e da psicologia histórico-cultural	58
2. O projeto político pedagógico entendido como atividade	64
 CAPÍTULO III - EM BUSCA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: Análise da organização de uma escola pública municipal	70
1. Sobre o método	70
2. Organização escolar	78
3. Em busca do projeto político pedagógico: organização das ações pedagógicas	87
 CAPÍTULO IV - ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO PESSOAL À ATIVIDADE PEDAGÓGICA: as histórias dos Professores Vicente e Luiza	110
1. A história do Professor Vicente	112
2. A história da Professora Luiza	138
3. Pontos de encontro: análise das histórias de Vicente e Luiza	168
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
 ANEXOS	188
1. Índice das observações participantes	189
2. Exemplo de registro ampliado	191
3. Projeto político pedagógico da micro-região	199

INTRODUÇÃO

*“Mas, para mim, o que vale é o que está por baixo ou por cima -
o que parece longe e está perto, ou o que está perto e parece longe.
Conto ao senhor é o que eu sei e o senhor não sabe;
mas principal quero contar é o que eu não sei se sei,
e que pode ser que o senhor saiba.”*

**João Guimarães Rosa,
Grande Sertão: Veredas**

- **Os motivos**

Venho realizando estágios e desenvolvendo projetos de intervenção em escolas públicas e particulares desde o terceiro ano de graduação do curso de psicologia. Nas diversas escolas pelas quais passei, algumas questões sempre me incomodavam: os discursos cristalizados dos professores sobre sua prática e sobre sua relação com os alunos e a falta de clareza acerca das finalidades da educação de forma geral e da atividade pedagógica de forma específica. As tarefas¹ propostas pelos professores aos alunos pareciam-me "soltas", "perdidas" e muitas vezes sem objetivos definidos. Muitas vezes tinha a impressão de que a maior parte das ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula restringia-se ao fazer pelo fazer, professores passavam uma série de exercícios aos alunos buscando deixá-los ocupados e estes executavam tarefas que não lhes fazia sentido algum. Outra impressão, sempre presente, era a dificuldade, quase impossibilidade, dos professores empreenderem projetos coletivos ou pelo menos criarem espaços para compartilhar as experiências ocorridas na sala de aula.

Após finalizar a graduação, no 2º semestre de 2001, juntamente com outra psicóloga, fomos contratadas para desenvolver um projeto de avaliação de aprendizagem numa escola pública municipal de ensino fundamental na cidade de São Paulo. A direção e coordenação da escola apresentaram-nos a seguinte queixa: cerca de 60 crianças de 4º, 5º e 6º ano não haviam apropriado-se da linguagem escrita e dos conteúdos vinculados à série em que estavam. A escola solicitou-nos uma avaliação com estas crianças com o objetivo de compreender as causas do "não aprender".

A partir dessa queixa inicial, desenvolvemos um trabalho que consistiu na realização de entrevistas com os professores e alunos, participação nas reuniões pedagógicas e coordenação de atividades em grupo com as crianças. Essas ações

¹ Neste momento, o termo tarefa está sendo usado no sentido do senso comum e refere-se às lições de casa, lições em classe, trabalhos individuais ou coletivos, aulas etc.

permitiram desvelar uma série de mecanismos institucionais produtores do fracasso escolar e subsidiaram a discussão com os professores sobre como as supostas dificuldades de aprender dos alunos eram engendradas nas próprias relações escolares. Os professores, de forma geral e a todo o momento, queixavam-se da solidão em sala de aula e da falta de espaços coletivos de discussão sobre os fenômenos escolares. Revelavam-nos, também, a falta de um eixo norteador da prática educativa na escola, ou seja, um projeto coletivo. Discutimos, brevemente, a importância do projeto político pedagógico (p.p.p.) como articulador das ações escolares. Por outro lado, os professores nos relatavam que a elaboração do projeto caracterizava-se como uma tarefa burocrática, nunca retomada, e que não se relacionava com a prática cotidiana em sala de aula.

Essas experiências instigavam-me a procurar entender como os projetos políticos pedagógicos das escolas públicas eram construídos e a conhecer escolas que apresentassem um projeto construído de forma verdadeiramente coletiva e que tivesse repercussão na sala de aula. Essas questões levaram-me a formular perguntas de pesquisa: Como o projeto político pedagógico de uma escola é construído? Como acontece a participação dos docentes e das demais pessoas vinculadas aos outros segmentos da escola nessa construção? Como os profissionais da escola e a comunidade concebem o p.p.p.? Qual importância e que função atribuem a ele? Como o projeto pedagógico relaciona-se ou pode relacionar-se com as ações pedagógicas ocorridas na sala de aula? Essas indagações nortearam a elaboração do projeto de pesquisa desencadeador dessa dissertação.

No segundo semestre de 2002, então cursando as disciplinas do mestrado, uma escola pública municipal de São Paulo, localizada na periferia da cidade, chamou-me para desenvolver um projeto de formação docente. O interesse da escola era discutir temas da psicologia que pudessem contribuir na problematização da atividade pedagógica. Numa primeira conversa, os professores disseram estar interessados em discutir assuntos como disciplina, inclusão, modos de lidar com determinados alunos etc. Propus, assim, encontros com os professores reunidos em grupos nos quais discutiríamos as diversas temáticas apresentadas.

No primeiro momento de discussão nos grupos, os professores fizeram um levantamento dos principais problemas e dificuldades encontradas em seu trabalho. Três questões centrais apareceram: as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a pouca participação da família na escola e a falta de um trabalho coletivo sistematizado. Sobre essa última questão, cujo debate sempre trazia sofrimento e angústia, os professores falavam da solidão em sala de aula, da pouca integração entre os docentes, da fragmentação da escola (*Fundamental I versus Fundamental II*, administrativo *versus* pedagógico etc) e da carência de espaços coletivos

sistematizados de discussão. Os professores denunciavam que a organização escolar era movida pelo silêncio, pela solidão, pela desarticulação entre os diversos profissionais da unidade escolar.

Essa etapa de discussão foi muito importante, pois os professores revelavam os jogos de hierarquia entre diferentes grupos de docentes. Alguns diziam que só poucos planejavam e participavam do projeto escolar, aos outros só era permitido fazer sugestões, não participando efetivamente na elaboração do projeto. Outros diziam que havia aqueles que não se interessam e, por isso, alguns deveriam tomar a frente do projeto.

Diante disso, discutimos como a predominância de alguns e o silêncio e a imobilidade de outros eram produzidos nas relações institucionais e refletimos com os professores sobre outras formas de organização escolar. Assim, pensamos maneiras de comunicação mais eficiente, discutimos as instâncias de participação na vida escolar, como o Conselho Escolar e principalmente o papel do Projeto Político Pedagógico como um importante instrumento de organização da atividade pedagógica na escola pública.

O projeto de formação desenvolvido nessa escola reafirmou a importância das indagações desencadeadoras dessa pesquisa e a urgência de se discutir a questão do trabalho coletivo na escola, pois dificilmente será possível repensar práticas se não há espaços efetivos de discussões, debates e proposições acerca dos fenômenos escolares. Cada vez mais as experiências como psicóloga escolar acenavam-me a construção coletiva do projeto político pedagógico como uma das possibilidades de superação dessa realidade tão fragmentada e solitária da escola pública denunciada pelos professores.

No entanto, as reflexões advindas dessa última experiência possibilitaram que minhas questões de pesquisa ganhassem um novo contorno. Comecei a ter clareza de que não poderia realizar minha pesquisa em qualquer escola, precisava de uma escola preocupada com seu projeto político pedagógico, uma escola em que professores, alunos, funcionários e comunidade estivessem buscando integrar-se para melhorarem suas atividades educativas.

Nas conversas informais com professores da escola onde realizei o projeto de formação, apresentei os objetivos da minha pesquisa de mestrado. Estes professores interessavam-se muito pelo tema e, como trabalhavam há muitos anos na rede municipal de ensino, tendo passado por várias escolas e cargos, tinham um bom conhecimento das escolas da rede. Indicaram-me algumas escolas da região consideradas exemplos em termos de projeto pedagógico articulado com as ações diárias da escola.

Concomitantemente, um amigo educador que trabalhava num instituto educativo desenvolvia projetos em escolas públicas da mesma região. Seus trabalhos voltavam-se para a formação de grêmios estudantis e fomentação da construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas. Ele também trabalhava com escolas que atendiam às características por mim procuradas. As escolas indicadas pelos professores e por esse amigo educador foram as mesmas. Uma delas me chamou atenção pois, segundo meus informantes, além de desenvolver seu próprio projeto pedagógico, buscava, em conjunto com outras escolas do bairro, construir um projeto educativo para a região onde estava localizada. Assim cheguei à escola onde foi desenvolvida esta pesquisa.

Na minha primeira visita à escola, em novembro de 2002, a diretora e a coordenadora pedagógica efetiva receberam-me cordialmente e expliquei os objetivos de minha pesquisa e porque gostaria de realizá-la naquela escola. Antes de aceitarem minha proposta, a diretora, em dúvida se essa seria a melhor escola para realizar o trabalho de campo e ao mesmo tempo lisonjeada pelas indicações, contou-me as principais características da escola, a forma de organização escolar e os eixos centrais de trabalho. Afirmou que as decisões da escola eram tomadas sempre coletivamente, havia um Conselho Escolar forte e funcionando, vários projetos extraclasse aconteciam com grande participação da comunidade e algumas parcerias com outras instituições. Segundo a diretora, a escola era muito respeitada e valorizada na região. Tanto a diretora como a coordenadora moravam no bairro e tinham uma forte ligação com a instituição e com a região, conheciam seus problemas e moradores, tinham uma história profissional intrinsecamente ligada ao bairro. O mesmo acontecia com outros docentes da escola e embora nem todos morassem na "vila"², grande parte era efetiva e trabalhava há anos no mesmo lugar.

A diretora apresentou-me, também, algumas tradições da escola e do bairro. A escola vinha organizando desde 1998 um centro de documentação de sua memória e integração com a comunidade. Para tanto, contava com um grande acervo de fotos e vídeos das atividades locais, além de catálogos com a descrição de todos os eventos ocorridos em cada ano letivo. Além disso, todos os anos, na semana da pátria, a escola participava, com outras instituições educativas, de um grande desfile cívico pelas ruas de seu entorno. Esse evento era muito esperado pela comunidade e a cada ano atraía mais escolas participantes. Outra característica marcante era que, também junto com as demais unidades escolares locais, a escola organizava e participava de encontros de educadores do bairro. Nestes encontros, os profissionais da educação da região reuniam-se para discutir os problemas do bairro e participar de atividades de

²"Vila" é o nome carinhoso usado por muitos profissionais da escola para se referirem ao bairro.

formação como palestras e oficinas. Segundo a diretora, essa iniciativa era considerada um modelo de trabalho para a Secretaria Municipal de Educação (Gestão do Partido dos Trabalhadores - 2001/2004) e uma possibilidade de organização para as sub-prefeituras, em implantação naquele momento. Foram nesses encontros de educadores que as escolas elaboraram um projeto político pedagógico para a micro-região intitulado *Escola cidadã*.

A diretora e a coordenadora pedagógica estavam em dúvida se a escola era adequada para a realização da pesquisa pois, embora a instituição tivesse diversas ações coletivas de trabalho e um eixo central de organização, não havia um projeto pedagógico próprio formalmente escrito. Existia o projeto da micro-região e a fala da diretora e coordenadora indicavam-me clareza quanto à linha de trabalho da escola. O que mais me chamou a atenção na fala das duas educadoras é que mesmo a escola não tendo um documento escrito intitulado projeto político pedagógico, havia indicativos de um projeto acontecendo de fato. Disse isso a elas e, após consultarem os professores, aceitaram a realização da pesquisa.

Este breve relato demonstra como minha trajetória profissional como psicóloga escolar se implica com a minha atividade de pesquisadora, produzindo o problema de pesquisa investigado nessa dissertação. Ou seja, as atividades profissionais desenvolvidas em escolas públicas e particulares desde 1998 forjaram necessidades e motivos para o nascimento de uma nova atividade, a pesquisa.

Um outro elemento fundamental a essa escolha foi a atividade de estudo, isto é, o constante estudo teórico, principalmente dos autores representantes da psicologia histórico cultural³. Esses autores, profundamente embasados no materialismo histórico dialético de Marx, respondiam e respondem a várias questões emblemáticas colocadas pela atuação nas escolas. O estudo dos conceitos de atividade, consciência, sentido pessoal e significação social foram fundamentais para uma compreensão mais aprimorada das experiências vividas na prática profissional. Foram estes estudos que deram tonalidade à pergunta de pesquisa e a reconfiguram, como veremos no próximo item em que apresentaremos o caminho teórico percorrido e o objetivo de pesquisa.

• Objetivo de pesquisa e caminho percorrido

As experiências profissionais como psicóloga escolar, relatadas acima, somadas ao estudo teórico dos principais expoentes da psicologia histórico cultural

³ Também conhecida como psicologia de Vigotski, psicologia sócio-histórica, psicologia histórico-crítica, psicologia soviética, psicologia marxista ou psicologia concreta.

(Vigotski, Leontiev, Luria e outros) produziram questionamentos sobre a atividade pedagógica que desencadearam esse trabalho.

Um dos pressupostos principais, advindo do materialismo histórico dialético de Marx, norteador da busca por resposta aos nossos questionamentos, foi a centralidade do trabalho, atividade humana por excelência, no processo de humanização dos homens e na constituição do seu psiquismo. Para Marx, por meio do trabalho o homem transforma a natureza e se autoproduz.

No caso dessa pesquisa, entender a gênese e estrutura da atividade humana é fundamental, pois o projeto tem como um de seus pilares básicos a ação. Planejar algo não se restringe a pensar no que se deseja, mas principalmente no que é possível fazer para alcançar o desejável. Planejar e projetar são, assim, grandes marcas humanas.

Os psicólogos soviéticos, especialmente Leontiev, elegem, desde o começo de sua produção teórica, o conceito de atividade como princípio central ao desenvolvimento do psiquismo humano e das funções psicológicas superiores. Para estes psicólogos, a atividade humana está intimamente vinculada à formação da consciência, e essas duas categorias formam uma unidade dialética, ou seja, a consciência é produto subjetivo da atividade dos homens com os outros homens e com os objetos ao mesmo tempo em que a consciência regula a atividade produtora da vida humana.

Nas relações entre a consciência e a atividade, a consciência é forma especificamente humana do reflexo psíquico da realidade, ou seja, é expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico. A passagem do mundo social ao mundo psíquico não se dá de maneira direta, o mundo psíquico não é cópia passiva do mundo social, isto é, as significações sociais compartilhadas por meio da linguagem não são apropriadas imediatamente pelos homens. Essa apropriação depende do sentido pessoal atribuído às significações sociais. Dessa forma, a relação entre significação social e sentido pessoal é componente central da consciência humana.

As significações não expressam toda a riqueza do conteúdo psicológico do sujeito concreto, pois só são apropriadas e incorporadas dependendo do sentido pessoal que tenham para este sujeito. Assim, o que gera um sentido pessoal é a produção social da vida do sujeito concreto mediada pelas significações. No entanto, deve-se ressaltar que as significações não podem ter outra existência a não ser pela consciência das pessoas.

O sentido pessoal é criado pelas relações objetivas, refletidas na consciência humana, entre o que motiva a atividade e os resultados da ação: "Em outras palavras,

o sentido expressa a relação do motivo da atividade e o objetivo direto da ação"⁴ (LEONTIEV, 1983, p.228, tradução nossa). Pesquisar, portanto, o processo de atribuição de sentido requer descobrir qual são os motivos da atividade e os fins das ações⁵.

Segundo Leontiev (1978, 1983), na sociedade de classes a estrutura da consciência sofre uma transformação radical, significações sociais e sentidos pessoais não apenas deixam de ser coincidentes como se tornam contraditórios. Há uma cisão entre o significado social do trabalho e o sentido pessoal do trabalho, que se torna obter um salário. Esse fenômeno é denominado por Leontiev de alienação⁶.

Tendo essas questões em mente, perguntávamos, no início da pesquisa, qual seria o sentido pessoal da atividade pedagógica do professor. Nossa hipótese, baseada em nossas experiências profissionais, era que o professor não via nenhum sentido para sua atividade docente e restringia-se a repetir conteúdos e tarefas, também sem sentido, aos alunos. Questionávamos, então, se a construção do projeto político pedagógico poderia contribuir para a construção de sentido pessoal às atividades pedagógicas, já que planejar e projetar são elementos constituintes do processo de humanização e já que a construção verdadeiramente coletiva do projeto político pedagógico seria um dos espaços potenciais de reflexão acerca da prática pedagógica e de suas finalidades. Nossas questões iniciais de pesquisa eram: a construção do projeto político pedagógico pode contribuir para a formação de sentido na atividade pedagógica? A partir da reflexão acerca de sua prática, mediada pelo projeto, o professor pode (re)significar sua atividade pedagógica?

Os estudos teóricos reorganizaram nossos questionamentos iniciais. Compreendemos que não há sentidos puros, abstratos, e que o trabalhador sempre verá um sentido pessoal para seu trabalho, sentido esse nem sempre correspondente à significação social de sua atividade. Inevitavelmente há um sentido pessoal atribuído à atividade pedagógica do professor, embora nem sempre esse sentido coincida com o significado de ensinar. Foi necessário, então, delimitarmos qual era a significação social da atividade pedagógica a qual estávamos nos referindo. Passamos a entender que a significação social da atividade pedagógica é formada pela finalidade de ensinar, isto é, de proporcionar condições de aprendizagem para os alunos (BASSO, 1994).

Assim, não nos era mais suficiente compreender o processo de atribuição do sentido pessoal à atividade pedagógica do professor, mas sim compreender se o

⁴ Original: "En otras palabras, el sentido expresa la relación del motivo de la actividad respecto al objetivo directo de la acción."

⁵ Explicaremos a relação entre sentido pessoal e motivo da atividade no primeiro capítulo.

⁶ Aprofundaremos esse conceito no primeiro capítulo.

sentido pessoal coincidia com a significação social da atividade pedagógica e quais elementos poderiam contribuir para que se tornassem coincidentes. Perguntávamos se a construção do p.p.p. seria uma possibilidade de resistência à desintegração entre o significado e o sentido da atividade pedagógica do professor.

Para começarmos a responder nossa pergunta, passamos a entender que não bastava a elaboração de qualquer projeto pedagógico para que a significação social e o sentido pessoal da atividade pedagógica dos professores tornassem-se coincidentes, mas que a construção desse projeto deveria constituir-se numa atividade dos professores em coletividade. E, dessa forma, introduzimos a análise do projeto político pedagógico como atividade. Um projeto, para ser entendido como atividade, deve ser um projeto de sujeitos que, a partir de suas necessidades, engajam-se num plano de ação coordenado envolvendo os diversos segmentos da escola (ARAÚJO, CAMARGO & TAVARES, 2002).

Assim, para a realização da pesquisa de campo, procuramos uma unidade escolar em que os professores estivessem preocupados em construir o projeto político pedagógico da escola e articulá-lo com suas ações pedagógicas⁷. A pesquisa de campo foi realizada numa escola pública municipal da cidade de São Paulo que buscava junto com outras escolas do seu entorno construir um p.p.p. para a micro-região.

No decorrer da observação do cotidiano escolar durante um ano letivo, percebemos que embora existissem eixos de organização do trabalho pedagógico na escola, não havia um projeto político pedagógico entendido como atividade, pois nem todos os professores tinham clareza e consciência desses eixos de organização. O projeto aparecia mais como uma possibilidade do que como realidade. A pesquisa empírica reconfigurou nosso trabalho, direcionando-o a compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica de dois professores da escola e a importância do p.p.p. à organização do trabalho docente para esses professores.

Dessa forma, o **objetivo central** de nossa pesquisa é compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica dos professores por meio do levantamento dos motivos dessa atividade. Ao enfocarmos a atividade pedagógica docente, pretendemos, também, localizar a função e a importância do projeto político pedagógico na organização das ações pedagógicas.

Para que possamos compreender esse processo, percorremos um caminho cujos passos estão apresentados no decorrer dessa dissertação. No primeiro capítulo, apresentamos a perspectiva teórica de nossa pesquisa. Iniciamos discorrendo, sob a

⁷ Maiores informações sobre a escola onde a pesquisa foi realizada podem ser encontradas no capítulo 03.

ótica marxiana, sobre o trabalho de forma geral, fator central de humanização dos homens e, contraditoriamente, sobre como na sociedade capitalista o trabalho torna-se elemento de desumanização. Foi necessário olharmos para o trabalho na sociedade dividida em classes pois é sobre essa particularidade que se desenvolve o trabalho pedagógico em foco. Algumas especificidades do trabalho pedagógico também foram apresentadas nesse momento.

Após esse panorama sobre o trabalho numa perspectiva geral, centramo-nos no olhar da psicologia sobre a atividade humana enquanto unidade central da vida do sujeito concreto. Para tanto, ainda no primeiro capítulo, apresentamos os principais aportes da psicologia histórico cultural, dando ênfase às contribuições da teoria da atividade. Alguns conceitos teóricos foram fundamentais para compreender o processo de atribuição de sentido pessoal: reflexo psíquico da realidade, atividade humana, motivo, ação, operação, consciência, significação social, sentido pessoal e alienação.

Esses conceitos teóricos trouxeram repercussões à análise da atividade pedagógica e, assim, no segundo capítulo, apresentamos essas contribuições focando-nos na delimitação do significado social da atividade pedagógica e na compreensão do projeto político pedagógico como atividade. Nesse momento, questionamos: como é o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica mediado pela construção do p.p.p.? Seria o projeto político pedagógico um instrumento de resistência à desintegração entre o significado social e o sentido pessoal na atividade pedagógica do professor?

Tendo esses questionamentos em mente, apresentamos, no terceiro capítulo, os procedimentos e alguns resultados da pesquisa empírica por nós desenvolvida. Acompanhamos as atividades e ações desenvolvidas numa escola pública municipal no decorrer de um ano letivo e entrevistamos dois professores e uma assistente de direção. No trabalho de campo, investigamos o funcionamento escolar, a organização da atividade pedagógica de forma geral e de professores singulares, a busca da escola em construir seu p.p.p.. Na análise do grande número de informações sobre a realidade pesquisada, organizamos os dados em três contextos: "organização escolar", "em busca do projeto político pedagógico" e "atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica".

No capítulo três, apresentamos a análise dos dois primeiros contextos. O primeiro contexto, "organização escolar", trata, como o próprio nome diz, da organização geral da escola: organograma, história da escola, corpo docente, peculiaridades, contexto político e local. No segundo contexto, "em busca do projeto político pedagógico", elencamos os eixos de condução da atividade pedagógica que conferem à escola uma forma de organizar suas ações pedagógicas: trabalho coletivo,

ações pedagógicas em sala de aula e projetos extraclasses, avaliação, currículo, relação com os alunos e comunidade, condições de trabalho e projeto sonhado. Essa etapa de análise foi condição essencial para a compreensão do processo de atribuição do sentido pessoal, foco do capítulo quatro, pois são nesses contextos que os professores da escola desenvolvem sua atividade e ações pedagógicas.

No último capítulo buscou-se responder a questão de pesquisa. Nosso foco foi o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica de dois professores e a função e a importância do projeto político pedagógico na organização da ação pedagógica desses profissionais. Para tanto, apresentaremos a trajetória profissional dos professores Vicente e Luiza⁸, elencando elementos para a compreensão dos seus processos de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica: os motivos de sua atividade, os fins de suas ações, a função atribuída ao p.p.p., as contradições entre os motivos de sua atividade pedagógica e as condições objetivas de trabalho. No final do capítulo, analisamos alguns pontos em comum nas duas histórias.

Embora nossa atenção nessa dissertação incida sobre dois professores e seus processos de atribuição de sentido pessoal, para sermos coerentes com a perspectiva teórica utilizada, foi necessário olharmos para os sujeitos em suas condições concretas, os sujeitos em atividade, inseridos numa escola pública municipal. O que esses professores fazem, sentem e pensam está intrinsecamente relacionado com o que acontece na escola, é produto e produtor das ações na unidade escolar. Esta por sua vez está inserida numa rede pública de escolas, sendo coordenada por uma gestão municipal, dirigida por representantes de partidos políticos eleitos.

Por último, nas considerações finais, destacamos alguns elementos essenciais ao processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica, com o objetivo de refletir sobre a produção da fragmentação no trabalho docente e, também, sobre as possibilidades de resistência a desintegração entre o significado e o sentido na consciência humana. Apresentamos, ainda, alguns questionamentos suscitados por essa investigação que merecem ser aprofundadas por meio de novas pesquisas.

Entendemos que pesquisar e compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica é fundamental pois a consciência dos professores sobre suas ações pedagógicas é central ao trabalho educativo de qualidade. Pelo reconhecimento da importância da consciência dos professores na prática educativa, entendemos ser urgente uma compreensão mais aprofundada dos processos de atribuição de sentido pessoal referentes aos fenômenos educacionais. Dessa forma, é

⁸ Todos os nomes de professores, demais trabalhadores da escola, instituições e localidades utilizados nessa dissertação são fictícios para que a identidade desses profissionais e da escola seja preservada.

necessário investigar solidamente como se estrutura a atividade docente, quais são os motivos dessa atividade, como os professores organizam suas ações etc.

Ao apresentar algumas contribuições nesse sentido, esse estudo traz elementos para que se pense numa formação de professores que tenha como objetivo a estruturação da consciência integral, não alienada. No plano teórico, o presente trabalho vem somar-se às análises sobre a atividade pedagógica docente, principalmente aquelas que têm como embasamento a teoria da atividade (ARAÚJO 2003, CAMARGO 2004, MARTINS 2001, MOURA 2001, SERRÃO 2004, TAVARES 2002, entre outros).

Para finalizar, esperamos que nossa pesquisa possa fornecer subsídios para que educadores e pesquisadores em educação possam refletir sobre suas práticas e sobre o papel do projeto político pedagógico como articulador das finalidades educacionais e das atividades pedagógicas. Esperamos, também, que as questões levantadas por essa pesquisa possam trazer elementos de reflexão aos educadores, psicólogos e pesquisadores que sonham e lutam por uma educação de qualidade e por um mundo justo e humano.

CAPÍTULO I

SOBRE A ATIVIDADE HUMANA

*"Mas a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular.
Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais".
Karl Marx, na IV Tese sobre Feurbach*

O objetivo deste capítulo é apresentar o aporte teórico que dá sustentação a nossa pesquisa. No primeiro item, discutiremos a natureza do trabalho pedagógico. O objetivo central desse tópico é refletir sobre a natureza e as especificidades do trabalho pedagógico sob a ótica do materialismo histórico dialético. Para tanto, é necessário apresentarmos algumas reflexões preliminares sobre o trabalho de forma geral que, enquanto atividade adequada a um fim, é o que nos caracteriza enquanto seres humanos e permite nossa humanização. Mas, embora o trabalho seja o que nos humaniza, na sociedade capitalista torna-se muito mais elemento de degradação que de desenvolvimento. Analisar as características do trabalho no modo de produção vigente nos dará condições de compreender o cenário em que as atividades pedagógicas se desenvolvem. A seguir, analisaremos, num primeiro momento, as especificidades do trabalho pedagógico que o diferenciam dos demais trabalhos e, num segundo momento, quais são suas possibilidades e limites enquanto instrumento de superação do atual modo de produção.

No segundo item desse capítulo, apresentaremos a perspectiva teórica, no interior do campo da psicologia, que dá embasamento ao nosso estudo, a psicologia histórico-cultural, mais especificamente a teoria psicológica da atividade. Num primeiro momento, apresentaremos a origem filosófica e epistemológica de nossa teoria e, num segundo momento, o papel da atividade na constituição do psiquismo humano e sua intervinculação com a consciência. Os conceitos de significado social e sentido pessoal serão fundamentais à compreensão do desenvolvimento da consciência e da problemática da alienação.

1) Considerações acerca da natureza do trabalho pedagógico

- **O trabalho de forma geral**

Segundo Marx, o trabalho, entendido como atividade adequada a um fim, é o que fundamentalmente nos faz humanos. O homem, mediante suas necessidades, propõe objetivos e planeja ações para concretizá-los, e faz isso calcado em valores.

Marx, em *O Capital* (livro I, vol. I), compara a atividade animal e humana:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. (s.d., p.202)

Diferentemente dos animais que encontram sua existência garantida naturalmente, o homem produz sua própria existência. Pelo trabalho, o homem adapta a natureza a si mesmo e a transforma, se autoproduzindo. Ele transcende o reino da natureza, o domínio das necessidades e constrói sua própria natureza, a cultura. Assim, podemos considerar o homem como natureza, mas principalmente como negação da natureza, transcendência da natureza. Até mesmo nossa realidade corpórea, biológica pode ser transformada mediante a atividade humana.

Ao transcender o reino das necessidades, o homem constrói sua própria liberdade. Não se contenta com os limites impostos pelas necessidades naturais, mas os supera. Segundo Paro (2001), "a verdadeira liberdade humana, aquela que empresta ao homem sua especificidade histórica, não existe naturalmente, mas é produto da atividade humana em sua autocriação histórica" (p.17).

Ao superar a natureza por meio do trabalho e por ser ético, ser de vontade, o homem constrói sua história. Não sendo indiferente ao mundo que o rodeia, torna-se sujeito, agente da história.

No processo de trabalho, o homem transforma a natureza junto com os outros homens. O homem é um ser radicalmente social e só se produz na coletividade. Não pode produzir-se diretamente, mas apenas indiretamente na medida em que compartilha os produtos dos trabalhos de outros seres humanos por meio da divisão social do trabalho. Até mesmo o trabalho individual, singular, é produto das construções humanas anteriores. As transformações produzidas na natureza pelo homem são sempre mediadas pela coletividade, por meio da linguagem, dos instrumentos e das relações.

O processo de trabalho é composto de três elementos: o objeto de trabalho, o instrumento de trabalho e a força de trabalho. Os dois primeiros elementos constituem condições objetivas do trabalho necessárias para que alguém produza. São o que Marx chama de meios de produção. O terceiro elemento refere-se às condições subjetivas, ao próprio homem que controla e dirige o trabalho.

O objeto de trabalho é aquilo que vai ser transformado, que sofre a ação do trabalho e incorpora-se no produto final. O instrumento de trabalho é a mediação entre o homem e o objeto, o meio utilizado para transformar o objeto de trabalho. Por último, a força de trabalho é a energia do próprio homem, a capacidade humana de trabalho. O trabalhador não é a força de trabalho, mas sim quem a detém.

Ao trabalhar, o homem despende sua força de trabalho ao mesmo tempo em que trabalha justamente para repô-la. Dessa forma, o trabalhador deve produzir além do que é necessário à sua subsistência (reposição da força de trabalho) e somente assim pode verdadeiramente humanizar-se, pois quando produz além do que necessita imediatamente, garante sua sobrevivência futura e transcende o reino das necessidades, podendo, assim, dedicar-se às construções genuinamente humanas como a arte, a filosofia, a ciência⁹.

Falamos do trabalho de forma geral, mas é necessário apresentarmos o que é específico ao trabalho na sociedade capitalista, pois sob essa forma econômica, o trabalho adquire características bem distintas, tornando-se elemento, como já apontamos, muito mais de degradação humana que de humanização.

- **O trabalho na sociedade capitalista**

As relações de produção do modo capitalista baseiam-se na exploração de uma parte da população por outra. Uma pequena parcela detém os meios de produção, ou seja, detém os meios de vida, obrigando a maior parte das pessoas a vender a única coisa que possuem, sua força de trabalho. Para que possamos examinar melhor como esse processo ocorre é necessário analisarmos a forma elementar da riqueza na sociedade capitalista, a mercadoria, e os mecanismos de apropriação do trabalho excedente do trabalhador, a extração de mais-valia.

A mercadoria é todo produto que: 1) visa satisfazer a uma necessidade humana de qualquer tipo; 2) tem a propriedade de ser trocada por outros produtos. Assim, à primeira vista, o que caracteriza uma mercadoria é seu valor-de-uso e seu valor-de-troca.

Valor-de-uso é a utilidade de um produto. Não pode ser quantificado, pois se refere à qualidade da mercadoria, expressa a relação do homem com as coisas. Por exemplo, a cadeira serve para sentar, o casaco para agasalhar; esses são os valores-de-uso das mercadorias mencionadas.

Valor-de-troca é a propriedade de uma mercadoria ser trocada por outra. Assim, uma mesa pode ser trocada por três cadeiras, por determinada quantidade de dinheiro, ou por qualquer outra mercadoria, ou seja, uma mercadoria possui infindáveis valores-de-troca. O valor-de-troca apresenta uma dimensão quantitativa da mercadoria, pois contém uma relação numérica (x de A pode ser trocado por y de B), expressa na maioria das vezes na forma preço.

⁹Adiante, veremos como na sociedade capitalista a produção além do necessário é expropriada do trabalhador na forma de extração de mais-valia.

Analizando a troca entre mercadorias, Marx (s.d.) observa a existência de uma relação de igualdade entre elas, pois todas as mercadorias podem ser igualadas na troca. Assim, ele nos pergunta o que há de comum em todas as mercadorias que faz com que possam ser igualadas e trocadas. Em sua análise, não encontra nenhuma característica inerente às mercadorias que possa lhes dar essa propriedade. Responde que todas elas são produto do trabalho humano e chega, então, ao conceito de valor.

Valor é trabalho humano cristalizado, incorporado num produto. Mas não é o trabalho particular, concreto, de trabalhadores individuais. É o trabalho social, trabalho médio necessário, isto é, trabalho abstrato. É dispêndio de energia humana. Segundo Marx (s.d., p.45): "Esses produtos passam a representar apenas a força de trabalho humano, gasta em sua produção, o trabalho humano que neles se armazenou. Como configuração dessa substância social que lhes é comum, são valores, valores-mercadorias".

Se, à primeira vista, a mercadoria nos aparece como valor-de-uso e valor-de-troca, a análise marxiana nos mostra a mercadoria como coisa útil (valor-de-uso) e valor, este último expresso em valor-de-troca.

As mercadorias podem ser trocadas porque o trabalho de seus produtores é igualado, transformado em trabalho abstrato e quantificado. Os produtores igualam, mesmo sem saber que o fazem, seus trabalhos e, como consequência, suas mercadorias.

Assim, a substância do valor é o trabalho abstrato. A magnitude do valor é o tempo de trabalho despendido. E a expressão do valor, sua forma social, é o valor-de-troca. Na troca de mercadorias, o valor-de-uso é apenas o veículo do valor e de sua forma social.

Pelo que vimos, a mercadoria é a materialização do trabalho abstrato e expressa uma relação social entre produtores privados produzindo mercadorias para a troca, o que requer uma divisão social do trabalho desenvolvida. Mas não é assim que a mercadoria nos aparece.

Marx, no primeiro capítulo do livro I de *O Capital*, nos diz que, à primeira vista, a mercadoria é algo trivial, mas, ao analisá-la, a percebemos como algo muito estranho, cheio de sutilezas, algo que parece ter poderes próprios, autonomia em relação aos homens. O autor revela-nos o segredo da forma mercadoria e apresenta-nos o processo denominado fetichismo da mercadoria, decorrente do caráter social do trabalho que produz mercadorias.

A mercadoria apresenta um caráter misterioso, pois oculta as relações sociais que a produziram, encobre as características sociais do próprio trabalho. Desaparecem os trabalhos particulares, concretos e resta o trabalho abstrato, massa de trabalho. Esse trabalho materializa-se na mercadoria e a relação entre produtores

independentes passa a ser mediada por esta. É o que Marx (s.d.) chama de reificação (materialização) das relações de produção. As pessoas só se relacionam como produtores de determinadas mercadorias, ou seja, as relações entre as pessoas tornam-se, no capitalismo, relações materiais entre pessoas.

As mercadorias adquirem, assim, características sociais e passam a dirigir/controlar a relação entre os homens. Marx (s.d.) chama esse processo de personificação da mercadoria, pois esta adquire características sociais e autorizam seus proprietários a estabelecer ou não relações de produção. As relações sociais se dão como relações entre coisas: "Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas" (Marx, s.d., p.81).

Por encobrir o caráter social do trabalho, a forma mercadoria oculta as relações sociais que a produziram e impede que percebamos a exploração do trabalho presente no modo de produção capitalista. Analisaremos a seguir esse processo de produção, composto basicamente dos meios de produção e da força de trabalho (em termos de composição técnica) ou de capital constante e capital variável (em termos de composição segundo o valor).

Os meios de produção, constituídos de objeto de trabalho e instrumentos de produção, já possuem trabalho humano incorporado, isto é, valor, e o transferem para o produto final, não adicionando à nova mercadoria mais valor do que possuem, sendo por isso denominados capital constante. Ao contrário, a força de trabalho, como vimos, é o elemento desse processo capaz de acrescentar ao produto final mais valor do que ela mesma possui, denominando-se capital variável.

Como os trabalhadores estão destituídos dos meios de produção, não lhes resta outra alternativa senão vender sua própria força de trabalho como forma de sobrevivência. A transformação da força de trabalho em mercadoria é a especificidade do modo de produção em questão.

O capitalista paga pela força de trabalho o valor necessário para reproduzi-la, ou seja, a magnitude do valor da força de trabalho mede-se pelo tempo necessário para produção dos meios necessários à vida do trabalhador e de sua família¹⁰. Mas o trabalhador não produz apenas o equivalente ao valor de sua força de trabalho, produz muito além do que é necessário para reproduzir sua vida, produz mais-valia. No decorrer da jornada de trabalho, o assalariado trabalha o tempo necessário para a reprodução de sua vida (tempo pago pelo salário) e tempo excedente, que é trabalho não pago.

¹⁰ Muitas vezes, nos países periféricos, o valor pago pela força de trabalho está aquém do necessário para que o trabalhador possa reproduzi-la.

O processo de produção de mais-valia consiste na apropriação, pelo capitalista, deste trabalho excedente do trabalhador. Ao apropriar-se do trabalho alheio, o capitalista apropria-se do elemento criador de valor e esta apropriação é a sua fonte de enriquecimento, de aumento do capital. Assim: "O processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadoria. É o processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios de sucção de trabalho não pago". (MARX, 1978, p. 75)

À apropriação do valor criado pelo tempo de trabalho excedente, obtida pelo aumento da jornada de trabalho para além do tempo de trabalho necessário, é denominada de mais-valia absoluta. No começo da Revolução Industrial, a jornada de trabalho era aumentada até o limite máximo, chegando a dezesseis horas ou mais, esgotando rapidamente a energia vital do assalariado e deteriorando sua saúde. As lutas dos trabalhadores fizeram com que a jornada de trabalho fosse reduzida e, assim, as indústrias reorganizaram-se para se apropriarem da mesma quantidade de trabalho numa jornada menor. Surgiram inovações técnicas que permitiram aumentar a produtividade e a intensidade do trabalho e, dessa forma, diminui-se o tempo de trabalho necessário. É o que chamamos de mais-valia relativa. Nos dias de hoje, o tempo de trabalho necessário restringe-se a uma parcela ínfima da jornada e o restante é trabalho não pago.

A finalidade do capitalista ao comprar meios de produção e a força de trabalho é ter seu capital aumentado, expandido e, como vimos, isso é possível somente pela exploração do trabalhador, pela apropriação do trabalho excedente alheio. As relações sociais de produção na sociedade capitalista são, dessa forma, necessariamente, relações de exploração dos proprietários dos meios de produção sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho, os trabalhadores de forma geral. E esta relação independe da vontade das pessoas envolvidas, pois, nestas condições, não resta outra saída ao capitalista senão explorar o trabalho alheio, e ao trabalhador, deixar-se ser explorado para que possa obter os meios de sua sobrevivência.

Assim, o trabalho humano está subordinado ao Capital, pois nem o produto do trabalho, nem o próprio trabalho pertencem ao trabalhador. É o que Marx chama de subsunção formal do trabalho ao Capital. O processo de produção de mais-valia absoluta, apresentado anteriormente, é a expressão material da subsunção formal do trabalho.

O desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, a introdução da maquinaria, que permite o aumento da produtividade, divide, de forma jamais vista, o trabalho em inúmeras ações, fragmentos de trabalho humano, o que chamamos de divisão pormenorizada do trabalho. Esta divisão apresenta inúmeras vantagens ao

capitalista em termos de aumento de produtividade, pois o trabalhador não precisa perder tempo ao passar de uma operação para outra, especializa-se cada vez mais em uma tarefa, ficando mais veloz em sua realização e os trabalhadores podem ser substituídos por máquinas executoras dessas tarefas parceladas. Por outro lado, o trabalhador não participa mais do processo total do trabalho, ficando restrito a uma minúscula ação que deve ser sempre repetida. Não é mais o homem que dirige a máquina (os instrumentos de trabalho, de forma geral), mas a máquina que dirige o homem, controla suas ações, seu tempo e ritmo de trabalho. A esse processo chamamos de subsunção real do trabalho ao Capital. O trabalho morto, incorporado na maquinaria, passa a dirigir o trabalho vivo, desqualifica o trabalhador, faz com que ele perca sua condição de sujeito. O assalariado torna-se apenas um complemento da máquina e pode ser facilmente substituído, já que esse processo de produção não requer uma ampla formação do profissional ou características físicas diferenciadas. A divisão pormenorizada do processo de trabalho e a introdução de inúmeras inovações técnicas centradas na maquinaria permitem aumentar a produtividade, assim a subsunção real do trabalho relaciona-se diretamente com a mais-valia relativa.

A subsunção formal do trabalho ao Capital, presente desde os primórdios do capitalismo, adquire sua forma mais cruel com a subsunção real. A divisão pormenorizada do trabalho enquanto forma de aumento da produtividade estende-se a outras esferas da vida, como, por exemplo, a burocratização dos serviços de forma geral e as estratégias de gerenciamento do trabalho nos diversos organismos da sociedade civil, inclusive naqueles lugares onde o Capital não exerce controle diretamente, mas de forma política e ideológica, como é o caso da escola.

- **Sobre a natureza do trabalho pedagógico**

Feitas essas considerações acerca do trabalho humano de forma geral e do trabalho na sociedade capitalista, podemos nos direcionar à análise das especificidades do trabalho pedagógico. Dissemos que o Capital não pode subordinar o trabalho pedagógico de forma direta, tal como ocorre na fábrica. Mas por quê? O que diferencia o trabalho pedagógico dos demais trabalhos? Discutiremos, agora, a natureza do trabalho pedagógico, para analisá-lo em suas possibilidades e limites enquanto instrumento de superação do modo de produção vigente.

A educação é o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, sendo por meio dela que os indivíduos humanizam-se, herdam a cultura da humanidade. As aquisições do desenvolvimento histórico do homem estão apenas postas no mundo e, para que cada nova criança possa apropriar-se das

conquistas humanas, não basta estar no mundo, é necessário entrar em contato com os fenômenos do mundo circundante pela mediação dos outros homens, num processo de comunicação (LEONTIEV, 1978). O processo educativo é central à construção do homem em sua especificidade histórica, pois permite que não precisemos reinventar o mundo a cada nova geração, permite que conheçamos o estágio de desenvolvimento humano atual para que possamos superá-lo: "O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação" (idem, p. 273).

Quando nos referimos às aquisições da cultura humana, falamos não só dos conteúdos científicos e sistematizados, mas de todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, ou seja, os valores, as técnicas, a arte, os comportamentos e, sintetizando, todo o saber historicamente produzido: "Educação é, pois, atualização histórica de cada indivíduo e o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana" (PARO, 2001, p. 21).

Apropriamo-nos do mundo humano desde o primeiro segundo de vida, assim a educação nos parece como um fenômeno natural, quando na verdade ela é uma das mais avançadas criações humanas, pois visa transcender o que somos quando nascemos, indo na direção de tudo aquilo que foi criado pela humanidade (PARO, 2001). No atual estágio de acumulação do saber historicamente produzido, a família ou as pessoas que se relacionam com uma criança não dão conta de transmitir a herança cultural da humanidade, assim surge a escola como o espaço do saber sistematizado e elaborado, do conhecimento científico, filosófico, artístico (SAVIANI, 2000).

A instituição escolar participa, dessa forma, da divisão social do trabalho, devendo proporcionar aos indivíduos os elementos fundamentais para a vida em sociedade. Paro (2001) sintetiza a função da escola:

A escola fundamental reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é a mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. (p.22)

Dada a natureza da educação e da escola como mediações para a atualização histórica dos homens, percebemos que a reflexão acerca do trabalho pedagógico, embora parta da análise do trabalho humano de forma geral, requer algumas especificações, pois como vimos, as regras capitalistas estendem-se a todas as

instâncias da vida social, inclusive a escola, o que não significa que todas essas esferas convertam-se em verdadeiras unidades de produção capitalista (PARO, 2002). Torna-se necessário, desse modo, analisar quais são as especificidades do trabalho pedagógico.

Segundo Marx (1978), os trabalhos desfrutáveis em forma de serviço, como o trabalho pedagógico, não produzem produtos separáveis dos trabalhadores e, dessa forma, só podem ser subsumidos formalmente ao Capital e, mesmo assim, de forma tímida comparando-se com o volume da produção capitalista. O professor da escola particular, por exemplo, vende sua força de trabalho a um empresário do ensino que valoriza seu capital com o trabalho alheio, assim, podemos dizer que há subordinação formal do trabalho ao Capital e que o trabalho do professor é trabalho produtivo, pois produz mais-valia incorporada pelo capitalista. Por outro lado, há trabalho em educação, como o caso do professor da escola pública, que não gera mais-valia, constituindo-se trabalho não-produtivo¹¹. Assim, embora o trabalho do professor da escola pública e da escola particular apresentem o mesmo conteúdo, diferem radicalmente quanto a sua forma social.

Analisar, portanto, a natureza do trabalho pedagógico pela contraposição entre trabalho produtivo e não-produtivo não nos é suficiente. Marx (1978) nos apresenta, então, o conceito de trabalho não-material e entende o trabalho educativo dessa forma, pois seu produto não é algo palpável, mas um serviço.

Marx divide o trabalho não-material em dois tipos. No primeiro caso, embora o trabalho tenha uma essência não-material, materializa-se em algo tangível, em um produto separável de seu produtor, resulta numa mercadoria, há uma separação entre a produção e o consumo. A produção de livros ou de obras de artes é exemplo deste tipo de trabalho. No segundo tipo de trabalho não-material, o produto não é separável do ato de produção, ou seja, ato de produção e de consumos são simultâneos, é o caso do trabalho do professor, do ator de teatro, dentre outros.

Saviani (2000) parte da análise marxiana e examina a natureza da atividade de ensino, a aula. Esta requer a presença do professor e a presença do aluno: "(...) o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)" (p.17).

Paro (1997, 2002) aprofunda a discussão de Saviani ao analisar o que é o produto de fato da educação escolar. Como vimos, para Saviani o produto da atividade educativa é a aula. Segundo Paro, ao contrário, a aula é o próprio trabalho

¹¹ O conceito de trabalho produtivo, segundo Marx (1978), refere-se à produção de mais-valia. O trabalho não-produtivo, nesse sentido, não produz mais-valia.

pedagógico e seu produto não se restringe ao ato de aprender, pois o aprendido permanece para além deste ato. O aluno não é mero consumidor da aula, mas também objeto de trabalho, já que é sobre ele que incide o trabalho do educador e, nesse processo, transforma-se não só no momento da aula, mas para além dela. Mas colocar o aluno apenas como objeto de trabalho limita nossa análise, pois ao mesmo tempo em que é objeto de trabalho, o educando é sujeito de sua educação, participa ativamente do seu processo de aprendizagem e só pode aprender como co-produtor dessa atividade. O aluno não é, portanto, mero consumidor da aula ou objeto de trabalho do professor, mas é principalmente sujeito da atividade de aprendizagem. Como sujeito, só se modifica, só aprende se participa ativamente do processo educativo e para isso, deve querer aprender, deve ser compreendido como ser de vontade, ser ético. Uma das responsabilidades do professor é levar o aluno a querer aprender, pois esse não é um valor natural, mas construído historicamente. Construir o desejo de aprender é fundamentalmente uma função educativa que, diga-se de passagem, vem sendo menosprezada por grande parte dos educadores. Muitos elementos estão envolvidos na construção do desejo de aprender, que ultrapassam o âmbito de atuação do educador, por exemplo, o valor atribuído à aprendizagem pela família, pelos grupos sociais nos quais a criança convive, e de forma mais ampla, pela organização social e econômica. Assim, embora o professor tenha limites de atuação, levar o aluno a querer aprender deve ser finalidade direta de sua atividade de ensino.

No processo de educação que realmente se efetivou, o educando sai do processo diferente do que entrou, sai indivíduo educado. O produto do trabalho pedagógico é, dessa forma, a transformação da personalidade viva do aluno e esta transformação não permanece apenas no ato de ensinar/aprender, mas por toda vida do indivíduo. Há, portanto, separação entre produto e consumo, o aluno continua consumindo o que aprendeu no decorrer de sua vida, pois, no processo de aprendizagem, o indivíduo apropriou-se de um saber que nele estará incorporado. Essa separação não se dá como na produção material, em que o produto descola-se totalmente de seu produtor e em que há um intervalo entre a produção e o consumo, mas apenas no sentido de que o saber transmitido pelo professor incorpora-se no aluno, permanecendo para além do ato de aprender.

Outro aspecto fundamental para análise do trabalho educativo é o exame do papel desempenhado pelo saber no processo pedagógico. Esse saber é o "saber historicamente acumulado" que, na medida em que é incorporado à personalidade viva do estudante, entra como matéria-prima do processo educativo, saindo como parte componente do novo produto, o "aluno educado" (PARO, 2002).

Na produção material capitalista, o saber, embora seja instrumento para a confecção de um produto, está separado do trabalhador, pois, neste modo de produção, não é necessário saber para fazer. Planejamento e execução, trabalho intelectual e trabalho manual tornam-se momentos separados. A divisão pormenorizada do trabalho desqualifica o trabalhador, destitui-o do seu saber. Ao contrário, no processo educativo, mesmo quando sob o domínio do capital, o trabalhador em educação não pode alienar-se do processo de produção:

Eis aí um dos elementos que fazem a especificidade do processo pedagógico: o saber não se apresenta neste processo como algo que possa ser separado dele, como concepção; ele se apresenta também como objeto de trabalho e, como tal, é inalienável do ato de produção. Assim sendo, esse saber não pode ser expropriado do trabalhador, sob pena de descaracterizar-se o próprio processo pedagógico. (PARO, 2002, p. 148)

Evidenciamos a especificidade da escola e a impossibilidade da generalização do modo de produção genuinamente capitalista nessa instância ao entendermos o aluno simultaneamente como objeto e sujeito da educação, ao analisarmos o produto da educação como sendo o aluno modificado, assim o que foi ensinado permanece para além da situação de ensino e, finalmente, ao colocarmos o saber como matéria-prima do ato educativo e que, dessa forma, não pode ser alienado do trabalhador em educação.

A análise da atividade educativa elucida a escola enquanto entidade de caráter fundamentalmente superestrutural, na qual não podem generalizar-se as relações sociais que se dão no nível da infra-estrutura, ou seja, as relações sociais de produção características do nível econômico. E Paro (idem) sintetiza:

Em outras palavras, a escola se pauta por relações que dizem respeito à forma pelo qual os homens tomam consciência da própria realidade concreta, descaracterizando-se, portanto, toda vez que ela deixa de fundar-se nessas relações para pautar-se por relações próprias do nível econômico da sociedade. (p.149)

É como instância superestrutural que devemos analisar a escola como um dos instrumentos da classe trabalhadora para a superação da sociedade dividida em classes, isto é, as contribuições da educação escolar na transformação social na medida em que pode proporcionar aos grupos dominados a apropriação do saber historicamente acumulado.

Tendo em vista que a escola existente é engendrada no modo de produção capitalista, ela serve primeiramente aos interesses da classe detentora dos meios de produção, não sendo, assim, espontaneamente revolucionária. Vale lembrar que a instauração dos sistemas nacionais de ensino e a escola tal como conhecemos hoje correspondem aos interesses burgueses de consolidação de seus ideais (SAVIANI, 1983). Cabe à escola defender os interesses, tanto estruturais como superestruturais, do Capital e de sua manutenção.

Paro (2002) nos apresenta o papel da escola na defesa dos interesses burgueses. Em relação à estrutura econômica, cabe à escola ensinar aos alunos os requisitos mínimos para que possam exercer uma função no campo de produção. Como a divisão pormenorizada do trabalho não requer uma ampla formação do trabalhador e essa formação pode ser conseguida no próprio trabalho, a escola tem apenas a tarefa de proporcionar à classe trabalhadora uma educação mínima, num período de escolarização extremamente curto.

Em termos superestruturais, a escola tem a tarefa de disseminação e inculcação da ideologia dominante, sendo um dos veículos de divulgação da visão de mundo e dos princípios da classe burguesa, isto é, da concepção liberal de homem e de mundo.

A contradição da escola consiste em que, ao disseminar a ideologia liberal, traz a possibilidade de fornecer, também, os elementos intelectuais que permitem à classe trabalhadora compreender a própria realidade social contraditória e injusta vivida por ela. Assim, ao mesmo tempo em que a escola contribui para a adesão da população aos interesses da classe burguesa, também, contraditoriamente, pode proporcionar à população os instrumentos intelectuais imprescindíveis à luta pela superação dessa sociedade.

Esse caráter contraditório da educação escolar ameaça a hegemonia burguesa e faz com que a classe social no poder tenha seu interesse pela generalização da escolarização diminuído. Esse desinteresse materializa-se nas ações estatais que visam negar a função específica da escola, a distribuição do saber. Uma das formas mais eficientes para dificultar o alcance do objetivo educacional é a quantidade limitada de recursos destinados ao setor, ficando as escolas em situação de precariedade quanto às condições de trabalho que vão desde prédios decadentes, falta de material didático, até a baixa remuneração dos docentes e classes superlotadas (PARO, 2002). Outra estratégia é atribuir novas funções à escola, afastando-a de sua especificidade, é o exemplo da distribuição de merenda escolar e de benefícios sociais na escola no horário de aula e devendo ser realizada pelos educadores, como a vacinação, entre outros programas sociais.

Paro (idem) denuncia, também, a negação do papel educacional da escola via introdução de teorias e técnicas pedagógicas que visam ao empobrecimento dos conteúdos e à negação do espaço de participação e engajamento do professor e dos alunos.

Embora de caráter contraditório, a permanência da escola é imprescindível à manutenção da sociedade capitalista, já que esta nos é apresentada como instrumento de equalização social, pois seria por meio dela que os indivíduos adquiririam os conhecimentos necessários à ascensão social. Essa crença permite o deslocamento de problemas sociais e políticos para a esfera escolar, como se as desigualdades fossem originadas por questões individuais de não aproveitamento dos estudos ou, quando muito, originados da baixa qualidade do ensino. As dificuldades de conseguir um emprego, ou até mesmo as dificuldades de aprendizagem no interior da própria escola, aparecem como problemas individuais de pessoas que não se esforçaram o suficiente, não aproveitaram os benefícios oriundos da escolarização, pois, caso o tivessem feito, possuiriam melhores condições de vida (PARO, 2002).

Na sociedade capitalista, esta escola que temos serve aos interesses dominantes pois, ao distribuir desigualmente o saber, contribui na manutenção das desigualdades sociais. A escola, dessa forma, vem sendo substancialmente negada em seu papel educativo (PARO, 2002). E para que possa ser instrumento de transformação social é urgente que haja um movimento de "afirmação da escola enquanto instância privilegiada de apropriação do saber" (idem, p. 112).

Como instância superestrutural, organismo da sociedade civil, a escola é um dos lugares privilegiados onde a classe trabalhadora pode aproveitar-se das contradições inerentes ao sistema social e transformá-la num espaço de expressão de seus interesses. Sendo assim, a escola é **uma** das instâncias onde se realiza a transformação social e o seu papel é promover aos trabalhadores a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que vivem (PARO, 2002, p. 113).

A apropriação do saber acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica são dois elementos complementares e inseparáveis, pois para que a consciência crítica possa se desenvolver é necessário uma base de conhecimentos que a escola pode transmitir. O saber deve ser dominado para que a classe trabalhadora possa fortalecer-se enquanto classe revolucionária, na medida em que se emancipa culturalmente. Deve-se ressaltar que o desenvolvimento da consciência crítica e a apropriação dos conhecimentos escolares são produzidos quando os alunos estão em atividade e assim têm motivos para se empreenderem em ações de estudo, isto é, tornaram-se ou estão tornando-se, no decorrer do processo ensino, sujeitos de sua aprendizagem.

Quanto ao saber acumulado historicamente, encontrado em grande medida sob o domínio da classe dominante, devemos ter clareza de que este só foi construído porque milhares de trabalhadores explorados tiveram seu trabalho excedente apropriado por outros, que puderam não trabalhar para garantir sua sobrevivência, suprir suas necessidades básicas e, assim, tiveram tempo para dedicar-se à ciência e à arte. O saber construído vem sendo, dessa forma, expropriado duplamente dos trabalhadores, primeiro quando são obrigados a trabalhar muito além do que necessitam para que outros não o fizessem e, segundo, quando lhes é negado também na escola, a instância que deveria ser responsável pela distribuição desse saber.

Essa consciência histórica sobre a construção do saber é imprescindível ao educador pois pode fazê-lo sentir-se "pessoalmente devedor da classe trabalhadora" (PARO, 2002, p. 118). E Paro continua:

Se a essa consciência histórica se alia a percepção da importância que representa a classe trabalhadora a apreensão do saber enquanto instrumento de transformação social, configura-se a verdadeira dimensão revolucionária do trabalho pedagógico na escola. A apropriação dessa dimensão pelo educador que aí trabalha, em especial pelo professor, deve servir como estímulo para que ele se constitua num verdadeiro intelectual orgânico da classe dominada, na medida em que sua ação como transmissor do saber venha a se articular intencionalmente com os interesses dessa classe. (p.118)

Para finalizar este item, uma visão de mundo revolucionária não se aprende apenas por discursos, pela apropriação do conhecimento, mas fundamentalmente pelas atitudes e exemplos do próprio educador numa postura democrática. A valorização da ação tem papel central na construção do aluno que se torna sujeito, pois este pode, mediado pela atividade educativa, desenvolver a capacidade de refletir, questionar, pesquisar, agir, sentir e tudo isso exige mudanças na própria postura do educador (PARO, 2002).

2) A psicologia histórico-cultural e a teoria da atividade

- **Pontos de partida: pressupostos filosóficos e epistemológicos da psicologia histórico cultural**

Para que possamos entender a teoria da atividade, é necessário situá-la historicamente, compreender sua origem filosófica e epistemológica e qual é o lugar que essa teoria ocupa na psicologia, mais especificamente na psicologia histórico-cultural. Alexis N. Leontiev foi companheiro de Lev S. Vigotski e juntamente com Alexander R. Luria formaram um grupo de trabalho que ficou conhecido como a *troika*. Estes psicólogos soviéticos, a partir da década de 20 do século passado, tomaram como tarefa reformular a psicologia da época que consideravam limitada para estudar os fenômenos humanos.

Estes autores partem da teoria marxista para a construção de uma nova psicologia. As mudanças econômicas e políticas provocadas pela revolução russa de 1917 influenciaram muito a obra deste grupo em que Vigotski destacava-se como líder intelectual. Sua formação ampla (filosofia, história, literatura, estética, semiologia, direito, lingüística, medicina, pedagogia e psicologia) e seu profundo conhecimento sobre a história da Psicologia não só da antiga Rússia, mas também as formuladas em outros países, permitiram a compreensão e síntese do panorama da ciência psicológica do final do século XIX e início do século XX.

Vigotski identificou e buscou compreender o que chamou de crise da Psicologia. O autor, ao vislumbrar as diversas tentativas reducionistas de explicação do fenômeno psicológico e a incapacidade das teorias de então em formular uma Psicologia Geral, defendeu a tese "de que a crise da Psicologia caracterizava-se, fundamentalmente, por uma crise metodológica que só poderia ser superada por meio de uma metodologia científica com embasamento na história". (MOLON, 1999, p.44)

Para ele, tanto as concepções idealistas como as mecanicistas não davam conta de explicar o fenômeno psicológico em sua totalidade.

Luria (1988) faz uma referência a este período de grande efervescência cultural e intelectual: "Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos" (p.22).

Vigotski buscou resolver tais problemas epistemológicos e metodológicos propondo uma Psicologia de base marxista.

Para Vygotsky, a apropriação legítima do marxismo pela Psicologia não se dava de forma direta, mas mediada. Por meio do conhecimento do método de Marx, Vygotsky construiu uma ciência psicológica, entretanto jamais buscou a Psicologia no marxismo ou na aderência de marxismo e Psicologia. (MOLON, 1999, p.49)

Vigotski tinha clareza de que o sistema categorial e o caráter do conhecimento na filosofia e na ciência psicológica são diferentes, portanto não seria possível simplesmente apropriar-se dos conceitos marxistas e usá-los diretamente na ciência psicológica, ou seja, não seria viável e nem suficiente sobrepor os postulados filosóficos aos dados científicos. O pesquisador criticava as apropriações anteriores do materialismo histórico dialético pela psicologia pois muitas delas aplicavam tal teoria de forma mecânica, com uma compreensão superficial das teses marxistas e desconhecendo sua importância para a ciência psicológica, o que produziu concepções reducionistas, como as de Básov, Blonski e Kornilov (Shuare, 1990).

O mérito de Vigotski foi apropriar-se do materialismo histórico dialético como mediação para a formulação da psicologia histórico-cultural. Faz isso de maneira criadora e não de maneira direta, como uma colagem das citações de Marx na psicologia, construindo, dessa forma, uma teoria que permite conhecer o psiquismo humano a partir do método marxiano.

Do mesmo modo que Marx tinha utilizado categorias intermediárias - como mais-valia, capital ou alienação - para relacionar as idéias do materialismo histórico com a crítica da economia política, era necessário desenvolver princípios e categorias gerais de caráter psicológico, para estabelecer essa relação mediata, indireta, entre Psicologia e marxismo. Esse conjunto de idéias e princípios era o que Vygotsky chamava de *Psicologia Geral*. (FREITAS, 1994, p.108, grifos da autora)

Uma das marcas mais fundamentais da teoria de Marx na psicologia de Vigotski é o método dialético como maneira de estudar os fenômenos psicológicos. Segundo Shuare (1990, p.18): "A psicologia, tendo em vista a complexidade de seu objeto, requer, em particular, a aplicação criadora do método dialético para a investigação e explicação dos fenômenos que estuda"¹² (tradução nossa).

¹² Original: "La psicologia, en vista de la complejidad de su objeto, requiere, en particular, la aplicación creadora del método dialético para la investigación y explicación de los fenómenos que estudia".

Os fenômenos psicológicos só podem ser compreendidos se estudados em sua materialidade e movimento. A preocupação em construir uma nova abordagem científica levou esses psicólogos soviéticos a criarem novos métodos de investigação e análise. Para Vigotski (1988b, p.69), "(...) o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica."

A partir das leis da dialética, Vigotski (1988b) propõe alguns princípios necessários à investigação das funções psicológicas superiores:

- Análise de processos e não de objetos: Os processos psicológicos, em virtude de sua complexidade, sofrem constantes mudanças. Cabe ao pesquisador investigar e compreender como determinado fenômeno desenvolveu-se na história social dos indivíduos.
- Explicação versus descrição: Ao invés de descrever um fenômeno, como as ciências positivistas o fazem, a psicologia histórico cultural procura compreendê-lo em sua essência¹³, em sua totalidade. Estudar um fenômeno, dessa forma, é revelar sua gênese e suas bases dinâmico-causais.
- Investigação do "comportamento fossilizado": São os comportamentos automatizados ou mecanizados que, no decorrer da vida, perderam sua origem, e sua aparência externa nada nos revela sobre sua natureza interna. Para que possamos compreender esses comportamentos, é necessário pesquisar sua gênese, ou seja, fazer um levantamento da história do comportamento. Dessa forma, deve-se estudar os processos em mudanças, ou seja, "(...) estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança, esse é o requisito básico do método dialético" (p.74).

Além do método, há outros conceitos fundamentais advindos do materialismo histórico dialético que dão sustentação à psicologia histórico cultural. Segundo Shuare (1990), um dos conceitos que organiza e estrutura a obra de Vigotski é a historicidade, o caráter histórico do desenvolvimento humano. O psicólogo russo introduz na psicologia o tempo, ou melhor, introduz a psiquê no tempo. O psiquismo só pode ser compreendido historicamente, portanto é essencial compreender o desenvolvimento da sociedade e as maneiras como os homens produziram e produzem sua existência e, desse modo, forjam também sua forma de pensar, sentir, emocionar-se.

¹³ Entendemos essência humana não como algo existente *a priori*, que sempre esteve presente na humanidade. Partindo da perspectiva de Agnes Heller (1970), a essência humana é histórica, é "a realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade, ao gênero humano" (p.04)

Aqui temos, então, a primeira geração conceitual a partir do historicismo: o tempo humano é história tanto na vida individual como social; nesta última, como história do desenvolvimento da sociedade, a atividade produtiva (transformadora) dos homens é o ponto nodal para compreender o processo¹⁴. (SHUARE, 1990, p.60, tradução nossa)

Outro pressuposto fundamental é o papel central do trabalho, atividade humana por excelência, no desenvolvimento humano. Explicamos anteriormente a concepção marxista acerca do trabalho de forma geral, que é o que fundamentalmente nos humaniza e possibilita o desenvolvimento da cultura. Ao trabalhar, o homem produz não apenas sua vida biológica e social, mas também seu psiquismo. Para que possa produzir seus meios de vida, transforma a natureza externa mediado por instrumentos de trabalho que o próprio homem criou. Tais instrumentos constituem sua segunda natureza, a natureza social do homem. Ao transformar a natureza externa, transforma também sua natureza interna. Como consequência, os fenômenos psíquicos são sociais por sua origem, desenvolvem-se histórico-socialmente: "a história do psiquismo humano é a história social de sua constituição"¹⁵ (SHUARE, 1990, p.61, tradução nossa).

Embora Vigotski tenha colocado a importância da categoria atividade para o estudo dos fenômenos psíquicos desde o início de sua obra, é Leontiev que, posteriormente, irá desenvolver o que chama de teoria da atividade (KOZULIN, 2002).

Vinculado aos conceitos de historicidade e trabalho, está o caráter material da existência humana. Ao contrário das psicologias de origem metafísica que postulam que a psiquê tem origem no próprio indivíduo, algo como uma essência que se despreza da cabeça dos sujeitos¹⁶, os psicólogos soviéticos postulam que só é possível compreender o psiquismo a partir de sua base material, a partir da maneira como os homens organizam suas vidas, ou seja, as relações sociais de produção estarão na base da constituição do psiquismo.

Por último, mas não menos importante, está a concepção do caráter mediatizado do psiquismo humano. Diferentemente dos animais que se relacionam

¹⁴ Original: "Aquí tenemos, entonces, la primera generación conceptual a partir del historicismo: el tiempo humano es historia tanto en la vida individual como social; en esta última, como historia del desarrollo de la sociedad, la actividad productiva (transformadora) de los hombres es el punto nodal para comprender el proceso".

¹⁵ Original: "la historia de la psiquis humana es la historia social de su constitución"

¹⁶ Leontiev (1983), a partir de uma citação de Marx, compara a concepção das psicologias metafísicas acerca da essência humana com a crença de que ao golpear uma pedra estamos extraindo o fogo que ela guarda dentro de si.

com a natureza de maneira direta, a relação do homem com a natureza é mediada pelos objetos (materiais e imateriais) criados no decorrer da história da humanidade. Os fenômenos psíquicos são produto da complexa interação do indivíduo com o mundo, interação essa mediada pelas criações do próprio homem. Assim, o esquema S-R (estímulo-resposta/sujeito-objeto) não nos é suficiente para compreender as funções especificamente humanas. Vigotski (1988b) propõe um novo esquema que busca dar conta da complexidade da relação do homem com o mundo que o circunda. Esse esquema pode ser assim representado (VIGOTSKI, 1988b):

Segundo Vigotski (1988b), existem dois tipos principais de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. No item anterior, quando apresentamos o conceito de trabalho de forma geral, também introduzimos o conceito de instrumento. Voltemos a ele: o instrumento é o meio que o homem utiliza para transformar a natureza. No princípio do processo histórico de humanização, os homens utilizavam-se de objetos fornecidos pela própria natureza, como pedras, pedaços de pau, e estes instrumentos ainda rudimentares foram transmitidos e aprimorados de uma geração a outra. Os instrumentos condensam materialmente e culturalmente as operações sobre a natureza, visando aprimorar e otimizar o trabalho humano. O homem, mediado pelo uso do instrumento, transforma o objeto da atividade: "(...) ele (o instrumento) é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza". (VIGOTSKI, 1988b, p.62)

Os signos, embora análogos aos instrumentos, são um tipo de mediação especial, pois não modificam o objeto da operação psicológica. Sua função essencial é dirigir, controlar a atividade interna do homem: "Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente" (VIGOTSKI, 1988b, p.62).

Shuare (1990) sintetiza as semelhanças e diferenças dos instrumentos e signos:

A diferença fundamental é que o instrumento está dirigido a provocar uma ou outra modificação no objeto da atividade, é o meio da atividade externa do

homem destinada a conquistar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da ação psicológica; é o meio da ação psicológica sobre o comportamento, está dirigido internamente. Por último, ambos estão unidos na filo - e na ontogênese. O domínio da natureza e o domínio de si mesmo estão mutuamente unidos, enquanto a transformação da natureza modifica a própria natureza do homem. Assim como o emprego de instrumentos marca o início do gênero humano, na ontogênese o primeiro signo assinala que o sujeito saiu dos limites do sistema orgânico da atividade."¹⁷ (p.64, tradução nossa)

Os signos são organizados em sistemas simbólicos, dos quais o mais importante é a linguagem. A linguagem é o sistema de signos mediatizador por excelência das funções psíquicas, pois é através dela que os indivíduos organizam, transmitem e apropriam-se das experiências individuais e coletivas.

O início do uso de meios artificiais, da atividade mediada, muda fundamentalmente as funções humanas, tais como memória, atenção, percepção, linguagem, entre outras. Vigotski passa a nomeá-las "funções psicológicas superiores", que são as que caracterizam o ser humano e portanto as que devem ser estudadas pela psicologia. A base das funções psíquicas superiores, como já dissemos anteriormente, é de ordem social. As relações sociais são interiorizadas e convertidas em funções da personalidade.

Toda função psíquica superior, como por exemplo a linguagem, é primeiramente social, resultado da relação entre as pessoas (criança e os adultos ou crianças mais velhas), para depois ser interiorizada, como resultado da ação do próprio indivíduo, transformando-se em um instrumento regulador do comportamento:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: A primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 1988a, p.114)

¹⁷ Original: "La diferencia fundamental es que el instrumento está dirigido a provocar unas u otras modificaciones en el objeto de la actividad, es el medio de la actividad externa del hombre destinada a conquistar la naturaleza. El signo no cambia nada en el objeto de la acción psicológica; es el medio de la acción psicológica sobre el comportamiento, está dirigido hacia adentro. Por último, ambos están unidos en la filo - y en la ontogénesis. El dominio de la naturaleza y el dominio de sí mismo están mutuamente enlazados, por cuanto la transformación de la naturaleza cambia la propia naturaleza del hombre. Así como el empleo de instrumentos marca el inicio del género humano, el la ontogénesis el primer uso del signo senála que el sujeto ha salido de los límites del sistema orgánico de la actividad".

Os processos externos, sociais são reconstruídos internamente, no processo que Vigotski denomina de internalização (ou interiorização). O processo de internalização não consiste na simples passagem do mundo externo para o mundo interno, mas implica na transformação estrutural da relação do homem com o mundo, implica na constituição das funções psicológicas superiores, é o salto qualitativo que o psiquismo do homem dá em relação à psicologia do animal.

Partindo dos princípios do materialismo histórico dialético e entendendo que as funções psicológicas superiores são aquelas que interessam à psicologia humana, Vigotski e seus continuadores dedicam-se ao estudo de diversas temáticas: 1) a relação cérebro e psiquismo¹⁸; 2) a relação desenvolvimento-aprendizagem e o conceito de Zona de desenvolvimento próximo¹⁹; 3) a relação pensamento e linguagem²⁰; 4) a consciência e as emoções²¹; 5) o conceito de atividade que, presente na psicologia soviética desde seu início, será melhor sistematizado por Leontiev. Todas essas questões estão inter-relacionadas e são fundamentais aos educadores e psicólogos envolvidos com as questões educacionais²².

Trataremos agora especificamente do conceito de atividade e do seu papel na constituição do psiquismo.

• A teoria da atividade

A atividade é categoria central no materialismo histórico dialético e Marx, ainda em seus primeiros escritos²³, aponta a atividade prática sensorial como o que dá origem ao desenvolvimento histórico social dos homens e, assim, também ao desenvolvimento individual. Para Marx (1989a), a vida produtiva é a vida do gênero:

¹⁸ Luria dedica-se especialmente a essa questão, centrando-se em estudos de neuropsicologia.

¹⁹ Ver: VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 5 ed. São Paulo: Ed. Ícone, 1988a. p.103-117.

²⁰ Ver: VYGOTSKI, L.S. Pensamiento y lenguaje. In.: *Obras escogidas* (vol.II). 2 ed. Madri: A. Machado Libros, 2001. Versão integral em Português: VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

²¹ O tema consciência é central e recorrente na obra de Vigotski. Para o autor, a atividade humana é o plano que dá origem à consciência, que não pode ser entendida como princípio explicativo, ao contrário deve ser estudada como uma função. Presume-se que, para Vigotski, o centro da consciência seria o significado, ou seja, o pensamento teria origem na esfera motivacional da consciência, que envolve as emoções e afetos (SHUARE, 1990). A morte prematura de Vigotski não permitiu que ele sistematizasse essas idéias. Leontiev (1983) é um dos pesquisadores que dá continuidade aos estudos acerca da consciência e suas relações com as emoções.

²² Elenita de RícioTanamachi (1997) faz uma interessante síntese dos temas tratados pela psicologia soviética que são essenciais aos estudos e intervenções na interface psicologia e educação.

²³ Ver: MARX, K. Manuscritos econômicos-filosóficos. In.: FERNANDES, F. (org). *Marx e Engels: História*. São Paulo, Ed. Ática, 1989. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

"É a vida engendradora de vida" (p.156). A atividade consciente livre é o caráter genérico do homem, é o que nos distingue dos animais. Segundo Davidov (1988, p.27),

A categoria filosófica de atividade é a abstração teórica de toda a prática humana universal, que tem um caráter histórico-social. A forma inicial de atividade das pessoas é a prática histórico-social do gênero humano, ou seja, a atividade laboral coletiva, adequada, sensorio-objetal, transformadora das pessoas. Na atividade coloca-se em descoberto a universalidade do sujeito humano²⁴.
(tradução nossa)

Partindo desse pressuposto básico do Materialismo histórico dialético, os psicólogos soviéticos elegem, desde o início, o conceito de atividade como um dos princípios centrais ao estudo do desenvolvimento do psiquismo. Vigotski utiliza o conceito de atividade já em seus primeiros escritos e sugere que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais (KOZULIN, 2002). Consciência e atividade são, assim, dois elementos fundamentais à psicologia marxista e só podem ser entendidos como unidade dialética.

Se para economia política de Marx cabe estudar o desenvolvimento dos modos de produção no decorrer da história, ou seja, as formas como os homens produziram suas vidas por meio de sua atividade produtiva, para a psicologia soviética cabe o desafio de compreender como as formas sociais de atividade produzem formas específicas de psiquismo humano, ou como se desenvolveram socialmente as formas individuais do psiquismo. Dessa maneira, o projeto central da psicologia marxista é estudar a formação da subjetividade dos indivíduos a partir de seu mundo objetivo, concreto, isto é, a formação da consciência humana em sua relação com a atividade.

Diante dos psicólogos coloca-se um problema fundamental: encontrar de que maneira a dialética universal do mundo converte-se em patrimônio da atividade dos indivíduos, como estes se apropriam das leis universais do desenvolvimento

²⁴ Original: "La categoria filosófica de actividad es la abstracción teórica de toda la práctica humana universal, que tiene un carácter histórico social. La forma inicial de actividad de las personas es la práctica histórico social del género humano, es decir, la actividad laboral colectiva, adecuada, sensorio-objetal, transformadora, de las personas. En la actividad se pone al descubierto la universalidad del sujeto humano".

de todas as formas da prática social e da cultura espiritual.²⁵ (DAVIDOV, 1988, p.23, tradução nossa)

Embora presente desde o início na Psicologia soviética, é Leontiev que irá sistematizar o conceito de atividade, fundando a teoria psicológica geral da atividade. Tal conceito atividade terá duas funções: princípio explicativo das funções psicológicas superiores e objeto de investigação. Assim, a atividade humana é aquilo que explica a constituição das funções psicológicas superiores e da personalidade e, ao mesmo tempo, só é possível compreender tais constituições a partir do estudo da atividade:

A análise da atividade constitui o ponto decisivo e o método principal do conhecimento científico do reflexo psíquico, da consciência. No estudo das formas de consciência social está a análise da vida cotidiana da sociedade, das formas de próprias de produção desta e do sistema de relações sociais; no estudo do psiquismo individual está a análise da atividade dos indivíduos nas condições sociais dadas e nas circunstâncias concretas em que vivem."²⁶ (LEONTIEV, 1983, p.17, tradução nossa)

Tendo a atividade como unidade central na constituição do psiquismo humano, alguns elementos tornam-se fundamentais ao estudo da formação do indivíduo concreto. Primeiramente, o psiquismo é entendido como reflexo psíquico da realidade. O reflexo tem como fonte primária a atividade objetual dos indivíduos. Esta atividade é estruturante da consciência e da personalidade humana, ao mesmo tempo em que é estruturada por essas dimensões. Vejamos cada uma dessas categorias relacionadas dialeticamente.

²⁵ Original: "Ante los psicólogos se plantea un problema fundamental: encontrar de qué manera la dialéctica universal del mundo se convierte en patrimonio de la actividad de los individuos, cómo éstos se apropian de las leyes universales del desarrollo de todas las formas de la práctica social y de la cultura espiritual".

²⁶ Original: "El análisis de la actividad constituye el punto decisivo y el método principal del conocimiento científico del reflexo psíquico, de la conciencia. En el estudio de las formas de la conciencia social está el análisis de la vida cotidiana de la sociedad, de las formas de producción propias de esta y del sistema de relaciones sociales; en el estudio de la psiquis individual está el análisis de la actividad de los individuos en las condiciones sociales dadas y en las circunstancias concretas que les ha tocado en suerte a cada uno de ellos."

- **O reflexo psíquico da realidade**

Como já dissemos, a psicologia histórico cultural parte da tese da materialidade do psiquismo. Mas o psiquismo, além de material, é também ideal, pois é imagem do fenômeno e não o próprio fenômeno (MARTINS, 2001). O reflexo psíquico da realidade²⁷, como nos aponta Leontiev (1983), é um conceito filosófico fundamental pois permite que o psiquismo seja compreendido como imagem subjetiva da realidade objetiva. Essa imagem não é apenas uma cópia mecânica da realidade, mas sim apreensão criativa da realidade objetiva pelo sujeito que a recria no plano da subjetividade, isto é, o mundo é refletido subjetivamente, idealmente.

O reflexo, embora subjetivo, parte da realidade objetiva, parte da atividade prática dos sujeitos, é, portanto, ativo, caracterizado pelo movimento constante entre o objetivo e o subjetivo (LEONTIEV, 1983). A imagem subjetiva da realidade pertence ao sujeito real da vida, ao sujeito da atividade. Dessa forma,

O reflexo consciente do mundo não surge no indivíduo como resultado da projeção direta sobre seu cérebro das representações e conceitos elaborados pelas gerações anteriores. Sua consciência é também o produto de sua atividade no mundo dos objetos.²⁸ (LEONTIEV, 1983, p.23, tradução nossa)

O homem relaciona-se com a realidade objetiva de maneira ativa e em suas atividades transforma não só o mundo externo como constitui seu mundo interno. O psiquismo como reflexo psíquico da realidade é engendrado na relação ativa sujeito-natureza, relação essa que foi constituindo-se e aprimorando-se no decorrer da história da humanidade. Como o reflexo não é uma cópia passiva da realidade, deve ser entendido como unidade do ideal e do real, pois ao mesmo tempo em que as imagens mentais ganham independência da realidade objetiva, só podem ser formadas na relação com o mundo exterior, não sendo, portanto, o psiquismo algo abstrato ou passível de ser entendido como essência humana tal como entendem as psicologias metafísicas

O mundo objetivo converte-se em imagem subjetiva mediante a ação perceptual; mas não são os órgãos do sentido que percebem o mundo e sim o homem mediado por esses órgãos, que no decorrer da evolução filo e ontogenética tornaram-

²⁷ O conceito de reflexo não deve ser confundido com o reflexo condicionado de Pavlov.

²⁸ Original: "El reflexo consciente del mundo no surge en él como resultado de la proyección directa sobre su cerebro de representaciones y conceptos elaborados por las generaciones antecesoras. Su conciencia es también el producto de su actividad en el mundo de los objetos."

se para além de órgãos biológicos, órgãos teóricos²⁹. Os processos de percepção, engendrados nas relações práticas do indivíduo, estão subordinados às propriedades dos objetos. Segundo Leontiev, qualquer atividade de percepção, em princípio, se estrutura tal como a atividade da mão, que tem a capacidade tátil de extrair o conteúdo do objeto. Assim, a imagem subjetiva não está dada em nossos estados subjetivos, mas nos próprios objetos, o que enfatiza o caráter objetual da percepção e da atividade humana, assim como o papel fundamental da prática³⁰ na formação da imagem subjetiva do mundo.

- **A atividade: unidade de constituição da vida do sujeito concreto**

A atividade humana é objeto da psicologia, mas não como uma parte aditiva da constituição da subjetividade, ao contrário, é a unidade central da vida do sujeito concreto ou, como diz Leontiev, é "o sopro vital do sujeito corpóreo" (1983, p75). A introdução dessa categoria na psicologia permite considerar o sujeito inserido na realidade objetual e como esta se transforma em realidade subjetiva.

A atividade, mediada pelo reflexo psíquico da realidade, é a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos. Sua função é localizar o indivíduo na realidade externa e interna. Assim, sua principal característica constitutiva é o caráter objetual (LEONTIEV, 1983).

Na atividade, os sujeitos não apenas interiorizam os objetos transformando-os em imagem subjetiva, como também produzem objetos (materiais e imateriais), objetivando suas subjetividades que, embora individuais, são produzidas e reproduzidas histórico-socialmente. O objeto da atividade tem, portanto, duplo caráter: é objeto independente do sujeito e é imagem subjetiva. O objeto dirige a atividade e a relação ativa sujeito-objeto produz a imagem do objeto: "Este último significa que o 'condutor' que dirige os processos da atividade é o próprio objeto e só de maneira secundária sua imagem como produto subjetivo da atividade, que fixa,

²⁹ Segundo Leontiev (1983), é Marx que utiliza a expressão órgãos teóricos. N'O *Desenvolvimento do Psiquismo* (1978), Leontiev explica, em diversos trechos, a humanização dos órgãos dos sentidos que os faz para além de órgãos biológicos, órgãos teóricos. Vejamos um exemplo: "Assim, o ouvido fonético criou-se no homem devido a os empregarem a palavra sonora, tal como o olho humano só começa a ver de modo diferente do olho grosseiro do animal na medida em que o objecto se torna para o homem um objecto social" (p.99).

³⁰ Referir-se à prática humana significa referir-se àquilo que é realizador da vida do sujeito e portanto não se restringe à prática individual, mas ao conjunto da prática humana (LEONTIEV, 1983).

estabiliza e leva implícito seu conteúdo objetual"³¹. (LEONTIEV, 1983, p.70, tradução nossa).

A natureza objetual da atividade não se restringe aos processos cognoscitivos, mas estende-se à esfera das necessidades, à esfera das emoções. Para a psicologia histórico-cultural, a necessidade é pré-requisito para qualquer atividade, individual ou coletiva. Mas uma necessidade, seja ela proveniente do estômago ou da fantasia³², primeiramente, não é capaz de provocar nenhuma atividade de modo definido. Somente quando um objeto corresponde à necessidade, esta pode orientar e regular a atividade.

No decorrer da história da humanidade, os homens construíram infindáveis objetos para satisfazerem suas necessidades. Ao fazê-lo, produziram não só objetos, mas também novas necessidades. Superaram as necessidades biológicas características do reino animal e construíram a humanidade, reino das necessidades espirituais, humano genéricas. Analisar, portanto, as necessidades humanas requer compreendê-las em sua construção histórica.

As atividades humanas diferem-se por diversas razões: vias de realização, tensão emocional, formas etc, mas o que distingue fundamentalmente uma atividade de outra é seu objeto, isto é, "o objeto da atividade é seu motivo real" (LEONTIEV, 1983, p.83). Uma necessidade só pode ser satisfeita quando encontra um objeto, a isso chamamos de motivo. O motivo é o que impulsiona uma atividade pois articula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isolados não produzem atividades, a atividade só existe se há um motivo.

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se "objectiva" nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que a estimula. (LEONTIEV, 1978, p.107-8)

O motivo é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito, é a gênese da atividade. Além de sua gênese, a atividade tem uma estrutura composta por ações e operações. A atividade não pode existir senão pelas ações, constitui-se pelo conjunto de ações subordinadas a objetivos parciais advindos do motivo. Assim como a

³¹ Original: "Esto último significa que el 'aferente' que dirige los procesos de la actividad es el propio objeto y sólo de modo secundario su imagen como producto subjetivo de la actividad, que fija, estabiliza y lleva implícito su contenido objetual"

³² Parafraseando Marx (s.d.), n'O Capital', livro I, Cap. 1.

atividade relaciona-se com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos, com os fins da atividade. Na ação consciente, estão integrados a gênese da atividade (motivo) e o objeto da ação (fim da ação).

Exemplificaremos essas relações inspirados na situação dada por Leontiev (1983): um sujeito está com fome (necessidade de comer) e pode satisfazer essa necessidade se buscar comida (objeto). Encontra-se motivado para a atividade de buscar comida quando sente a necessidade de comer e quando visualiza/imagina um objeto que possa satisfazê-lo. Propõe-se objetivos e direciona sua atividade na forma de ações dirigidas a um fim, isto é, o objeto capaz de satisfazer sua necessidade: o que poderá fazer (ações) para satisfazer sua necessidade? Pode construir uma vara de pescar, pode colher os alimentos que plantou, pode ir ao mercado, pode ir ao restaurante refinado especializado em comidas exóticas etc. As ações possíveis dependerão das condições concretas de vida do indivíduo e são engendradas historicamente.

As ações não correspondem diretamente, imediatamente ao motivo gerador da atividade, pois toda atividade é fundamentalmente social e, graças à divisão social da atividade humana, uma ação, se analisada isoladamente, pode parecer como tendo direção contrária ao motivo da atividade. No exemplo acima, se examinarmos a busca de alimento em uma comunidade primitiva, veremos que a atividade de caça é composta por ações de diversos indivíduos. Enquanto um espanta a caça para determinada direção, o outro a espera para abatê-la. Dessa forma, a ação daquele que espanta o animal não corresponde imediatamente ao motivo da atividade, mas de forma mediada pela coletividade (LEONTIEV, 1978).

As ações apresentam, além do aspecto intencional, o aspecto operacional, isto é a forma como se realizam, as operações. Cada ação inclui diferentes operações que dependem das condições de execução da ação. Nos exemplos, as operações referem-se aos inúmeros procedimentos que o sujeito irá realizar para alcançar seu objetivo: correr atrás do animal, fazer barulho para espantar a presa, sair de casa, ligar o carro, ir até o mercado etc. A operação é a tecnificação da ação e, em geral, realiza-se automaticamente.

Leontiev (1983, p.89) sintetiza:

[...] do fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores mediadas pelo reflexo psíquico, desprende-se em primeiro caso, distintas - especiais - atividades segundo o motivo que as impelem; depois se desprendem ações - processos - subordinadas a objetivos conscientes; e

finalmente, as operações que dependem diretamente das condições para o alcance do objetivo concreto dado.³³ (tradução nossa)

Os componentes da atividade podem adquirir diferentes funções pois estão em constante processo de transformação. Uma atividade, por exemplo, pode tornar-se ação quando perde seu motivo originário, ou uma ação transforma-se em atividade na medida em que ganha um motivo próprio, ou ainda uma ação pode tornar-se operação e vice-versa. Assim, pesquisar a atividade requer a análise de sua gênese - qual é o seu motivo - e o exame de sua estrutura e das relações entre seus componentes. Segundo Leontiev, discriminar quais são as unidades constitutivas da atividade e que função estão desempenhando é de fundamental importância para a pesquisa e o estudo do psiquismo nessa perspectiva teórica.

Leontiev (1983, 1988) ressalta a importância do exame do motivo da atividade para a compreensão do psiquismo utilizando o exemplo de um estudante preparando-se para uma prova com a leitura de um determinado livro científico. No decorrer do estudo, o aluno recebe a notícia de que tal leitura não é necessária para a prova. Neste caso, poderá continuar a leitura ou interrompê-la com tristeza, evidenciando que o motivo da leitura foi adquirir conhecimento ou preparar-se para sua profissão futura e assim, o fim consciente de sua ação era assimilar o conteúdo do livro. Mas, se pelo contrário, após a notícia abandonar a leitura, demonstra que seu motivo não fora o conteúdo do livro, mas sim a necessidade de ser aprovado no exame. Assim, embora nos dois casos, o estudante esteja realizando a mesma ação cujo fim é a apreensão do conteúdo do livro, sua atividade é completamente distinta com vistas ao motivo que a engendra.

Como vemos, é necessário analisar quais são os motivos que impulsionam a atividade. Leontiev (1983) faz uma distinção entre motivos geradores de sentido e motivos estímulos. Os primeiros conferem um sentido pessoal à atividade. Na atividade gerada por um motivo desse tipo, há uma relação consciente entre os motivos da atividade e os fins das ações. Diferentemente, os motivos estímulos têm função sinalizadora e não geram sentido, assumem o papel de fatores impulsionadores - positivos ou negativos - da atividade. Voltando ao exemplo do estudante, no primeiro caso o motivo da atividade gerou um sentido pessoal para a

³³ Original: "[...] del flujo general de la actividad que forma la vida humana en sus manifestaciones superiores mediadas por el reflexo psíquico, se desprenden en primer término, distintas - especiales - actividades según el motivo que las impela; después se desprenden las acciones - procesos - subordinados a objetivos conscientes; y finalmente, las operaciones que dependen directamente de las condiciones para el logro del objetivo concreto dado."

leitura do livro. O motivo deixou de ser externo, a exigência do professor, e passou a ter um lugar de destaque na vida do sujeito. No segundo caso, o motivo era externo à atividade do aluno e funcionava apenas como um estímulo da atividade.

Na análise da hierarquia de atividades do sujeito, o exame da correlação de motivos tem papel central, pois as atividades movidas por motivos geradores de sentido têm um lugar hierárquico superior.

A atividade é necessariamente polimotivada, corresponde simultaneamente a vários motivos. A atividade laboral, por exemplo, corresponde à motivação social de produção de objetos ou serviços, mas também, na sociedade capitalista, à remuneração material. Os diferentes motivos de uma mesma atividade encontram-se em planos diferentes, estão hierarquizados (LEONTIEV, 1983). Ao analisarmos a atividade do sujeito, é necessário encontrar qual é o seu motivo central, qual é o motivo gerador de sentido pessoal.

Vale ressaltar que os motivos podem ser conscientes ou não. A conscientização dos motivos acontece tardiamente no desenvolvimento do homem mediante a análise da atividade e de sua dinâmica. Mas mesmo quando os motivos não são conscientes, encontram sua expressão no reflexo psíquico da realidade ainda que de forma especial, isto é, na forma de matiz emocional das ações realizadas. Nesse sentido, Leontiev (1983, p.162-3) explica a função das emoções:

A especificidade das emoções consiste em que refletem relações entre motivos - necessidades - e a obtenção ou possibilidade de realização com sucesso da atividade do sujeito, que responde as mesmas. [...] Deste modo, surgem como consequência da atualização do motivo - da necessidade - e antes da valorização racional de sua atividade pelo sujeito. ³⁴ (tradução nossa)

Segundo Leontiev (1988), para que se possa compreender o desenvolvimento do psiquismo é necessário encontrar qual é a atividade dominante em cada etapa da vida humana, ou seja, qual é a atividade principal. Chamamos de atividade principal a "atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da criança, em um certo estágio do desenvolvimento" (p.65). Embora Leontiev esteja referindo-se à infância, a atividade principal é o motor do desenvolvimento humano durante toda a vida e complexifica-

³⁴ Original: "La especificidad de las emociones consiste en que reflejan relaciones entre motivos - necesidades - y el logro o posibilidad de realización exitosa de la actividad del sujeto, que responde a las mismas. [...] De este modo, surgem como consecuencia de la actualización del motivo - de la necesidad - y antes de la valoración racional de sua actividad por el sujeto."

se no decorrer do tempo³⁵. É a partir da atividade principal que se estruturam as relações do indivíduo com a realidade social, ao mesmo tempo em que a realidade social determina qual será a atividade principal em cada fase da vida.

Uma atividade, para que possa ser considerada principal, deve ter três características: 1) em sua forma surgem outros tipos de atividade e estas são diferenciadas; 2) é aquela na qual processos psíquicos são reorganizados ou tomam forma; 3) dela dependem as principais mudanças psicológicas da personalidade (LEONTIEV, 1988).

A atividade principal do sujeito transforma-se no decorrer de sua vida por meio da mudança de motivos: "O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores". (LEONTIEV, 1988, p.82) Esse processo caracteriza o desenvolvimento da consciência e da personalidade humana.

Embora tenhamos dado, no decorrer do texto, exemplos de atividades de sujeitos singulares, mesmo essas são fundamentalmente sociais, pois é a atividade humana de forma geral que constitui a base material da atividade individual. Além disso, os motivos individuais da atividade compõem a atividade coletiva laboral.

Para finalizar, tanto as atividades externas como as internas apresentam a mesma estrutura geral. A atividade interna é constituída a partir da atividade prática sensorial externa, ou seja, a forma primária fundamental da atividade é a forma externa, sensório-prática, não apenas individual, mas fundamentalmente social. A transformação da atividade externa em interna acontece, como já foi explicado, por meio do processo de internalização.

A passagem do externo para o interno dá lugar a uma forma específica de reflexo psíquico da realidade: a consciência. Leontiev define a consciência como conhecimento partilhado, como uma realização social. A consciência individual só pode existir a partir de uma consciência social que tem na língua seu substrato real. Essa é a nossa próxima discussão.

³⁵ Facci (2004) faz uma síntese das atividades principais em cada fase da vida (periodização). É importante ressaltar que, ao contrário das teorias maturacionistas, para a psicologia histórico-cultural os períodos de desenvolvimento são produzidos histórico-socialmente, não há fases pré-determinadas de desenvolvimento.

- **Consciência, significação social, sentido pessoal e a problemática da alienação**

Para a psicologia histórico-cultural, as categorias consciência e atividade estão intimamente vinculadas, formam uma unidade dialética. O estudo da consciência requer estudar as relações vitais dos homens, as formas como estes produziram e produzem sua existência por meio de suas atividades, ou seja, requer "estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua actividade" (LEONTIEV, 1978, p.92). Entender a consciência e a atividade como unidade dialética significa afirmar sua interconexão e intercondicionalidade e a impossibilidade de separação dessas duas dimensões do psiquismo humano, significa compreender que a atividade regula a formação da consciência e esta regula a atividade (MARTINS, 2001).

A consciência é o produto subjetivo da atividade dos homens com os outros homens e com os objetos, assim a atividade constitui a substância da consciência (LEONTIEV, 1983) e para estudá-la é necessário investigar as particularidades da atividade. Nisso consiste o método de estudo da consciência:

O nosso método geral consiste, portanto, em encontrar a estrutura da actividade humana engendrada por condições históricas concretas, depois, a partir desta estrutura, pôr em evidência as particularidades psicológicas da estrutura da consciência dos homens. (LEONTIEV, 1978, p.100)

No decorrer do processo de evolução da espécie humana, o psiquismo do homem foi sofrendo uma série de transformações qualitativas que culminaram na formação de um tipo superior de psiquismo se comparado ao do animal. O reflexo psíquico da realidade passou a ser um reflexo consciente, o homem distingue a realidade objetiva de sua representação subjetiva. A essa diferenciação chamamos consciência. A consciência é um novo tipo de reflexo psíquico da realidade, é a forma especificamente humana do reflexo da realidade objetiva pois abre ao homem um quadro do mundo em que ele mesmo está inserido, pode se auto-observar. A consciência refere-se, assim, à possibilidade humana de compreender o mundo social e individual como passíveis de análise.

A consciência não se reduz a um mundo interno isolado, ao contrário, se está intimamente vinculada à atividade, só pode ser expressão das relações do indivíduo com os outros homens e com o mundo circundante, sendo social por natureza. Mas a passagem do mundo social ao mundo interno, psíquico não se dá de maneira direta, o mundo psíquico não é cópia do mundo social. No trânsito da consciência social para

a consciência individual, a linguagem e a atividade coletiva laboral têm papel fundamental. Sendo o trabalho atividade socialmente organizada, a linguagem torna-se necessidade e condição para o desenvolvimento social e individual dos homens. Pela linguagem, os homens compartilham representações, conceitos, técnicas e os transmitem às próximas gerações. O homem apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e confere-lhes um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos.

A relação entre a significação social (ou significado), o sentido pessoal e o conteúdo sensível³⁶, emocional é o principal componente da estrutura interna da consciência.

As significações são a cristalização da experiência humana, representam as formas como o homem apropria-se da experiência humana generalizada fixada sob a forma de "conceitos, de um saber ou mesmo de um saber-fazer" (LEONTIEV, 1978, p.96). Segundo Leontiev (1978, p.94):

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera de representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenómenos objectivamente históricos.

As significações são fenómenos da consciência social e estão disponibilizadas como objetos de apropriação dos indivíduos. Quando são apropriadas, convertem-se em dados do reflexo psíquico da realidade, passam a fazer parte da consciência individual, isto é, adquirem um sentido pessoal (MARTINS, 2004). O sentido pessoal é engendrado, produzido na vida do sujeito, em sua atividade.

De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objectiva que se reflecte no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua acção se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. (LEONTIEV, 1978, p.97)

³⁶O conteúdo sensível é o que dá "colorido" a nossa consciência, é o que cria a base e as condições da consciência, "é o tecido material da consciência que cria a riqueza e as cores do reflexo consciente do mundo" (LEONTIEV, 1978, p.99).

Sentido pessoal e motivo estão intimamente relacionados e, para que possamos encontrar o sentido, devemos descobrir seu motivo correspondente, pois o sentido é produzido na relação entre o motivo da atividade e o objeto para o qual dirige-se a ação, isto é, o fim consciente da ação. O sentido pessoal indica, portanto, a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados. Esta relação, no entanto, está comprometida pela alienação produzida na sociedade capitalista, como veremos a seguir.

O sentido não é algo puro, uma criação metafísica da mente dos homens. Ao contrário, todo sentido é sentido de algo, é sentido de uma significação. Embora sentido e significação não sejam coincidentes, estão ligados um ao outro na medida em que o sentido se exprime por meio da significação.

Segundo Leontiev (1978), em etapas anteriores da evolução humana, significação social e sentido pessoal estiveram unidos e de certa forma eram coincidentes. A coincidência entre significados e sentidos foi a principal característica da consciência primitiva e isto ocorria porque as significações ainda não estavam completamente diferenciadas e o homem vivia em comunhão com sua sociedade; indivíduo e grupo pouco se distinguiam. Mas estudar a consciência primitiva não é o nosso objetivo, interessa-nos compreender a estruturação da consciência em nossa sociedade de classes, pois é nessa particularidade que se desenvolve nosso estudo.

Na sociedade de classes que, como dissemos anteriormente, caracteriza-se pela propriedade privada dos meios de produção e pela separação entre trabalho manual e intelectual, a consciência humana sofre uma transformação radical, significados e sentidos não apenas deixam de ser coincidentes, como se tornam contraditórios. Para o trabalhador, embora o significado social de seu trabalho seja produzir determinados produtos, o sentido de trabalhar é outro, é obter um salário porque só assim pode sobreviver. O sentido da ação do trabalhador distancia-se do motivo social da atividade laboral. O sujeito perde a possibilidade de refletir psiquicamente a relação que existe entre o motivo objetivo da ação e o seu objeto (conteúdo), isto é, há um hiato entre o conteúdo objetivo e o conteúdo subjetivo da atividade humana: a ação torna-se "vazia de sentido para o sujeito" (LEONTIEV, 1978, p.79).

Leontiev (1978, 1983) chama esta contraposição entre significado e sentido de alienação³⁷. Assim, ações como operar uma máquina, costurar uma peça ou

³⁷ Quando Leontiev define a contraposição entre significação e sentido pessoal como alienação, ele está partindo do conceito de alienação de Marx (1989a) dos "Manuscritos Econômicos Filosóficos", mas estende sua explicação às formas como essa alienação ganha contornos psicológicos. Assim,

executar tarefas parceladas da produção perdem seu sentido, pois o sujeito está impossibilitado de refletir conscientemente a relação de suas ações com a atividade laboral coletiva. O sentido pessoal do trabalho torna-se ganhar determinado salário após trabalhar tantas horas. A atividade humana, aquilo que mais fortemente caracteriza a vida do homem, aliena o conteúdo de sua própria vida.

Em continuidade à análise de Leontiev, Duarte (2004) nos aponta que não só há uma cisão entre o conteúdo da ação do operário e o sentido pessoal dessa ação para o próprio trabalhador, como também, o trabalho do operário está cindido entre o conteúdo e o sentido para a própria sociedade capitalista, já que o valor de troca da mercadoria força de trabalho é indiferente ao conteúdo das ações concretas dos trabalhadores.

Portanto não é apenas para o operário que o sentido do seu trabalho se dissocia do conteúdo deste, também para a sociedade esse fenômeno ocorre. Na verdade, o sentido pessoal que o trabalho tem para o operário é uma consequência do sentido que esse trabalho tem para a sociedade capitalista. (DUARTE, 2004, p.58)

Como vemos, a consciência humana em nossa sociedade encontra-se fragmentada, desintegrada, significados e sentidos têm uma relação de exterioridade. Atividade manual e intelectual dividem-se de forma jamais vista. O trabalho intelectual torna-se um meio de vida e submete-se às condições gerais de produção, passa a ser remunerado, assalariado. Dessa forma, a atividade intelectual também perde seu sentido e torna-se primordialmente forma de obter um salário. Segundo Leontiev, quanto mais o trabalho intelectual separa-se do trabalho manual, menos somos capazes de reconhecer no primeiro a marca do segundo, menos somos capazes de perceber que só é possível o trabalho intelectual remunerado porque há trabalhadores braçais reproduzindo as condições de vida que serão compradas pelo salário de quem não produz a própria vida.

Psicologicamente, a ruptura entre significação e sentido pessoal traduz-se no que Leontiev (1978) denomina de contradições da consciência ou problemas da consciência. Essas contradições podem, ao mesmo tempo, produzir grandes sofrimentos psíquicos e, no limite, o adoecimento psicológico, mas podem também impulsionar a tomada de consciência das relações de exploração e o engajamento em lutas pela superação da sociedade de classes e construção da sociedade socialista. Somente com o fim da propriedade privada e das relações sociais de exploração é

quando nos referirmos ao conceito alienação, estaremos nos referindo ao conceito de Leontiev de alienação psicológica.

que podemos vislumbrar uma nova estruturação da consciência humana, uma consciência mais integral, não alienada, em que a atividade humana seja verdadeiramente humanizadora.

A tomada da consciência dos motivos da atividade e das relações de exploração não acontece por si mesma, mas no controle pela consciência sobre as atividades que colocam o sujeito em relação com suas condições objetivas de existência (MARTINS, 2004). Para tanto, é necessário que o sujeito possa compreender-se para além de sua existência individual, isto é, como ser genérico.

Nesse sentido, Oliveira (2001) nos aponta a necessidade de compreendermos a constituição dos indivíduos na relação dialética singular-particular-universal. Sob as relações sociais de dominação inerentes à sociedade de classe, essa organização social (particularidade) torna-se o eixo em torno do qual os homens singulares organizam suas vidas, o que impossibilita o pleno desenvolvimento da consciência humana.

A relação singular-particular, dessa forma, é tomada como universal e as categorias indivíduo e sociedade são analisadas em sua aparência e imediatez. A vida do indivíduo é contraposta a totalidade social:

A categoria de "sociedade" é, sem grandes esforços mentais, concebida como sendo o pólo que representa o coletivo, o mais amplo, o universal, já que a categoria "sociedade" é algo mais imediatamente percebido do que a categoria de gênero humano. Nessa seqüência de raciocínio baseada na obviedade, na imediatez do que é perceptível, a relação indivíduo-sociedade passa a ser considerada nas análises, como se correspondesse à relação singular-universal. Obviamente, como consequência imediata dessa escolha, a categoria de gênero humano fica descartada. Como esse processo é impulsionado pelo óbvio, esse descartar nem chega a ser percebido por muitos. O segundo erro refere-se ao fato de que a realidade da categoria de "indivíduo" e de "sociedade" é concebida como sendo aquilo que está sendo manifestado, aquilo que se pode ver, medir, observar de imediato. Como estamos na sociedade de classes, os pólos da relação indivíduo e sociedade se mostram necessariamente antagônicos, já que este antagonismo é um reflexo das relações sociais de produção que servem à subordinação e domínio - a sociedade de classes. (OLIVEIRA, 2001, p.18-19)

É necessário compreender que a cisão indivíduo e sociedade, ou, indivíduo pessoal e de classe é produzida numa determinada particularidade (a sociedade capitalista) e produz o distanciamento dos indivíduos singulares em relação às conquistas do gênero humano. Mas essa dicotomização não é ontológica, não é uma

característica ineliminável do ser ontológico do homem (OLIVEIRA, 2001). Deve-se, ao analisar o desenvolvimento ontológico do homem, buscar sua relação com o universal, com o gênero humano.

A categoria gênero humano expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a produção humana até o presente. Oliveira (2001), baseada em Marx, nos aponta que o homem como ser universal desenvolve a capacidade de apropriar-se das "leis essenciais da natureza" o que lhe dá a possibilidade de atuar de forma consciente com qualquer objeto. Contraditoriamente, no reino do Capital, os homens são impedidos de apropriar-se das conquistas do gênero:

[...] hoje já existem objetivações genéricas (objetivações do gênero humano) que resolveriam grandes problemas da humanidade, mas a estrutura da sociedade em que vivemos não permite que a grande maioria dos indivíduos tenham acesso a elas. Nesse sentido, esses indivíduos estão alienados frente a esses produtos da atividade humana. (OLIVEIRA, 2001, p.17)

Superar a alienação requer, portanto, o estabelecimento de uma relação consciente com a genericidade que ultrapasse os limites da relação singular-particular. Só por essa via, o sujeito pode estabelecer relações mais conscientes com a reprodução de sua vida e compreender sua existência para além da particularidade, em direção à condição humano-genérica (MARTINS, 2004).

Isso significa que, apenas à medida que os indivíduos puderem retomar para si o controle consciente das transformações das circunstâncias e de si mesmos, estarão a caminho da necessária prática revolucionária, condição essencial na superação da alienação e para o pleno desenvolvimento da personalidade. Esse processo pressupõe que o indivíduo aprenda a reconhecer as articulações entre seus atos, seus motivos e fins, colocando-os em relação com suas conseqüências reais, que se revertem tanto para si quanto para os outros. É na análise dessas articulações que as expressões ideológicas da alienação poderão ser identificadas. Tal fato é imprescindível, pois a luta contra a alienação apenas começa quando sua existência é reconhecida e assumida, então não mais de forma passiva porém crítica. (MARTINS, 2004, p. 97-98)

Vale ressaltar que a educação escolar, na medida em que é trabalho de educação das consciências e deveria ter como meta garantir a apropriação das conquistas do gênero humano, é além de processo pedagógico, um processo

revolucionário, um dos instrumentos para a superação da sociedade dividida em classes.

Por último, o estudo da consciência e da atividade trazem a necessidade de estudar e compreender a constituição do sujeito psicológico concreto, isto é, realizar uma investigação psicológica sistemática da personalidade enquanto expressão da integridade do sujeito vivente, mas este não é objeto desse estudo³⁸.

Passaremos agora à análise das repercussões da teoria apresentada à pesquisa por nós empreendida, ou seja, qual é a significação da atividade pedagógica e quais são as possibilidades do projeto político pedagógico constituir-se como atividade e assim contribuir para que haja momentos em que o sentido pessoal da atividade pedagógica seja coincidente com sua significação social.

³⁸ Lígia Márcia Martins faz um belo estudo sobre o processo de personalização de professores utilizando como referencial teórico a psicologia sócio-histórica. Ver: MARTINS, L.M. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 2001. Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília, 2001. 276p.

CAPÍTULO II

SOBRE A ATIVIDADE PEDAGÓGICA

*"Serras que se vão saindo, para destapar outras serras.
Tem de todas as coisas. Vivendo, se aprende;
mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas."*

**João Guimarães Rosa,
Grande Sertão: Veredas**

Neste capítulo apresentaremos algumas repercussões da teoria da atividade à análise da atividade pedagógica do professor. Teremos como foco, primeiramente, a significação social desta atividade, condição necessária para que se possa investigar o sentido pessoal da atividade do professor, ou seja, o que motiva o professor. Analisaremos, também, as implicações da ruptura sentido e significado no trabalho pedagógico. Por último, apontaremos quais são as possibilidades do projeto político pedagógico constituir-se como atividade e assim ser instrumento de resistência à esta ruptura.

Consideramos essas reflexões de cunho teórico imprescindíveis à pesquisa sobre a atividade pedagógica e são elas os nortes da realização da pesquisa e da análise de dados a serem apresentadas nos capítulos posteriores.

1. Significação social da atividade pedagógica: reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico cultural

Como cristalizações da experiência humana, as significações sociais expressam as sínteses históricas dos produtos culturais, sejam eles palavras, objetos, conceitos ou o conhecimento de forma geral. Assim, as significações não são eternas, são produto da história humana e como tal transformam-se com as mudanças da língua, dos valores, da política. Expressam, portanto, a ideologia³⁹ que as produziu (LEONTIEV, 1983).

Isso fica ainda mais evidente quando nos referimos a significações de cunho político como é o caso da atividade pedagógica. Como nos mostra Saviani (1999), muitos são os significados da atividade pedagógica no decorrer da História e estes variam de acordo com o momento histórico e político em que a educação está sendo engendrada, diferem-se em suas concepções filosóficas e políticas de homem e de

³⁹ Estamos usando o conceito ideologia num sentido amplo como conjunto de idéias e valores que se manifestam em todas as esferas da vida. A palavra ideologia aqui empregada não tem o significado de "falsa consciência".

mundo, distinguem-se de acordo com as gestões educacionais representantes de um ou outro ideário pedagógico etc.

Em relação a esse trabalho, seguindo a perspectiva teórica de embasamento do nosso estudo, optamos por elucidar a significação da atividade pedagógica nos marcos do materialismo histórico dialético levando em conta as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico cultural.

Entender o significado da atividade pedagógica impõe-se como um elemento importante na compreensão da realidade do ensino escolar (BASSO, 1994), pois este estudo é fundamental para o entendimento da construção do sentido pessoal, já que o sentido relaciona-se diretamente com a significação social. Não há sentidos pessoais puros, abstratos, ao contrário, todo sentido exprime-se por meio de uma significação.

Como dissemos anteriormente, a educação é o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente. É por meio da educação que nos humanizamos, ou seja, torna-se possível a formação de nossa segunda natureza, a natureza social. A educação, além de ser uma exigência do e para o trabalho de forma geral, é também um processo de trabalho. Saviani (2000, p.17) sintetiza o objetivo da atividade educativa: "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

Como condição indispensável à humanização, a educação se faz presente a todo o momento e nem sempre de forma planejada, mas nosso objetivo não é discutir a atividade educativa de forma geral e sim aquela específica da escola, a atividade pedagógica. Entendemos a escola como a instituição social cuja especificidade é a transmissão do saber historicamente acumulado de forma sistematizada e organizada. O professor, enquanto sujeito condutor da atividade pedagógica, é o responsável por essa transmissão:

No caso dos professores, o significado do seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo, e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais, objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento do aluno. (BASSO, 1994, p.27)

A significação social da atividade pedagógica do professor é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem. Segundo Araújo (2003), a essência do trabalho do professor é o ensino. Para tanto, o professor é responsável por organizar situações

propiciadoras da aprendizagem levando em conta os conteúdos a serem transmitidos e a melhor maneira de fazê-lo.

O professor é, portanto, o mediador entre o conhecimento e o aluno, entre os produtos culturais humano-genéricos e seres humanos em desenvolvimento. Tanto Vigotski (1988b) como Leontiev (1978), enfatizam o caráter mediador do trabalho do professor (adulto responsável ou criança mais experiente) no processo de apropriação dos produtos culturais.

A mediação realizada pelo professor entre o aluno e a cultura apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade específica propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Assim, a atividade do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. (BASSO, 1998, p.4)

Embora todo o processo educativo tenha caráter mediacional, o trabalho do professor guarda especificidades pois sua finalidade é garantir que os alunos apropriem-se do saber elaborado, sistematizado, clássico⁴⁰: "[...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular". (SAVIANI, 2000, p.19)

O saber que deve ser vinculado à escola é o saber não-cotidiano, é o saber humano genérico, ou ainda, parafraseando Saviani, os rudimentos desse saber. Constituem-se saberes não cotidianos a ciência, a arte, a filosofia, a moral etc. Ao contrário dos saberes cotidianos, orientados pela espontaneidade, pelo pragmatismo e pelas motivações individuais, os saberes não-cotidianos, segundo Heller (1970, p.21), são aqueles que nos elevam ao humano-genérico possibilitando a "consciência de nós", além de configurarem a "consciência do Eu".

Ao proporcionar que o aluno aproprie-se das esferas não-cotidianas de saber, a atividade pedagógica amplia o campo de desenvolvimento do educando, isto é, produz desenvolvimento. Segundo Vigotski (1988a, p.114), "o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento". Assim, os conteúdos escolares devem ser organizados de maneira a formar na criança aquilo que ainda não está formado, elevando-a a níveis superiores de desenvolvimento. Cabe, ao ensino orientado, produzir na criança neoformações psíquicas, isto é, produzir novas necessidades e

⁴⁰ Saviani (2000) define como clássico aquilo que resistiu aos embates do tempo, que permanece.

motivos que irão paulatinamente modificando a atividade principal dos alunos e reestruturando os processos psíquicos particulares (DAVIDOV, 1988).

Se a significação social da atividade pedagógica é garantir que os alunos apropriem-se do conhecimento não-cotidiano e a finalidade direta de sua ação é produzir desenvolvimento psíquico, cabe ao professor organizar sua prática de maneira a dar conta desses objetivos. Cabe ao professor planejar "atividades orientadoras de ensino" (MOURA, 2001, p.155):

Chamamos de *atividade orientadora de ensino* aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam, mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema. [...] A *atividade orientadora de ensino* tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco etc). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende.

Além de garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno de forma planejada, outro elemento da significação social da atividade pedagógica é a formação da postura crítica do aluno, possibilitando que este tenha acesso também ao processo de produção do conhecimento. Como dissemos anteriormente, o aluno não é só objeto da atividade do professor, mas é principalmente sujeito e constitui-se como tal na atividade de ensino/aprendizagem na medida em que participa ativamente e intencionalmente do processo de apropriação do saber, superando o modo espontâneo e cotidiano de conhecer (BASSO, 1994, 1998).

Compreender a significação social da atividade pedagógica é fundamental para investigar o que motiva o professor a realizar tal atividade, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade pedagógica ao professor.

Como vimos, Leontiev (1978, 1983) nos aponta que na sociedade de classes há uma ruptura entre a significação social e o sentido pessoal, o que caracteriza a consciência humana, nesta particularidade, como alienada. Estendendo essa análise ao trabalho do professor, Basso (1994, p.38-9) postula que a atividade pedagógica será alienada sempre que o sentido pessoal não corresponder ao significado social desta atividade:

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão com o

significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar.

A cisão significado e sentido pessoal no trabalho docente compromete o produto do trabalho do educador e interfere diretamente na qualidade do ensino ministrado. Segundo Vasconcellos (1999, p.25), a alienação docente engloba vários aspectos da atividade educativa:

A situação de alienação se caracteriza pela falta de compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual); falta clareza quanto à finalidade daquilo que ele faz: educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar, etc. (dimensão política, filosófica), e, finalmente, falta clareza à sua ação mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica).

A atividade pedagógica alienada deixa de se caracterizar como tal e transforma-se em mera operação automatizada de repetir conteúdos infinitamente e reproduzir de forma mecânica o que está no livro didático, ou ainda, ficar esperando, na sala de aula, o tempo passar enquanto os alunos realizam tarefas também sem sentido. Segundo Basso (1994, 1998), os professores, ao sentirem essa cisão entre o significado e o sentido de seu trabalho, avaliam suas condições de trabalho como limitadoras e expressam desânimo e frustração ao falarem sobre sua profissão.

Basso (1994) nos alerta que a falta de motivação dos professores não é meramente subjetiva e sim engendrada em condições objetivas, concretas que repercutem diretamente na consciência docente. A alienação da atividade pedagógica só pode ser compreendida se analisarmos as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente como unidade dialética. Como condições objetivas, a autora elenca a extensa jornada de trabalho dos educadores, os baixos salários e a falta de recursos materiais nas escolas. Como condição subjetiva, estaria a formação teórica e acadêmica do professor que vem se apresentando como insuficiente, pautada num ensino "bacharelesco e enciclopédico" (p.72) e apresentando uma grande distância entre os conteúdos aprendidos nos cursos de licenciatura e a realidade da escola pública. Completando Basso, propomos a inserção do processo de personalização

dos professores como condição subjetiva. Falar em processo de personalização significa compreender os elementos constituidores das estruturas motivacional e emocional da personalidade docente produzidas na atividade. Na sociedade capitalista, o processo de personalização é pautado pela alienação, limitando a tomada de consciência das relações de exploração e a existência de relações conscientes entre atividade, motivo e fins das ações na atividade pedagógica⁴¹.

Diante desse quadro, quais seriam os espaços e possibilidades de resistência à desintegração da consciência, isto é, da ruptura entre significação social e sentido pessoal na atividade pedagógica? Há momentos em que pode haver coincidência entre o sentido e o significado do trabalho docente para o professor?

Serrão (2004) realiza um levantamento bibliográfico⁴² das produções acadêmicas (teses e dissertações) entre 1987 e 2002 que utilizam as categorias significação social e sentido pessoal relacionadas ao estudo do trabalho docente e/ou formação de professores. Dentre os trabalhos analisados, alguns deles, especialmente os advindos dos pesquisadores do GEPAPe⁴³, apontam algumas possibilidades de unidade entre significado e sentido da atividade docente por meio da formação continuada que tem como foco a discussão e movimentação da atividade de ensino.

Dentre esses trabalhos, a pesquisa de Araújo (2003) traz à discussão o projeto pedagógico que, "como espaço privilegiado da ação, apresenta-se como um campo de possibilidades para se tecer a profissão docente" (p.24). O projeto, entendido como atividade, pode, dessa forma, ser um diferenciador na organização das atividades da escola que busca a superação da alienação docente. Tavares (2002), no mesmo sentido, destaca o projeto pedagógico como espaço de negociação e explicitação da intencionalidade educativa. Moura (2000), por sua vez, investiga o processo de constituição da "atividade de ensino" de professores e toma esta atividade como instrumento principal da formação docente continuada. O processo de apropriação, pelos docentes, da atividade de ensino é mediado pelo projeto pedagógico, pois este coordena as ações educativas na escola (p.27). Moura, dessa forma, aposta no projeto pedagógico como espaço de unidade significado e sentido na atividade docente.

⁴¹ Sobre o processo de personalização e as estruturas motivacionais e emocionais da personalidade, consultar Martins, L.M. (2001) e Martins (2004).

⁴² Ver: SERRÃO, Maria Isabel Batista. *Estudantes de Pedagogia e a "atividade de aprendizagem" do ensino em formação*. São Paulo: 2004. Tese de doutorado- FEUSP. Esta autora também é membro do GEPAPe, grupo de estudo e pesquisa comentado a seguir.

⁴³ Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Este grupo é coordenado pelo Prof. Dr. Manuel Oriosvaldo de Moura e a autora da presente pesquisa participa das atividades de estudo do grupo. Os trabalhos desse grupo de pesquisa analisados por Serrão foram: Moura (2000), Tavares (2002) e Araújo (2003).

Partindo das reflexões suscitadas por essas pesquisas, surge a questão: Seria o projeto político pedagógico um instrumento de resistência à desintegração entre a significação social e o sentido pessoal na atividade pedagógica do professor? Para começarmos a responder a nossa pergunta de pesquisa, é necessário conceituarmos o projeto político pedagógico entendido como atividade.

2. O projeto político pedagógico entendido como atividade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9394/96) prescreve, no artigo 12 (inciso I) que os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar sua proposta pedagógica, respeitando as normas comuns do sistema de ensino. A LDB, nos artigos 13 (inciso I) e 14 (incisos I e II), prevê, também, que a elaboração desta proposta deve ser construída coletivamente pelos docentes, outros profissionais da educação, comunidades escolar e local. Ainda segundo essa lei (Artigo 13, inciso II), os docentes têm a incumbência de elaborar e cumprir um plano de trabalho segundo a proposta pedagógica da unidade de ensino.

Mesmo antes da promulgação da LDB de 1996, quando ainda não havia referências em textos legais regulamentando a existência do projeto pedagógico, a idéia do p.p.p. como um articulador do trabalho pedagógico da escola já rondava a literatura educacional brasileira (CARRER, 1999).

A partir da década de 1990, segundo Araújo (2003) e Carrer (1999), podemos observar a multiplicação de textos teóricos e pesquisas sobre o projeto pedagógico de autores não só brasileiros, mas também portugueses e franceses. Vemos, também, a proliferação de nomes e siglas usados para nomear o recurso do projeto no campo educacional: proposta pedagógica, projeto político-pedagógico, projeto educacional (CARRER, 1999). Neste trabalho, optamos pela nomenclatura projeto político pedagógico (p.p.p.) pois acreditamos e queremos enfatizar que todo projeto contém, de forma consciente ou não, um posicionamento político, um compromisso com algo, um direcionamento ideológico (GADOTTI, 1998; VASCONCELLOS, 1999; entre outros). Além disso, essa era a nomenclatura utilizada pela Rede Municipal de Ensino do município de São Paulo (Gestão do Partido dos Trabalhadores - 2001/2004), da qual fazia parte a escola pesquisada.

Dada a multiplicidade de discussões e produções teóricas acerca do projeto político pedagógico, escapa aos objetivos desse trabalho fazer uma revisão da literatura nacional e estrangeira sobre o tema. Além disso, outros autores empreenderam-se nessa tarefa, como Carrer (1999) e Padilha (2002). Carrer (1999), em um capítulo de sua dissertação de mestrado, faz uma breve revisão da literatura pedagógica brasileira e apresenta algumas dimensões do p.p.p., como a gestão, o

currículo e a avaliação. Padilha (2002) faz uma revisão dos termos utilizados na relação projeto e educação: planejamento, plano, programa, projeto. Apresenta, também, as diversas concepções de planejamento.

Interessa-nos fazer uma leitura sobre o projeto político pedagógico a partir das contribuições da psicologia histórico cultural e da teoria da atividade. Assim, nosso objetivo é compreender o projeto político pedagógico como atividade. Para tanto, utilizaremos as contribuições de pesquisadores brasileiros em educação cuja perspectiva teórica é a mesma que a nossa (MOURA, 2000, ARAÚJO, 2003, TAVARES, 2002; ARAÚJO, CAMARGO & TAVARES, 2002). Outros autores, como Veiga (1995) e Vasconcellos (1999), foram utilizados na medida em que trouxeram luz às nossas indagações.

Segundo Veiga (1995), o projeto político pedagógico deve ser entendido enquanto a própria organização do trabalho pedagógico como um todo. O p.p.p. está relacionado, assim, com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: a organização da escola como um todo e a organização da sala de aula. Araújo (2003) postula um terceiro nível, pois considera que a organização do trabalho pedagógico, mediada pelo projeto, atinge também a pessoa do professor e, conseqüentemente, outras escolas onde trabalha.

Sendo a sistematização da própria organização do trabalho da escola, os "projetos pedagógicos configuram-se como um espaço organizado para o desenvolvimento profissional ao estabelecer critérios que orientam a prática educativa" (ARAÚJO, 2003, p.37). Os professores, ao se reunirem com o objetivo comum de refletir sobre seu fazer pedagógico no sentido de buscar garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pelos alunos, podem construir uma nova organização da atividade pedagógica, isto é, um projeto político pedagógico, e ao fazê-lo formam-se e transformam-se tendo a escola como referência.

Segundo Moura (2000), o projeto coordena as ações educativas a partir de determinados objetivos educacionais: "É ele que contém os elementos que definem a condição humana: possui metas, define ações, elege instrumentos e estabelece critérios que permitirá avaliar o grau de sucesso alcançado na atividade educativa". (p.27)

O projeto torna-se atividade quando os projetos individuais dos professores convergem-se em torno de um mesmo objetivo e os professores passam a assumir a existência de uma necessidade em comum, a melhoria da qualidade do processo de ensino e da aprendizagem. A existência de um projeto coletivo é mais do que a soma dos vários projetos pessoais, pois os motivos individuais da atividade tornam-se motivos do grupo enquanto os motivos do grupo ganham uma configuração

individual: "Impulsionados por motivos pessoais, os professores explicitam e negociam no grupo, através do projeto, sua intencionalidade educativa. Estabelecem, então, os objetivos (modos pelos quais a satisfação da necessidade vai sendo definida/ almejada) a alcançar". (ARAÚJO, CAMARGO & TAVARES, 2002, p.07).

Defender o projeto como atividade é, segundo Araújo (2003, p.38-40), buscar: reconhecer necessidades a serem assumidas coletivamente; identificar os problemas da realidade escolar; identificar as áreas de conhecimento abordadas; estabelecer procedimentos a seguir; interagir intensamente com os pares; tudo isso num permanente movimento de prática reflexiva.

O primeiro passo para um p.p.p. tornar-se atividade é a discussão sobre quais necessidades deverão ser atendidas pela elaboração do projeto (ARAÚJO, CAMARGO & TAVARES, 2002) e quais objetos poderão suprir essas necessidades, pois ao combinarem necessidades com objetos, os docentes encontrarão os motivos pessoais e coletivos da atividade-projeto.

Quais seriam as necessidades a serem supridas por um projeto pedagógico? Araújo, Camargo & Tavares (2002) elencam algumas necessidades que podem ser comuns aos professores de uma mesma escola: a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, a convergência das dimensões pessoais e coletivas, a formação docente continuada na própria escola e a explicitação da intencionalidade educativa.

Mas elaborar um projeto político pedagógico terá pouca finalidade se os docentes detiverem-se na análise e no estudo da realidade escolar ou na mera idealização de uma escola e de um aluno a ser formado. Um projeto só tem razão de ser se possibilitar a ação de mudança, mudança essa mediada, é claro, pelo estudo, pela análise da realidade e fundamentalmente pelos sonhos. O projeto congrega, dessa forma, não só a dimensão individual com a dimensão coletiva, mas também a dimensão do ideal com a dimensão do real, pois ao compartilharem dúvidas, angústias, sonhos e desejos de mudança, os professores enveredam-se pelo utópico que, segundo Rios (1994), não é algo impossível de ser realizado, mas algo ainda não realizado, mas que pode vir a sê-lo pelo intermédio da ação.

Assim, um projeto, para ser entendido como atividade, deve ser um projeto de sujeitos que, a partir de suas necessidades, engajam-se num plano de ação coordenado envolvendo os diversos segmentos da escola. Ao convergirem seus motivos individuais para motivos coletivos (e institucionais), os professores articulam-se em torno de objetivos definidos em comum e passam a desencadear ações planejadas. Essas ações podem ser desmembradas em diferentes operações necessárias ao alcance dos objetivos delineados a priori. O projeto-atividade permite, dessa forma, o aprofundamento da construção consciente da identidade do coletivo

da escola e o crescimento pessoal e profissional dos educadores, ao mesmo tempo em que promove também mudanças organizacionais na instituição escolar, como a reorganização dos espaços, novos horários de funcionamento etc (ARAÚJO, CAMARGO & TAVARES, 2002).

Um projeto tomado como atividade (onde objetivos acordados coletivamente coincidam com os motivos pessoais e encaminhem resposta à necessidade coletiva) suscita no grupo a necessidade de novas leituras, de reuniões sistemáticas de estudo e de operacionalização das suas ações, possibilitando aos sujeitos envolvidos a produção de conhecimentos sobre e para o contexto, dando acesso a informações novas, dificilmente alcançáveis de outra forma. (ARAÚJO, CAMARGO & TAVARES, 2002, p.10)

Ao projetarem, os professores em coletividade aprimoram não só sua compreensão sobre o cenário escolar e a organização da escola no sentido da qualidade do ensino, mas também se desenvolvem profissionalmente e pessoalmente. Dessa forma, o projeto político pedagógico da escola, como um potencial articulador das ações humanas, constitui-se um privilegiado dispositivo de formação docente no sentido da humanização dos professores, alunos e demais segmentos escolares (ARAÚJO, 2003; TAVARES, 2002; ARAÚJO, CAMARGO & TAVARES, 2002).

Nesse sentido, será que a construção do projeto político pedagógico entendido como atividade poderia ser um elemento de resistência à desintegração do sentido pessoal e da significação social da atividade pedagógica?

Para Veiga (1995), quando um projeto é construído democraticamente e há uma preocupação coletiva dos professores na organização do trabalho pedagógico ocorrido na escola, surgem possibilidades de resistência às burocracias, à hierarquização dos poderes de decisão e aos efeitos fragmentários da divisão do trabalho que adentram a escola.

Araújo (2003) aposta no trabalho coletivo e na construção do projeto pedagógico como instrumento de superação da alienação e configuração de um contexto onde o educador possa, ao se formar na atividade de projeto e na atividade de ensino em discussão, humanizar-se de maneira a ser um educador por inteiro.

O compartilhamento das atividades de ensino possibilitado pelo projeto também é considerado por Tavares (2002) como um elemento fundamental na ampliação da profissionalidade docente.

Araújo, Camargo & Tavares (2002) entendem o projeto-atividade como meio e fim para que a condição humana seja vivenciada plenamente na esfera escolar e

nesse sentido, baseadas em Boutinet⁴⁴, apostam numa metodologia da pedagogia do projeto ao congregarem três dimensões do projeto: educativo, pedagógico e de estabelecimento.

É educativo porque vislumbra um horizonte que não se encerra no plano mais próximo e imediato da instituição escolar; mais do que isso, relaciona-se com a Educação no seu sentido macro-social. É pedagógico porque aborda essencialmente questões relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem dos diferentes segmentos que compõem o contexto escolar. E, por fim, ao organizar ações, ao envolver os sujeitos, impõe-se como um instrumento de organização e estrutura do próprio estabelecimento de ensino. (p.13)

Para Vasconcellos (1999, p.68), a construção do p.p.p. poderia ser um espaço de reflexão e ação que vão num sentido oposto ao da alienação:

[...] se o homem se constitui enquanto tal por sua ação transformadora no mundo pela mediação de instrumentos, o planeamento - quando instrumento metodológico - é um privilegiado fator de humanização! Se o trabalho está na base da formação humana, e tem uma dimensão de consciência e intencionalidade, podemos concluir que planejar é elemento constituinte do processo de humanização: o homem se faz pelo projeto!

Como vemos, são diversos os autores a defenderem o p.p.p. como um importante instrumento de organização da escola na medida em que pode ampliar a formação docente em serviço e produzir transformações na consciência dos educadores num sentido oposto ao da alienação. Nossa pergunta de pesquisa vai ao encontro das proposições dos autores analisados e, também, aposta nas possibilidades do projeto político pedagógico como elemento organizador da atividade pedagógica.

Se, no campo teórico (embora fortalecidos pela leitura de reflexões advindas de pesquisas empíricas), o projeto político pedagógico configura-se como um elemento de humanização docente, como seria o processo de articulação da significação social e sentido pessoal atribuído à atividade pedagógica mediado pelo projeto político pedagógico? Como seria a construção de um projeto político pedagógico como atividade?

⁴⁴ BOUTINET, J.P. *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990. (Coleção Epistemologia e Sociedade)

Para responder a esses questionamentos, é necessário compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica dos professores e, também, localizar a função e a importância do projeto político pedagógico na organização da ação pedagógica.

Para tanto, no próximo capítulo descreveremos a organização da atividade pedagógica observada numa escola pública municipal de São Paulo. Essa escola preocupava-se com a construção do projeto político pedagógico e buscava formas de organizar as ações pedagógicas lá existentes. Num segundo momento, no último capítulo da dissertação, analisaremos os discursos e as ações de dois professores, Vicente e Luiza, buscando compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica e as contribuições do projeto político pedagógico no processo de articulação entre o sentido pessoal e o significado social dessa atividade.

CAPÍTULO III

EM BUSCA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

Nesse capítulo, apresentaremos parte das reflexões advindas da pesquisa sobre o processo de organização das atividades e ações realizadas numa escola pública municipal. Primeiramente, destacaremos alguns princípios teórico-metodológicos que embasaram nossa investigação e análise dos dados. Depois, apresentaremos a análise dos dados dividida em dois itens, "Organização escolar" e "Em busca do projeto político pedagógico".

1) Sobre o método

Nosso objetivo, nesse momento, é pontuar alguns princípios do método materialista histórico dialético fundamentais à análise dos dados de pesquisa. Vale ressaltar que o método está presente não só na análise dos dados, mas permeia todos os momentos dessa investigação, ou seja, a escolha do tema, a definição da pergunta de pesquisa, a escrita e o encadeamento dos capítulos da dissertação. Não pretendemos aqui esgotar e aprofundar as questões metodológicas trazidas por esse método, mas apenas levantar os elementos centrais que norteiam nosso trabalho. Estamos cientes das dificuldades de análise sob a ótica materialista dialética e, dessa forma, optamos menos por discorrer sobre pressupostos metodológicos e analíticos e mais por exercitar o processo do pensamento teórico⁴⁵.

Vigotski (1988b), partindo do método materialista histórico dialético para a formulação da psicologia histórico-cultural, elenca alguns princípios à abordagem dos fenômenos humanos. Apresentamos esses princípios no primeiro capítulo ao expormos os pressupostos filosóficos e epistemológicos da teoria psicológica em questão. Em síntese:

[...] o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e

⁴⁵ Segundo Davidov (1988), o conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, essencial dos fenômenos. Pensar teoricamente é, nesse sentido, expressar o objeto na forma de conceito por meio do procedimento de ascensão do abstrato ao concreto.

faz retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura.
(VIGOTSKI, 1988b, p.74)

Os fenômenos, nesse sentido, devem ser tomados em seu movimento, em sua historicidade, em sua complexidade. No caso dessa pesquisa, a compreensão sobre o processo de atribuição de sentido pessoal dos professores à sua atividade pedagógica exigiu que a pesquisadora convivesse na escola com os docentes durante um ano letivo, acompanhando as ações e as atividades escolares em seu processo de elaboração e desenvolvimento. Necessitou, também, investigar a história profissional de dois professores da unidade escolar.

Um pressuposto central do método materialista histórico dialético é que os fenômenos não podem ser compreendidos em sua imediatez, em sua aparência. A apreensão do real não nos é dada pelo contato direto com o fenômeno. Este contato possibilita apenas uma "representação caótica do todo" (MARX, 1989b). Neste caso, quando chegamos à escola, vimo-nos inundados de informações e acontecimentos que pouco nos revelavam, de imediato, sobre a organização escolar. A unidade escolar apresentava-se à pesquisadora como complexa, caótica, difícil de captar àqueles que dela não fazem parte (e àqueles que dela fazem parte também). Nosso olhar era de encantamento, de espanto e principalmente de busca. Encantávamo-nos com o incessante trabalho empreendido por seus profissionais. Espantávamo-nos com o cotidiano atribulado da escola. Buscávamos compreender a organização escolar e suas relações, principalmente no que diz respeito ao projeto pedagógico e suas articulações com as atividades desenvolvidas. A escola apresentava-se, naquele momento, como um enigma indecifrável, dada sua complexidade e dinamismo. Como compreender um fenômeno tão complexo?

Segundo Kosik (2002), compreender um fenômeno dialeticamente é atingir a sua essência e esta não se manifesta diretamente, é necessário a atividade do pensamento para alcançarmos a concretude do real, a totalidade. A aparência do fenômeno é uma das dimensões da realidade, mas na "atmosfera comum da vida humana" essa aparência adquire independência, constitui o mundo da pseudoconcreticidade: "No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece" (p.16).

A tarefa do pensamento teórico é justamente elaborar os dados da contemplação e da representação na forma de conceitos, é revelar o movimento, a essência do fenômeno por meio do procedimento de ascensão do abstrato ao concreto. Essa é a maneira do pensamento apropriar-se do concreto para reproduzi-lo teoricamente como coisa concreta (MARX, 1989b). O concreto expressa certo todo

desenvolvido, é a "concentração de muitas determinações, ou seja, a unidade do diverso" (MARX, 1989b, p.410). O abstrato é algo simples, isento de diferenças, não desenvolvido. Mas como ascender do abstrato ao concreto? Do simples, não desenvolvido ao complexo, desenvolvido, essencial?

É importante ressaltar que o concreto e o abstrato são momentos da desmembração do objeto pela atividade do pensamento. A análise do fenômeno inicia-se pelo real, pelo imediatamente dado, mas, sendo este representado caoticamente, é uma abstração. A recriação do concreto necessita das abstrações de um tipo especial, de conexões simples que estão na base do concreto: "[...] é a conexão historicamente simples, contraditória e essencial do concreto reproduzido"⁴⁶ (DAVIDOV, 1988, p.143, tradução nossa). Na análise de um fenômeno, o investigador deve separar os elementos que possuem caráter de universalidade, aquilo que é essencial na determinação universal do objeto.

Por sua vez, a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. A análise seria um momento do processo de conhecimento, necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto. (DUARTE, 2000, p.04)

O processo de ascensão do abstrato ao concreto deve revelar as contradições presentes na abstração inicial. O objeto deve ser tomado, com a ajuda das abstrações, em unidade com o todo, em relação com suas outras manifestações (singularidades), com sua essência e origem universal. Esse procedimento está na base da formação do pensamento teórico que provê as pessoas dos meios universais de compreensão da essência das mais diferentes esferas da vida (DAVIDOV, 1988).

Partindo da análise da *Contribuição da crítica da economia política*⁴⁷ de Karl Marx, Cardoso (1978, p.24-25) faz uma síntese do movimento de ascensão do concreto ao abstrato:

Os dois primeiros pontos de apoio desta solução seriam, no meu entender: 1) há um concreto real e independente e por isso o método cientificamente correto deve ter sempre esse real como suposição; 2) mas o conhecimento científico

⁴⁶ Original "[...] es la conexión históricamente simple, contradictoria y esencial de lo concreto reproducido"

⁴⁷A versão desse texto que estamos utilizando é "*O método da economia política*" (MARX, 1989b).

deste real não procede dele mesmo, porque o representaria caoticamente, porque sem suas determinações ele é uma abstração e não um concreto. Portanto, o conhecimento científico do real começa com a produção teórica das suas determinações, produção que se processa ao nível do teórico, ao nível das categorias. Para ser crítica de uma produção teórica anterior, só pode ser alcançada quando já existe um desenvolvimento teórico razoável disponível; e daí que o método para produzir esse conhecimento "se eleva do abstrato ao concreto".

É buscando desenvolver o pensamento teórico que nos empreendemos nessa pesquisa. Nosso ponto de partida foi a observação de uma singularidade: uma determinada escola pública municipal de ensino fundamental. E, dentro desta, professores em ação. Tendo os princípios do método materialista histórico dialético em mente, utilizamos diversos procedimentos para apreender as formas de organização escolar e compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica de docentes da escola em sua relação com a significação social dessa atividade.

Tendo em vista as contribuições de Ezpeleta (1989), Rockwell (1987) e André (1995) que estão pautadas numa perspectiva etnográfica de pesquisa em educação, inspiramo-nos em suas proposições acerca do estudo de caso de tipo etnográfico. Tal perspectiva caracteriza-se por um trabalho de campo que busca apreender o dia-a-dia escolar, suas ações e significados para professores, alunos e demais agentes. Esse tipo de pesquisa busca "documentar o não-documentado" (EZPELETA, 1989) e conhecer a escola e sua dinâmica mais de perto.

O trabalho de campo compreendeu três procedimentos de investigação: observação do cotidiano escolar (convívio com a escola e seus profissionais); entrevistas com dois professores e uma profissional da equipe técnica; análise de documentos.

a) Observação do cotidiano escolar

Durante todo o ano letivo de 2003 (02 de fevereiro a 19 de dezembro) foi realizada a pesquisa de campo na escola escolhida. O trabalho de campo constitui-se de permanência prolongada e convivência intensa com os profissionais da escola por meio de observações participantes do cotidiano escolar, principalmente de reuniões pedagógicas. Buscamos, no decorrer do trabalho de campo, investigar o funcionamento da escola, o relacionamento dos professores entre si e entre os demais profissionais a fim de termos elementos para compreender a realidade escolar em sua concreticidade.

Mesmo procurando observar e registrar "tudo" o que acontecia na unidade escolar, nosso foco era a forma como seus profissionais conduziam a atividade pedagógica, como buscavam construir o projeto político pedagógico e, ao fazê-lo, conferiam à escola uma organização institucional das ações pedagógicas. Desse modo, mais do que observar, envolvemo-nos com a escola, convivemos com seus profissionais e alunos, conversamos com os docentes, perguntamos, participamos das reuniões, ajudamos em tarefas como a confecção de adereços para o desfile cívico, fomos chamados por docentes que queriam apresentar seu trabalho ou conversar sobre a escola, demos opiniões, ou simplesmente conversamos sobre filhos e família.

Ao mesmo tempo, elaborávamos os registros ampliados com rigor pretendendo ser fidedignos aos fatos observados e anotando questionamentos-chaves para a compreensão dos acontecimentos.

No primeiro semestre, a periodicidade das visitas à escola foi quinzenal e, no segundo semestre, semanal, totalizando 48 observações no decorrer do ano letivo de 2003. Os registros das visitas foram feitos inicialmente em diário de campo que posteriormente resultaram em registros ampliados, pois foram acrescidos de mais informações, das impressões, questionamentos e hipóteses da pesquisadora. O índice das observações e um exemplo do registro ampliado estão em anexo. Além dos registros ampliados, dois eventos da escola, o desfile cívico e a feira cultural, também foram registrados utilizando-se a fotografia.

b)Entrevistas

No decorrer da pesquisa de campo, mais especificamente nos meses de outubro e novembro, um professor e uma professora da escola pesquisada foram entrevistados. Ao final do ano letivo (dezembro), a assistente de direção da escola solicitou ser entrevistada.

Os dois professores entrevistados foram escolhidos pela pesquisadora por diversos fatores: estavam trabalhando na escola há muitos anos, eram efetivos e com jornada integral (JEI), demonstravam um profundo compromisso com a escola pública e com seus alunos, eram bastante responsáveis em sua atividade docente e interessavam-se pela construção do projeto político pedagógico. Além disso, tais professores, desde o início da pesquisa, dispuseram-se a colaborar com a pesquisadora fornecendo informações sobre a escola e convidando-a para participar do cotidiano escolar (aulas, reuniões etc).

As entrevistas com os dois professores foram desencadeadas por duas questões entregues a eles anteriormente: Como você tornou-se professor? Conte-me sua história profissional como docente e, depois, sua história profissional nesta escola.

O objetivo dessas questões era compreender os motivos da atividade profissional como professores, quais necessidades estavam buscando satisfazer, qual era o papel do projeto pedagógico na organização de sua atividade pedagógica e dessa forma, compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à sua atividade docente. No decorrer das entrevistas, a pesquisadora foi fazendo outros questionamentos que considerou pertinentes. É importante ressaltar que um dos docentes entrevistados, o professor Vicente, havia lido o projeto de pesquisa entregue à escola. O mesmo não aconteceu com a professora Luiza que apenas sabia dos objetivos da pesquisa porque a pesquisadora apresentou suas intenções ao grupo de professores no início do ano letivo. As questões foram entregues antes para que os professores pudessem refletir sobre sua história profissional, para que pudessem trazer à consciência os motivos de sua atividade pedagógica e as ações realizadas.

A entrevista com a assistente de direção, Heloísa, teve um formato diferente. Ela havia lido o projeto de pesquisa entregue à escola e sempre procurava a pesquisadora para discutir o projeto político pedagógico, pois este era um tema que muito a interessava e a instigava. Ao ler o projeto de pesquisa, ela procurou a pesquisadora para informar que tinha vários comentários e sugestões a fazer que poderiam ajudar no desenvolvimento da pesquisa. Marcamos uma conversa em que a assistente apresentou, de forma livre, suas representações sobre o projeto da escola e suas idéias para que um projeto pudesse acontecer verdadeiramente. Nesta conversa, que foi gravada, ela referiu-se diretamente ao projeto de pesquisa pontuando alguns questionamentos que foram incorporados à descrição e análise dos dados, presentes neste capítulo.

c) Coleta e seleção de documentos

No decorrer do trabalho de campo, a pesquisadora selecionou documentos escritos que contextualizam as situações observadas e somam-se à análise dos registros ampliados e das entrevistas. Os documentos selecionados e lidos foram: o Projeto Político Pedagógico da micro-região (em anexo), o regimento escolar, o PEA (Projeto Estratégico de Ação), o livro de PEA em que os professores registravam as discussões das reuniões pedagógicas, as pautas impressas das reuniões, documentos e avisos da Secretaria Municipal de Educação. Além desses, a pesquisadora teve acesso a catálogos de eventos e projetos da escola de anos anteriores⁴⁸, fotos da escola e um vídeo sobre uma visita da escola às regiões mais distantes e pobres do bairro.

⁴⁸ De 1998 a 2001 a escola produziu álbuns com fotos e textos sobre todas as atividades realizadas durante cada ano letivo.

Os diversos procedimentos utilizados na pesquisa de campo possibilitaram que um grande número de informações sobre a realidade pesquisada fosse desvelado. Na leitura exaustiva dos registros de pesquisa, buscamos organizar os dados e levantar as temáticas registradas com maior frequência. Nessa organização dos dados, separamos as informações por sua natureza e procuramos os elementos que conferiam à escola uma forma de organização das ações pedagógicas. Assim, houve dados sobre a organização da escola de forma geral: organograma, história, corpo docente, peculiaridades, contexto político e local (relação da escola com a Secretaria Municipal de Educação e com a comunidade). Percebemos, também, alguns eixos de organização e condução da atividade pedagógica, que denominaremos de "Em busca do projeto político pedagógico": avaliação, currículo, ação pedagógica em sala de aula e projetos extra-classe, trabalho coletivo, relação com alunos e comunidade, condições de trabalho e projeto sonhado. Por último, há elementos reveladores da atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica dos educadores e de como estes encaminham suas ações pedagógicas. Essas três dimensões estão imbricadas e se inter-relacionam.

Para que possamos compreender esses três níveis de análise nos remeteremos ao conceito de contexto. Segundo Lacasa (1994), a escola pode ser examinada utilizando-se a imagem lingüística de "uma sociedade dentro de outra". O contexto não se reduz ao entorno físico da escola, ao contrário, expressa a relação qualitativa entre o sistema social que lhe dá origem, o entorno físico e o tempo: "Num sentido geral, pode se considerar como uma estrutura na qual seus componentes entretecem-se⁴⁹ e adquirem sentido em função da totalidade"⁵⁰ (LACASA, 1994, p.309, tradução nossa). Dessa forma, a análise dos contextos "Organização escolar" e "Em busca do projeto político pedagógico" fornecem elementos essenciais à compreensão do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica dos educadores (terceiro contexto).

No quadro abaixo⁵¹, procuramos sintetizar nosso processo de análise dos dados. Apresentamos, assim, os três contextos de análise, os procedimentos de investigação e análise utilizados em cada contexto e, por último, quais foram os conteúdos desvelados pelo procedimento analítico:

⁴⁹ O verbo usado em espanhol é *entreteyer* e sua tradução é entretecer, tramar/tecer juntos. A metáfora usada por Lacasa para explicar o significado desse verbo é a imagem da relação entre uma linha (fio) e a corda da qual faz parte esse fio.

⁵⁰ Original: "En un sentido general puede considerarse como una estructura en la que sus componentes se entretajan y adquirem sentido en función de la totalidad"

⁵¹ A utilização desse quadro foi inspirada na pesquisa de Araújo (2003).

Níveis de análise (contextos)	Procedimentos de investigação	Procedimentos de análise	Conteúdo
Organização escolar (Cap. III, item 02)	Observação do cotidiano escolar, análise de documentos, realização da entrevista com a assistente de direção	Leitura exaustiva dos dados/ levantamento e organização das temáticas registradas com maior frequência/ descrição organizada dos dados	Organograma, história, corpo docente, peculiaridades, contexto político e local
Em busca do projeto político pedagógico: organização das ações pedagógicas (Cap.III, item 03)	Observação do cotidiano escolar, análise de documentos, realização da entrevista com a assistente de direção	Leitura exaustiva dos dados/ levantamento e organização das temáticas registradas com maior frequência/ descrição organizada dos dados	Eixos de organização e condução da ação pedagógica: avaliação, currículo, trabalho coletivo, ação pedagógica em sala de aula, relação com alunos e comunidade, condições objetivas, projeto sonhado.
Atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica: as histórias de Vicente e Luiza (Cap.IV)	Observação do cotidiano escolar tendo como foco os dois professores, realização da entrevista com os professores	Categorização do discurso e das ações dos professores: trajetória profissional, motivos da atividade pedagógica, fins e ações, o papel do p.p.p, contradições entre as condições objetivas de trabalho e os motivos individuais	Processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica. Importância e função do p.p.p. na condução das ações pedagógicas para os professores entrevistados.

Conforme mostra o quadro, a apresentação da análise de nossa pesquisa baseia-se nos contextos elencados. Embora os contextos apresentem-se em separado na tabela acima e nos itens subseqüentes, encontram-se em relação dialética, imbricam-se, interdeterminam-se.

Por último, gostaríamos de ressaltar que o processo do conhecimento de forma geral e de forma específica, no caso dessa pesquisa, é um movimento de idas e vindas, rupturas e continuidades, contradições, o que requer constantes reformulações, novas análises e sínteses. O produto do pensamento, dessa forma, é provisório dado o caráter histórico dos fenômenos humanos, da produção do conhecimento científico e dos sentidos possíveis de serem atribuídos pelos participantes da pesquisa, incluindo a própria pesquisadora.

2) Organização escolar

A escola onde foi realizado o trabalho de campo localiza-se na periferia do município de São Paulo, em um dos limites geográficos da cidade. Uma característica marcante dessa localidade é o intenso crescimento populacional, pois lá a grande metrópole ainda encontra espaço para crescer (desordenadamente). O índice de crescimento populacional da região chega aproximadamente a 12% ⁵² ao ano e é produzido em grande parte pelas migrações de outros estados, principalmente do Nordeste do país, ou da própria cidade que expulsa seus habitantes mais pobres para regiões afastadas do centro. Na primeira visita à escola, a diretora, referindo-se a esse fenômeno populacional, disse que o crescimento é tamanho que se sentássemos na frente da escola iríamos ver caminhões de mudança chegando todos os dias. Os professores da escola angustiam-se e assustam-se com esse intenso crescimento populacional: "*Parece que nasce criança da terra*"; "*Parece coisa de formigueiro*".⁵³ Alguns docentes e funcionários moradores do bairro lembram-se de como este era muito diferente há menos de 15 anos. Era um bairro rural, tranquilo, muito afastado do centro, com poucas casas, muitos terrenos vazios, "*bastante mato*" e animais silvestres.

Como o crescimento é desordenado e até mesmo caótico, encontramos diversas situações de moradia na mesma região. A escola, por exemplo, encontra-se na parte mais antiga do bairro e ao seu redor as ruas são asfaltadas, com iluminação, as casas em sua maioria são de alvenaria e muitas delas são grandes e bem acabadas, contam com água e saneamento básico. Esse entorno próximo da escola é constituído predominantemente por moradores de classe média-baixa. Alguns professores e funcionários da unidade escolar moram nessa região. Nas ruas centrais há estabelecimentos comerciais de diversos tipos, como casa de materiais de construção, lojas de roupa, pequenos mercados, papelaria, alguns restaurantes e bares, entre outros. Há também estabelecimentos de serviços, como correio, escola de informática, academia de ginástica, consultórios médicos, escritórios de advocacia e contabilidade. Na avenida central passam ônibus para outros bairros próximos e para o centro da cidade.

Mas a situação de moradia vai tornando-se precária na medida em que nos afastamos das ruas centrais. Muitas regiões do bairro foram constituídas a partir de

⁵² A população da região cresceu 210% (26.000 habitantes) entre os anos 1991 e 2000. Fonte: www.bancadapts.org.br/cartilha.pdf. Acesso em 11/02/2004. Atualmente a população do distrito é de 38.427 habitantes. Fonte: www.planodiretor.sampa.org.br. Acesso em 11/02/2004.

⁵³ As frases entre aspas em itálico são transcrições de falas de professores, funcionários ou pais de alunos da escola registradas no caderno de campo da pesquisadora durante as observações ou trechos das entrevistas realizadas com dois professores e com a assistente de direção.

loteamentos clandestinos, “grilagens”, ocupações de terra por movimentos sociais organizados ou ocupações de forma desordenada em assentamentos irregulares. Assim, encontramos regiões onde as ruas ou são esburacadas ou não asfaltadas ou ambos. Não há saneamento básico ou água encanada e a população não conta com transporte público próximo a sua casa. Em alguns lugares, os moradores sofrem com a poeira avermelhada das ruas de terra e com a lama na época de chuva. Quanto mais longe da escola, mais precária a situação fica. E o bairro continua se expandindo para regiões cada vez mais distantes e com quase nenhum acesso a condições mínimas de vida digna. Muitas crianças dessas localidades distantes estudam na escola pesquisada e têm que andar às vezes quatro, cinco quilômetros a pé para chegarem. Quando estudam de manhã, têm que sair de suas casas ainda à noite para chegarem a tempo para as aulas.

A escola atende crianças de todas essas localidades mencionadas, alguns alunos são vizinhos da unidade escolar, outros vivem em situação de extrema pobreza e freqüentar as aulas demanda grande esforço dadas as dificuldades de locomoção e de vida. Com o grande crescimento populacional, aumenta também a demanda por escolas. Todo ano, o número de crianças com idade para ingressar no 1º ano do ensino fundamental é maior e o bairro sofre com falta de vagas e classes superlotadas. A escola em foco, por exemplo, que em 2003 funcionava com três classes de 1º ano do ensino fundamental I, passou a atender, em 2004, sete classes. Em 2003 funcionava em três turnos, mas em 2004 passou a funcionar em quatro turnos.

Independentemente da situação social e de moradia, todos no bairro sofrem com o precário atendimento à saúde e a falta de opções de lazer próximas de casa. Não há hospital no bairro e o posto de saúde não dá conta de atender adequadamente a população. Há apenas um parque no distrito vizinho, poucas praças públicas ou espaços para brincar, praticar esportes e encontrar os amigos. As quadras das escolas abertas nos fins-de-semana são uma das poucas opções para a prática de esportes coletivos. Outra opção de lazer são as festas e eventos escolares, como a festa julina da escola que atrai famílias e jovens. Também, em agosto de 2003, foi inaugurado um CEU (Centro de Educação Unificado) no distrito vizinho. A inauguração desse equipamento aumentou as oportunidades culturais e educativas para a população da região, pois o centro conta com piscina, teatro, cinema, quadras esportivas, entre outros. Durante a gestão do PT (2001-2004), havia planos de construção de um CEU no bairro.

Outra característica da região é a existência de poucas oportunidades de trabalho nas proximidades, pois não há fábricas, indústrias ou outras possibilidades de emprego. A população é obrigada a deslocar-se para outros bairros mais centrais,

longe dali, a fim de trabalhar seja formalmente ou informalmente. O bairro acaba tornando-se, assim, bairro dormitório.

Essa escola municipal foi fundada em 1974 e é uma das escolas mais antigas do bairro. Uma característica marcante dessa unidade escolar é o grande número de professores e funcionários efetivos e trabalhando na escola há muitos anos. Por exemplo, encontramos funcionários que trabalham na escola há 20 anos e professores, há 15 anos. A diretora efetiva mora na região e estava nesse cargo, quando realizamos a pesquisa de campo, há 06 anos, mas antes trabalhara em outras escolas das proximidades. A coordenadora pedagógica efetiva mora bem perto da escola, estava nesse cargo há 04 anos, sendo antes professora e tendo estudado na unidade, inclusive como aluna de professores que hoje ela coordena. Os professores e funcionários mais antigos conhecem os alunos, suas famílias, seus nomes, sua história. Por diversas vezes pudemos presenciar a diretora, coordenadora e docentes circulando pelo pátio e conversando com os estudantes, chamando-os pelo nome. Não era raro encontrar professores que deram aula para os pais de seus atuais alunos. Tudo isso faz com que a escola esteja bem integrada no bairro, fazendo parte de sua história e sendo respeitada e valorizada pela população.

Além de contar com uma diretora, uma coordenadora pedagógica e parte de seu corpo docente sendo efetivos, a escola, em 2003, dispunha de uma coordenadora pedagógica e uma assistente de direção designadas. No decorrer do ano letivo, a escola sofreu algumas mudanças em relação ao seu organograma. A diretora efetiva foi afastada, em julho, para assumir um cargo na coordenação de educação da subprefeitura local. O seu cargo passou a ser exercido pela assistente de direção. Concomitantemente, a coordenadora pedagógica designada precisou deixar o cargo porque uma outra coordenadora concursada havia escolhido a escola. Assim, em agosto, a ex-coordenadora designada assumiu o cargo de assistente de direção. Neste ano, houve, portanto, três mudanças substanciais de cargos, uma nova diretora (ex-assistente de direção), uma nova assistente de direção (ex-coordenadora pedagógica) e uma nova coordenadora pedagógica.

A diretora efetiva, Sílvia, era considerada por parte do corpo docente como essencial à escola, sendo respeitada e valorizada por seu trabalho. Professores e funcionários a reconheciam como condutora da escola: *"é o eixo da escola"; "é a alma da escola"*. Os professores destacavam o apoio incondicional da diretora ao seu trabalho. Elogiavam a forma como ela conduzia e propunha diversos projetos escolares mesmo quando a escola não possuía dinheiro para isso, como, por exemplo, teatro, aulas de violão, xadrez, a banda etc. A diretora foi uma das idealizadoras do projeto político pedagógico da micro-região que discutiremos em breve. Quando foi assumir outra função na coordenação de educação e seu cargo ficou disponível,

Sílvia conversou com os docentes e funcionários e sugeriu que a assistente de direção, Cecília, assumisse o cargo pois poderia dar continuidade à gestão. Cecília, na eleição para diretor, concorreu com mais dois candidatos que não estavam interessados na função, mas candidataram-se para cumprir a exigência legal de haver uma lista tríplice, e foi eleita diretora.

A coordenadora pedagógica efetiva, Letícia, também era muito respeitada pelos docentes. Estes a reconheciam como organizada, prestativa, competente, alguém disposta a ajudá-los. Ela, ao falar sobre sua função, diz que o papel do coordenador é estar ao lado dos professores, respeitando seu trabalho e os apoiando. Para tanto, um bom coordenador não pode esquecer sua experiência e vivência na sala de aula.

É interessante notar que professores antigos da escola, especialmente dois deles, e a própria diretora tinham uma importante atuação política como militantes de partidos e sindicatos de esquerda. Participaram da fundação e/ou militaram no Partido dos Trabalhadores (PT), na Central Única dos Trabalhadores (CUT), na APEOESP (Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) e outras organizações⁵⁴.

No ano letivo em que a pesquisa foi realizada, a escola funcionava em três turnos e atendia aproximadamente 1.500 alunos. O horário de funcionamento da escola também era peculiar pois, diferente da maioria das escolas da prefeitura que têm turnos seguidos e ininterruptos com início às sete horas da manhã, essa escola optou por começar as aulas às oito horas, o que facilitava a vinda dos alunos moradores das regiões mais distantes, e organizou os horários de modo a existir um intervalo de uma hora e meia sem alunos entre um turno e outro. Esse intervalo deveria ser utilizado para a limpeza das salas de aula e organização geral da escola. No período da manhã, eram atendidas as crianças de fundamental I, 1º a 4º ano, à tarde, os alunos de fundamental II, 5º a 8º ano e à noite, os alunos de suplência e uma sala de 8º ano regular. Como a demanda por escolas no bairro é grande, a escola também tinha um anexo localizado num centro de convivência próximo dali e contava com mais oito salas de fundamental I. Optamos por centralizar nosso estudo nas atividades desenvolvidas com o ensino fundamental diurno regular sediadas na própria escola, assim as atividades com o ensino de suplência e as desenvolvidas no anexo não foram diretamente observadas.

A escola era grande, com 12 salas de aula no andar superior, um pátio coberto no piso inferior onde era distribuída a merenda, duas quadras, uma pequena (metade do tamanho de uma quadra oficial) e a outra de tamanho apropriado para a realização

⁵⁴ O SINPEEM (Sindicato dos profissionais em educação no ensino municipal de São Paulo) não foi mencionado.

de esportes coletivos, como vôlei, basquete, futebol de salão. Professores de educação física e alunos queixavam-se de que as quadras não eram cobertas, o que dificultava ou mesmo impossibilitava as aulas em dias de chuva ou sol forte. No mesmo piso do pátio ficavam a secretaria, a diretoria, sala de coordenação, sala de professores, estacionamento para professores e funcionários. Havia, ainda, outro piso abaixo onde se localizavam a sala de vídeo, de informática e de leitura. Apesar de grande, não havia um espaço adequado para as reuniões pedagógicas semanais. Ora os professores reuniam-se na sala de leitura, ora na própria sala dos professores. Ambas as salas sofriam interferências de outros professores e alunos.

A unidade escolar contava com boa estrutura em relação a equipamentos eletrônicos de uso pedagógico tais como TV, vídeo, DVD, aparelhos de som, episcópio, retroprojektor, datashow, sala de informática com computadores para serem usados pelos alunos. A sala de leitura tinha um acervo variado e extenso, com livros para todas as idades e disciplinas. O acervo de uso dos professores contava com várias publicações de autores importantes da educação e das ciências humanas de forma geral.

Como já anunciamos na introdução desse trabalho, escolhemos essa escola para a realização da pesquisa por a considerarmos representativa do tipo de escola que buscávamos, ou seja, uma unidade escolar que almejava construir seu projeto político pedagógico de forma coletiva e que essa construção tivesse repercussão no trabalho pedagógico de sala de aula.

Quando entramos em contato com a escola, em novembro de 2002, a unidade escolar já vinha desenvolvendo junto com mais oito escolas próximas um projeto político pedagógico para a educação da região, intitulado "*Escola cidadã*" (em anexo). Os educadores das unidades escolares do bairro vinham se encontrando periodicamente desde 1998. A gênese desses encontros pode ser encontrada, segundo o histórico presente no p.p.p. da micro região, em 1993 quando duas escolas se organizaram para promover um desfile cívico pelas ruas do bairro em comemoração à Semana da Pátria. A partir de então, esse evento foi aglutinando cada vez mais escolas, inclusive estaduais, e outras entidades educativas e hoje já é uma tradição do bairro. Todo ano, as escolas se organizam em torno de um tema gerador que valorize "especialmente o aspecto denúncia"⁵⁵. O tema escolhido deve, também, contribuir para a integração dos educadores e alunos e aprimorar a formação crítica e cidadã dos educandos. No ano de pesquisa, 2003, participaram do desfile cívico 12 instituições educativas, dentre elas escolas municipais, estaduais e particulares do

⁵⁵ In: Projeto político pedagógico da micro região, p.4.

bairro, creches, centros paroquiais, centros de convivência, entidades culturais e assistenciais de caráter educativo.

Os encontros para os planejamentos dos primeiros desfiles possibilitaram que os educadores percebessem que tinham problemas semelhantes e diversas ações foram sendo engendradas, como a organização de um calendário de eventos comuns no bairro. Por exemplo, busca-se planejar as festas juninas e julinas de maneira que não aconteçam em datas coincidentes nas escolas próximas para que a população tenha maiores opções de lazer no bairro.

Segundo o histórico presente no p.p.p. da micro-região, em 1999 foram promovidos os primeiros encontros de educadores de três escolas locais. O primeiro encontro teve como tema a "Integração das escolas públicas da região" e o segundo, os "Temas transversais". Em 2000, mais quatro escolas integraram-se ao encontro de educadores e em 2001, mais cinco escolas. O que era uma ação pequena voltada para um evento específico, o desfile cívico da Semana da Pátria, culminou primeiro em reuniões integradas e depois nos "Encontros de Educadores" com periodicidade semestral. Foi nesses grandes encontros de educadores que começou a ser gestada a idéia de um projeto político pedagógico para a micro-região, pois essas reuniões, além de possibilitarem a integração dos educadores e comunidade, promoveram a discussão sobre os problemas do bairro, sobre as dificuldades encontradas pela população local e principalmente o debate sobre como construir uma escola pública de qualidade.

Em 2002, as diversas idéias surgidas em encontros anteriores foram sistematizadas no atual p.p.p. da região que é trienal (2003-2005). As principais questões levantadas na discussão acerca do p.p.p. do bairro foram:

- uma das preocupações mais acentuadas era de expurgar a idéia do professor como "bode expiatório", isolar de certa forma os "modismos pedagógicos", pois como professores e professoras somos, em princípio, produtores de saber (nem sempre, é verdade, conscientemente). Este foi o princípio norteador que nos levou a levantar junto ao grupo o que seria importante, naqueles momentos, aprofundarmos, inclusive na forma: oficinas. O mote das conversas convergia para resignificar a identidade profissional e coletiva.
- outra faceta das discussões voltava-se à determinância deste movimento ser coletivo, poisurgia a necessidade de resolver os problemas de nossa prática educativa cotidiana em que todos os segmentos da escola participassem concretamente do mesmo tanto e na mesma medida, trabalhando assim o sentimento de "pertencer", pois quando participamos, sentimo-nos sujeitos inteiros, determinantes do processo.

- Outra preocupação direcionava-se à vontade de buscar meios para incentivar e ampliar a participação da comunidade escolar (família-aluno), pois entendemos que a democratização implicaria no sucesso das crianças, portanto, de todos.

Naturalmente todos esses pontos imbricavam as questões do currículo: conteúdo, avaliação, ciclo, planejamento (desde sua concepção às ações práticas) passando pelo cotidiano da sala de aula e pelos limites institucionais. (In.: Projeto Político Pedagógico "Escola Cidadã" - Micro Região, p.06 -em anexo)

Esses temas de discussão foram fundamentais na elaboração dos objetivos do p.p.p. da região e das metas e ações a serem desenvolvidas⁵⁶. A partir desse projeto, que representa a identidade educacional do bairro, cada escola deveria construir seu próprio projeto respeitando suas especificidades.

Vale ressaltar que essa proposta de construção de um projeto pedagógico do bairro ia ao encontro das propostas educacionais da gestão municipal vigente na época da pesquisa (Partido dos Trabalhadores -2001/2004). Embora as escolas da região tenham começado a se encontrar na gestão do prefeito Celso Pitta (Partido Progressista Brasileiro- 1997/2000), foi na gestão do PT que essa idéia de integração das escolas de uma mesma localidade ganhou força e incorporou-se ao projeto político de educação da prefeitura. No período da pesquisa, grande parte das escolas municipais estava integrada em pólos que se encontravam regularmente. O que antes era uma ação peculiar das escolas da região onde pesquisamos tornou-se política educacional e os encontros de educadores passaram a ser organizados pela coordenadoria de educação das subprefeituras locais que os planejava e propunha. Assim, a integração das escolas da região, mediada pela construção de um projeto político pedagógico comum, deixou de ser uma ação "espontânea" dos educadores e passou a fazer parte do calendário oficial de eventos da coordenadoria.

A relação da escola com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e com a coordenadoria de educação local deve ser considerada ao buscarmos compreender o cotidiano escolar. A escola onde realizamos a pesquisa de campo faz parte da rede municipal de educação (RME) e, portanto, está subordinada à política educacional da cidade de São Paulo. Não pretendemos nesse trabalho apresentar e analisar com profundidade tal política mas, se quisermos compreender o contexto escolar, é necessário examinar quais são suas repercussões na escola, isto é, como o corpo docente, funcionários e comunidade apropriaram-se e avaliavam as propostas e prescrições da SME e, dessa forma, construíam a escola. Não era nosso objetivo de

⁵⁶Para maior esclarecimento ver p.p.p. em anexo.

pesquisa encontrar a presença estatal na escola, mas sim reconstruir suas implicações na dinâmica escolar.

A gestão municipal estava a cargo do Partido dos Trabalhadores (PT/ Prefeita Marta Suplicy - 2001/2004). Essa gestão, quando do seu início, era uma grande esperança de mudança para os docentes. Estes lembravam com saudades da última gestão do mesmo partido (Prefeita Luiza Erundina - 1988/1992) e das propostas implantadas pelos secretários Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella. Diziam que nessa época a escola era bem atendida, os professores eram respeitados e escutados, a escola recebia material pedagógico e infra-estrutura, os salários melhoraram significativamente. Depois de oito anos de descaso com a educação municipal, nas duas gestões anteriores (Gestão PPB: Prefeitos Paulo Maluf - 1993/1996 - e Celso Pitta - 1997/2000), esperavam que a gestão atual retomasse projetos e debates iniciados em 1988. Mas, segundo os docentes, não foi isso o que aconteceu. Houve quatro mudanças de secretários(as) da educação e, portanto, descontinuidade administrativa, o reajuste salarial foi mínimo e não houve uma proposta pedagógica bem delimitada para o município. Ao contrário, segundo os docentes, essa gestão vinha se caracterizando pela implementação de políticas assistencialistas, eleitoreiras e autoritárias. No ano de pesquisa, por exemplo, um Centro Educativo Unificado (CEU) foi construído no distrito vizinho. Embora os professores aprovassem a criação de um espaço cultural e educativo para a população, indignavam-se com a grande quantidade de recursos destinados a tal obra enquanto faltavam vagas para as crianças da região e enquanto os docentes não recebiam há anos um reajuste salarial digno. O CEU foi um tema corrente na sala dos professores, pois os docentes criticavam o descaso com as escolas já existentes: *"Todo nosso dinheiro investido no CEU"*. A grande expectativa e a esperança inicial em relação à atual gestão foram pouco a pouco se dissipando e os professores falavam de suas decepções.

Nas reuniões pedagógicas e conversas informais, os docentes reclamavam da falta de um projeto municipal de educação, da inexistência de uma linha pedagógica da SME. A rotatividade de secretários(as) dificultou a continuidade e manutenção de projetos e programas anunciados no início da gestão, como por exemplo o Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAE) e o Movimento de Reorientação Curricular⁵⁷: *"Nada do que eles começam eles terminam, mas depois vem a revista com as propagandas do governo"*.

As relações da escola com a SME ou outras instâncias de poder eram avaliadas pelos docentes como impeditivas ou dificultadoras da construção do p.p.p.. Professores e demais profissionais da equipe pedagógica denunciavam a falta de

⁵⁷ Sobre essas propostas, consultar os Cadernos Educ Ação nº 01, 02, 03, 04, publicações da SME distribuídas ao corpo docente da RME.

autonomia da escola e reclamavam do poder centralizador das instâncias superiores: *"A autonomia ainda é pífia"*. Segundo os docentes, as decisões e resoluções da rede municipal vinham de "cima para baixo", a escola era pouco considerada nas propostas educacionais e os professores tinham espaço restrito para discutirem as políticas públicas educacionais. Nas reuniões com representantes da SME, os professores diziam não encontrar possibilidades de opinar ou criticar as propostas em desenvolvimento.

O descompasso entre escola e SME fazia com que nem todas as necessidades e pedidos da escola fossem atendidos, como, a não contratação de professores substitutos e eventuais, a impossibilidade de ter reforço extra-classe para os alunos com dificuldades, a existência de leis que facilitavam a rotatividade dos profissionais da escola, comprometendo a continuidade do trabalho pedagógico. Ou, por outro lado, a escola recebia benefícios que não solicitara e não eram necessários, como o recebimento, no início do ano, de várias pernas-de-pau, material não requisitado e que nenhum professor sabia como usar.

Em relação aos cursos de formação organizados pela SME, os professores os avaliavam como repetitivos, teóricos, distanciados da realidade de sala de aula e desconectados das necessidades dos professores. Diziam que as discussões promovidas nesses cursos ou em outros momentos de formação (palestras, reuniões na coordenadoria de educação etc) pouco diziam a respeito de sua prática pedagógica e eram sempre as mesmas temáticas ou modismos pedagógicos a serem discutidos. Reclamavam da falta de assessoria pedagógica da SME e da coordenadoria por meio da ação do GAAE: *"essa visita nunca acontece, só houve uma vez meia visita"*.

As reuniões gerais de pólo (RGP), antigos encontros de educadores, que teriam a função de articular os educadores e ser uma proposta de formação docente - uma parada pedagógica - também eram criticadas pelos educadores como inócuas, pois não atendiam às necessidades e expectativas docentes: *"(...) elas (as coordenadoras da reunião, representantes da coordenadoria de educação local) não têm nada pra passar pra gente, só sugam a gente, é o professor que se dana"; "Não tem quem oriente a prática"; "Ninguém pergunta para o professor o que ele precisa, apenas manda ele ler textos"; "O professor não tem respaldo"*⁵⁸(essa última frase apareceu por diversas vezes)

Os docentes da escola, além de discutirem a política educacional do município de forma geral, falavam sobre as particularidades da relação da escola com a SME e coordenadoria local. Criticavam o abandono da escola e do bairro pelo NAE (Núcleo de Ação Educativa, atualmente desmembrado em coordenadorias de

⁵⁸Frases dos educadores da região, incluindo os professores da escola pesquisada, em Reunião Geral de Pólo.

educação nas subprefeituras): *"O NAE nunca vem ao bairro"; "As benfeitorias não chegam à escola"*. Avaliavam que a coordenadoria de educação "boicotava" a escola e seus profissionais negando-lhes informações ou benefícios: a coordenadoria estaria de *"fogo cerrado"* com a escola. Docentes e outros profissionais da equipe administrativa avaliavam que os motivos desse boicote eram políticos, devido à militância e criticidade de alguns docentes da escola nas reuniões da coordenadoria e devido à indicação da diretora efetiva da escola a um cargo importante na RME. Essa indicação teria criado uma disputa política interna na coordenadoria, a qual a pesquisadora não teve acesso.

Apresentamos, nesse primeiro momento, dados sobre o contexto escolar e sua organização. É nesse contexto que o projeto político pedagógico é produzido e os docentes, funcionários e alunos desenvolvem suas atividades escolares. Chegamos, assim, ao próximo contexto de análise, a organização e condução das ações pedagógicas.

Quando chegamos à escola, o p.p.p. da micro-região tinha sido produzido há pouco tempo e uma das metas da escola era sistematizar seu próprio projeto em 2003. Teríamos, então, a oportunidade de presenciar e acompanhar a construção de um projeto político pedagógico numa escola reconhecidamente compromissada com a educação pública.

3) Em busca do projeto político pedagógico: organização das ações pedagógicas

Grandes eram nossas expectativas quando começamos a acompanhar as atividades da escola no início do ano letivo de 2003. Acreditávamos que iríamos ver pela primeira vez um projeto político pedagógico sendo gestado de forma verdadeiramente coletiva, com educadores preocupados em avaliar sua realidade educacional e, a partir disso, pensar em ações compartilhadas para enfrentar os problemas encontrados e tudo isso repercutindo na sala de aula.

Esperávamos que a discussão sobre o projeto pedagógico tivesse destaque nas reuniões pedagógicas e que houvesse momentos especiais para debatê-lo. Logo nas primeiras visitas à escola, percebemos que nossa visão sobre o p.p.p. era um tanto quanto abstrata, teórica, burocratizada, não condizia com o cotidiano atribulado de uma escola pública. O espaço para a discussão acerca do p.p.p. não era sistematizado ou freqüente. Às vezes o tema até aparecia na pauta de reunião pedagógica, como aconteceu principalmente nas primeiras reuniões de organização do ano letivo, mas era relegado ao segundo plano pois havia coisas mais urgentes a serem pensadas e discutidas como, por exemplo, que ações pedagógicas realizar com os alunos no primeiro dia de aula. E como sempre assuntos e "demandas emergenciais" surgiam,

docentes e equipe pedagógica adiavam indefinitivamente as discussões mais globais sobre a escola e sua organização, isto é, os debates sobre os principais problemas e dificuldades enfrentados, as análises e ações possíveis diante dessas dificuldades, a organização do currículo e a avaliação escolar etc.

Embora não houvesse um projeto sistematizado, formalmente registrado ou como objetivo do corpo docente, com o passar das observações fomos percebendo que existiam eixos de organização do trabalho pedagógico da escola, eixos estes produzidos coletivamente, embora nem todos os educadores tivessem clareza de como a escola organizava-se em suas ações. O fim das ações dos diversos sujeitos escolares, componentes da atividade escolar global, nem sempre correspondia conscientemente ao motivo da atividade pedagógica escolar, qual seja garantir que os estudantes apropriem-se do conhecimento historicamente acumulado. Heloísa, a assistente de direção entrevistada, sintetiza:

"(...) eu vejo que a coisa lá na sala de aula não caminha, é tudo fragmentado. Por exemplo, eu sou professora de Português e começo querendo dar a minha matéria, mas, quando eu chego na classe, eu encontro um aluno que não aprendeu a ler e a escrever direito, então eu não posso ser uma professora de Português, eu tenho que verificar o que ele aprendeu, o que ele deixou de aprender. Mas, enquanto isso, a professora da outra sala está preocupada com a matéria. Aconteceu a mesma coisa, ela também pegou um aluno de 8ª série que não domina nada da 5ª série, não sabe ler e escrever, mas ela quer ensinar oração subordinada de qualquer forma. O aluno não aprendeu nada, mas está lá. Isso é ausência de um projeto mesmo, é ausência de um projeto."

Para nós, o projeto político pedagógico entendido como atividade não é apenas um documento formalizado norteador das atividades pedagógicas ou um "ritual" com hora marcada em que os educadores discutem suas dificuldades e escrevem propostas. É a possibilidade da escola, de forma coletiva e consciente, orientar sua atividade educativa e construir, assim, uma organização das ações pedagógicas tendo em vista finalidades educacionais claramente delimitadas. A escola em foco tinha uma forma de organizar suas ações que, embora não fosse diretamente discutida, pensada e apropriada por todos os educadores, era engendrada nas atividades dos sujeitos integrantes da unidade escolar. Podemos chamar essa organização de projeto? Essa organização é condição suficiente para que se construa um projeto-atividade? Para que possamos responder a essas questões é necessário conhecer a dinâmica escolar em relação à atividade pedagógica, pois, como dissemos, a escola produz uma série de ações buscando organizar o trabalho

pedagógico lá existente. Não necessariamente faz isso de forma consciente e coletiva, mas a não coletividade e a não consciência estarão inevitavelmente forjando as formas de organização do trabalho pedagógico na unidade escolar.

Toda escola tem uma história, um corpo docente e discente também com uma história, um conjunto de práticas consolidadas (algumas até automatizadas), um jeito peculiar de ser e enfrentar suas dificuldades que é produzido coletivamente pelas pessoas que trabalham e estudam nesta singularidade. Na escola pesquisada, esse jeito institucional de ser e agir - que acontecia diariamente nas e pelas ações dos professores, funcionários e estudantes - era percebido por seus integrantes, forjando um sentimento ora de pertença ora de negação do instituído, mas que de qualquer forma conferia formas de conduzir o trabalho pedagógico. São essas formas que descreveremos a seguir.

A atual etapa de análise da pesquisa apresenta-se como a organização descritiva das situações recorrentes presenciadas no cotidiano escolar. Nesse momento, estaremos apresentando os aspectos factuais mais frequentes, ou seja, alguns eixos de organização do trabalho pedagógico na escola que caracterizam essa instituição.

• Trabalho coletivo

O fato de grande parte dos professores e funcionários da escola serem efetivos, trabalharem na escola há alguns anos e a existência de apenas dois horários de JEI⁵⁹ conferia à unidade escolar algumas peculiaridades. Desde as primeiras observações, os professores vinham nos contar histórias da escola e como estas estavam interligadas às suas próprias trajetórias profissionais. Contavam sobre projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento, lembravam iniciativas de sucesso, fatos engraçados ou marcantes, relatavam histórias do bairro e como este cresceu, entre outros. Foram diversos os momentos em que os professores nos procuraram, com orgulho, para falar sobre seu próprio trabalho.

Contavam também sobre as propostas coletivas desenvolvidas como, por exemplo, um ano em que as sete professoras da mesma série fizeram e executaram um planejamento comum de conteúdos e ações. Todos os dias elas reuniam-se para discutir os textos a serem usados, quais ações iriam propor, quais dificuldades estavam sendo encontradas e como superá-las etc. Este ano de trabalho era sempre

⁵⁹ No horário de JEI, os professores devem reunir-se para trabalharem em conjunto. Muitas escolas municipais têm 04 ou 05 horários de reunião, o que faz com que os professores fiquem dispersos e encontrem-se pouco. Na escola em foco, a existência de apenas dois horários era uma proposta para facilitar a existência de "*uma verdadeira coletividade*". Os grupos, devido ao horário comum dos docentes, eram divididos em fundamental I e II.

recordado com carinho pois era considerado pelas professoras um exemplo de trabalho compartilhado.

Os profissionais dessa escola nos mostravam a todo o momento que havia um trabalho a ser apresentado, uma história institucional a ser contada. Mostravam-nos que a escola tinha uma história conhecida e incorporada por grande parte dos docentes e isso acontecia porque estavam envolvidos com o desenvolvimento da atividade de ensino e de aprendizagem ocorrida nesse espaço.

Desde o início de nossa pesquisa, presenciamos docentes e coordenadoras enfatizando a importância do trabalho coletivo para o bom andamento da escola e para a qualidade da educação. Entendiam os horários de reunião coletiva como fundamentais à organização do trabalho pedagógico escolar e ressaltavam a necessidade de terem posturas comuns em relação à avaliação, currículo, disciplina dos alunos. O trabalho coletivo foi, assim, um tema presente nas reuniões ou conversas dos professores.

Os docentes tinham visões bastante diferentes, às vezes até contraditórias, sobre a existência ou não de um trabalho coletivo na escola. Havia aqueles que diziam ser a escola quase uma família, onde todos se davam bem e se ajudavam e onde havia um verdadeiro trabalho integrado, pois os docentes discutiam todos os temas conjuntamente, trocavam experiências, planejavam conjuntamente. Por outro lado, havia aqueles a afirmarem a impossibilidade de um trabalho coletivo, já que as decisões até eram tomadas em grupo, mas estas não eram respeitadas e no final cada um fazia o que queria.

No entanto, a versão mais comum sobre esse tema era que havia a tentativa de um trabalho coletivo e este era uma meta da escola, assim existiam ações comuns, como o Provão⁶⁰, mas muitas dificuldades ainda precisavam ser superadas. Em relação a essas dificuldades, apontavam o não cumprimento das decisões coletivas por todos e o silêncio daqueles que não concordavam com alguma medida, mas não explicitavam a discordância, apenas tomavam atitudes diferentes daquelas acordadas. Uma das coordenadoras avaliava que a dificuldade estava na compreensão do que seria o trabalho coletivo, pois muitos educadores entendiam que bastava um ajudar o outro, mas raramente pensavam na construção coletiva de propostas concretas para a escola.

Outra dificuldade era o excesso de burocracias a serem atendidas (como preenchimento de diários de classe, tarjetas e outros) e ações componentes da atividade pedagógica (como preparo de aulas e tarefas para os alunos, correção de

⁶⁰ O Provão era uma avaliação com questões de múltipla escolha sobre os conteúdos do semestre de todas as disciplinas curriculares. Esse tema será melhor explicado no próximo item.

provas, de lições de casa e de trabalhos), o que fazia com que o horário coletivo fosse ocupado, freqüentemente, com a realização dessas tarefas.

Os professores, além de avaliarem a dificuldade do trabalho coletivo entre o corpo docente, apontavam os desencontros entre os funcionários da escola e os professores. Queixavam-se da falta de uma postura educativa dos funcionários da secretaria e da limpeza. O problema da limpeza foi tema constante em diversas reuniões do ano, professores reclamavam da sujeira e funcionários, da falta de contribuição dos educadores e alunos na manutenção da escola.

Mesmo com as diferentes versões sobre o trabalho coletivo na escola, nas reuniões pedagógicas sempre aparecia a busca de uma linha comum da escola em relação a variados temas. Por exemplo, durante todo o ano letivo, os docentes discutiram a importância de terem uma postura comum em relação à disciplina e às faltas dos alunos, a urgência de reverem as normas disciplinares e até mesmo o regimento escolar. Na primeira reunião pedagógica de 2004, isso apareceu como uma proposta para o ano letivo iniciante. Nessa mesma reunião, coordenadora e diretora enfatizaram a importância do trabalho coletivo principalmente porque a escola teria que conviver com quatro turnos⁶¹ e, se os docentes não estivessem sintonizados uns com os outros, um grande caos na escola seria quase inevitável.

Apesar das dificuldades dos professores e demais agentes escolares trabalharem coletivamente, na avaliação da escola feita pelos docentes, estes consideraram a comunicação escolar e a circulação de informações e avisos satisfatórias e organizadas, mas podendo melhorar ainda mais. O diálogo e a troca entre os docentes também foram avaliados positivamente. Consideramos esses aspectos - comunicação, diálogo e trocas - fundamentais à construção do projeto político pedagógico já que criam a possibilidade dos professores expressarem seus pontos de vista e apropriarem-se dos diferentes significados que circulam na escola, para, dessa forma, conseguirem convergir seus motivos individuais em motivos coletivos e articular-se em torno de objetivos comuns e atuarem intencionalmente em uma mesma atividade.

⁶¹ Dada a grande demanda por vagas para o primeiro ano de escolarização fundamental no bairro, a escola, em 2003 organizada em três períodos com intervalo de uma hora e meia entre eles, teve que reformular seu horário para acomodar mais um turno. Assim, em 2004, a escola organizou-se em quatro turnos de alunos sem intervalos significativos entre um período e outro. Enquanto os alunos da manhã saíam, os da tarde entravam e isso comprometia inclusive a limpeza das salas.

- **Condução das ações pedagógicas em sala de aula e projetos educativos extra-classe**

Na sala dos professores, quando os docentes estavam reunidos, nos momentos livres (intervalos, entre-aulas) ou nos horários destinados ao trabalho coletivo, foi comum o relato das práticas pedagógicas, ou seja, de como os educadores organizavam determinados conteúdos, quais eram as estratégias utilizadas em sala de aula, como avaliavam o aproveitamento dos alunos e, nesse sentido, alguns docentes trocavam propostas e dicas de trabalho.

Embora tenhamos assistido a poucas aulas, elas eram tema freqüente quando estávamos presentes e, por diversas vezes, os docentes vinham espontaneamente nos contar suas ações pedagógicas de classe, por exemplo, o ensino do uso de mapas nas aulas de geografia, a organização dos conteúdos de matemática seguindo um "*passo a passo*" planejado para que os alunos pudessem desenvolver o raciocínio lógico, os slides desenvolvidos para o ensino de geometria, as formas como os professores de História contextualizavam determinado conteúdo a partir de acontecimentos recentes, o uso de diversos tipos de texto na aula de português etc. Relatavam, também, os recursos utilizados no ensino: excursão para estudo do meio, pesquisas temáticas, jornal falado, uso de músicas, visitas a *sites* educativos.

Nas aulas assistidas, pudemos observar como alguns docentes organizavam a ação pedagógica na sala de aula: matéria na lousa, alunos copiavam, professor explicava o conteúdo, alguns alunos tiravam dúvidas, discentes faziam exercícios de memorização. A aula considerada boa pelos docentes é planejada e clara, "*bem explicadinha*", na qual os alunos entendem o que foi falado. Depois, para que haja assimilação dos conteúdos, os exercícios de treino são necessários. Os professores ressaltavam a importância do planejamento diário das aulas, embora, em sua maioria, devido à extensa jornada de trabalho, não tivessem tempo e condições objetivas para realizá-lo.

Em relação à disciplina dos alunos em sala de aula, enquanto velhas estratégias continuavam ser usadas - castigos, ameaças, gritos, chamar os pais ou mandar para diretoria - vimos docentes buscarem estratégias diferenciadas ou mesmo questionarem um ideal de disciplina pautado pelo silêncio e pela passividade. Assim, esses professores conversavam com os alunos, evitavam gritar e "dar broncas", não se deixavam irritar com os comportamentos considerados indisciplinados (conversas paralelas, brincadeiras, pequenas brigas) e quando a situação passava do limite suportável, pediam para o aluno retirar-se da sala, "*dar uma voltinha*", "*até o sangue* (do professor) *baixar*". O lema era "*tolerância máxima*".

Outro trabalho constantemente relatado foi a classe projeto, idealizada e dirigida pelas professoras de 4º ano do ciclo I, mas incorporada por outros docentes. Essas educadoras angustiavam-se com os alunos que chegavam ao 4º ano com dificuldades de leitura e escrita e com grande defasagem em relação aos conteúdos necessários para cursar o último ano desse ciclo. Decidiram, então, agrupar os alunos com maiores dificuldades numa mesma classe intitulada "sala projeto". Planejavam para esta turma atividades diferenciadas buscando a superação das dificuldades. Como o número de alunos era menor, podiam acompanhar mais de perto os avanços de cada aluno e pensar em atividades direcionadas para cada situação. Quando um aluno desenvolvia-se e era considerado por elas apto a cursar o 4º ano regular, era remanejado de classe. Este projeto estendeu-se a outras classes e era muito valorizado pelos docentes de ciclo I, coordenação e direção.

No ano da pesquisa, uma classe projeto, que tinha sido acompanhada de perto em dois anos consecutivos por docentes do fundamental I, chegara ao 5º ano. Até o quarto ano, os alunos dessa turma tiveram um atendimento diferenciado tendo em vista suas dificuldades em relação à aprendizagem dos conteúdos vinculados a sua série. Como esses estudantes apresentavam defasagens em relação à alfabetização e outros conteúdos, foi decidido que permaneceriam na mesma turma para a continuidade do atendimento diferenciado. Essa sala-projeto, em 2003 denominada 5ª C, estendeu-se ao fundamental II. A proposta inicial para essa classe era que, ao "homogeneizar" uma turma segundo os níveis de aprendizagem, os docentes pudessem criar condições para a superação das dificuldades. Mas não foi isso o que aconteceu. Os professores de fundamental II, ao depararem-se com alunos recém-alfabetizados, imobilizaram-se, questionaram sua própria formação que não os preparou para trabalhar com alfabetização e letramento e, em alguns casos, desistiram de ensinar. O 5º ano C transformou-se na antiga "classe dos fracos". Essa classe foi tema de discussão durante todo o ano letivo: O que fazer? O que são atividades diferenciadas? Como trabalhar com alunos iniciantes no processo de alfabetização e letramento? Como lidar com alunos que não se sentem capazes de aprender? Diante do não-saber o que fazer e da angústia frente a isso, docentes e equipe técnica iniciaram a discussão sobre as vantagens e desvantagens das classes homogêneas. Embora reconhecessem a dificuldade de trabalhar com uma classe tal como a 5ª C, preocupavam-se com o possível abandono de alunos com dificuldades quando estes estudam em classes com 40 crianças. Ao final do ano, avaliaram que montar classes "homogêneas" em relação à aprendizagem não era produtivo nem para os professores, nem para os alunos, assim seria necessário ter bastante cuidado e critérios para a montagem das classes para o próximo ano letivo.

Outra proposta dos docentes de fundamental I foi o rodízio de professores a partir do 2º ano. Diferente do que acontece na maioria das escolas onde até o 4º ano o aluno é assistido basicamente por um docente em cada ano, os educadores da escola discutiram os benefícios da troca de professores durante o período de aula, pois os alunos teriam a possibilidade de experimentar diversos estilos de aula, não ficariam restritos à relação com apenas um docente com quem nem sempre se identificam e já estariam sendo preparados para a passagem para o fundamental II. Assim, os professores de um mesmo ano revezavam-se em duas ou três classes ministrando as diferentes disciplinas, por exemplo, um ficava responsável pelas aulas de Português, o outro, pelas de Matemática, e o outro, ciências naturais e sociais. Isso permitia também que os educadores pudessem dedicar-se ao estudo e ao maior planejamento de apenas uma disciplina.

Nas conversas na sala dos professores, ao pensarem sobre suas ações pedagógicas, os docentes questionavam as teorias e modismos pedagógicos vinculados nos cursos de formação. Avaliavam a dificuldade, quase impossibilidade, de relacionarem as teorias educacionais com as práticas pedagógicas: a teoria é muito diferente da prática, há um grande abismo entre as teorias educacionais e o que acontece na sala de aula. As teorias poderiam, no máximo, nortear a prática, fornecer alguns elementos de reflexão, mas não teriam aplicação no dia-a-dia da sala de aula. Até porque, dizia um professor, os problemas da escola não são teóricos, mas fundamentalmente políticos.

Sobre a relação entre as teorias educacionais e as ações pedagógicas, docentes e equipe técnica faziam uma crítica aos equívocos produzidos pela adesão irrefletida ao construtivismo, tais como a crença de que as tarefas dos alunos não devem ser corrigidas, cada um tem seu próprio "ritmo" de desenvolvimento e o professor deve respeitá-lo, o aluno constrói seu próprio conhecimento, o estudante tem a vida toda (ou os quatro anos do ciclo I) para se alfabetizar. A coordenadora pedagógica efetiva, apoiada por grande parte do corpo docente, tinha posicionamentos bastante claros em relação a esses equívocos: cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem mas o papel da escola é justamente fazer com ele avance, desenvolva-se. Assim, cabe ao professor intervir no processo de aprendizagem e corrigir os alunos quando necessário. Também discordavam de que os alunos têm a vida toda para aprender a ler e escrever: a alfabetização deve acontecer no 1º ano e essa era uma meta da escola. Professoras do fundamental I e coordenadoras pedagógicas, no decorrer de 2003, centraram-se nessa meta, trabalharam para alcançá-la e, ao final do ano letivo, constataram que a maior parte dos alunos de 1º ano estava alfabetizada.

Uma outra questão trazida pelas teorias e questionada pelos docentes era que o professor deveria partir do conhecimento do aluno para trabalhar com os conteúdos

escolares. Acreditavam que a função da escola era justamente criar condições para que os alunos saíssem do senso comum e tivessem acesso ao conhecimento elaborado. Dessa forma, questionavam-se: como partir da realidade do aluno? Que realidade é essa? Como articular a realidade do aluno com o conhecimento escolar? É possível articular essas duas dimensões? Concomitante a essas questões, perguntavam-se como construir o desejo de aprender nos alunos: o que fazer para os estudantes interessarem-se pelas aulas? Pelos conteúdos escolares? Pelo aprender?

Além das conversas e discussões sobre as ações pedagógicas em sala de aula, houve relatos sobre projetos educativos extra-classes. Daremos alguns exemplos.

A professora de educação física coordenava uma banda na escola há muitos anos. A banda, que começou como fanfarra, em 2003 contava com aproximadamente 70 alunos participantes, tinha ensaios semanais, possuía um acervo completo de instrumentos musicais, materiais de coreografia, uniforme para eventos, formas de arrecadação de dinheiro etc. Essa professora chamou-nos para mostrar seu trabalho com a banda durante os ensaios, em apresentações no bairro e na organização dos materiais. Muitas crianças aprenderam a tocar instrumentos musicais na escola e por isso valorizam esse trabalho, que era reconhecido pela comunidade e pelas escolas da região. Essa banda era constantemente requisitada para se apresentar em eventos pela cidade. Era a banda da escola que abria o tradicional desfile cívico da Semana da Pátria.

O professor de ciências nos apresentou seu projeto de cursinho pré-vestibulinho que acontecia aos sábados. Ele idealizou esse projeto pensando nos alunos que queriam concorrer a uma vaga para o ensino médio profissionalizante nos disputados colégios técnicos federais. Assim, junto com outros professores voluntários ou que conseguiram organizar sua jornada de trabalho de maneira a receberem pelas aulas, ministravam aulas aos sábados para os alunos interessados em cursar o ensino médio técnico.

O desfile cívico também se constituía como um projeto extra-classe. As ações em sala de aula eram interrompidas por alguns dias para que docentes e alunos pudessem prepará-lo: confeccionar roupas e acessórios, ensaiar coreografias, organizar a composição do desfile. Essa preparação dava bastante trabalho aos professores e, apesar do desfile ser temático, com a possibilidade de ser mote de discussão e conteúdo nas salas de aula, os professores avaliavam ser um trabalho sem sentido pedagógico: *"O desfile não é um trabalho pedagógico"; "Tanto trabalho pra tudo se acabar na sexta-feira"*.

De forma geral, mesmo preocupados com suas ações pedagógicas (classe e extra-classe) e trocando informalmente estratégias de trabalho, os planejamentos das

ações em sala de aula, quando possíveis, dadas as condições adversas de trabalho, ficavam a cargo unicamente do docente responsável por aquela classe e disciplina. Planejar raramente era uma atividade coletiva do corpo docente. Assim, vimos professores queixarem-se da "ineficácia" de suas propostas com uma classe, mas ao mesmo tempo, outro professor da mesma turma conseguir sucesso em suas ações de ensino. Os professores de uma mesma turma não sabiam ao certo o que estava sendo trabalhado pelo outro e quais eram as ações em curso. Dessa forma, reclamavam da solidão em sala de aula, angustiavam-se com a fragmentação do trabalho pedagógico.

As reuniões e conselhos de professores, espaços em que haveria possibilidades de discussões acerca das ações pedagógicas já que a maioria dos docentes estava reunida, tornava-se também uma extensão do trabalho fragmentado da sala de aula. O debate sobre questões burocráticas ou periféricas acabava ocupando a maior parte do tempo nesses encontros: discutia-se como organizar as filas de alunos na hora de entrada e recreio, conversava-se sobre os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e comportamento, debatia-se a aceitação ou não dos alunos "bagunceiros" como candidatos a monitor de classe, explicava-se como preencher tarjetas ou como encaminhar a evolução funcional. Mas não se relacionava a discussão sobre essas questões com a condução da ação pedagógica de forma específica, com a atividade pedagógica de forma geral e não se pensava sistematicamente em como superar as dificuldades comuns a todos.

Podemos dizer que o fim das ações dos professores individuais não correspondia ao motivo da atividade pedagógica escolar, em poucos momentos havia uma relação consciente entre os motivos da atividade e os objetos da ação pedagógica. Por outro lado, há contradições produzidas na escola que apontam possibilidades, ainda que tênues, de superação do hiato motivo e fins. Mesmo diante de condições objetivas de trabalho dificultadoras do planejamento coletivo e da existência de uma educação escolar entendida como atividade, mesmo sofrendo com a solidão na sala de aula, mesmo tomados pelas exigências burocráticas da escola pública, os professores buscavam espaços de negação do instituído: ressaltavam a importância do planejamento, negavam os modismos educacionais, buscavam outras formas de disciplina, tentavam produzir estratégias de superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. É nessas contradições que podemos vislumbrar outra organização escolar menos alienada.

- **Avaliação**

A escola apresentava uma grande preocupação com a avaliação dos alunos, pois esta representaria um instrumento para a organização dos conteúdos e do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Desde o início do ano, a palavra avaliação circulou pela escola. Nas primeiras reuniões pedagógicas destinadas à organização do ano letivo, os docentes discutiram que uma das primeiras etapas do trabalho pedagógico era a avaliação diagnóstica dos alunos. Essa avaliação seria condição para o planejamento curricular. Os educadores afirmavam que só poderiam planejar o ano depois de avaliar o nível dos alunos, quais conteúdos eles sabiam, quais eram as defasagens e dificuldades. As primeiras semanas de aula foram destinadas a esse diagnóstico. Os professores elaboraram provas, atividades, estabeleceram conteúdos mínimos para cada série, organizaram quadros com os resultados dos escolares e ao final dispunham de um grande panorama do desempenho estudantil. Essa avaliação deveria instrumentalizar os professores na elaboração de seus planejamentos anuais.

Após essa etapa diagnóstica, outras discussões sobre a avaliação estiveram presentes. Na sala dos professores, docentes falavam sobre a importância da constante avaliação dos alunos, quais estratégias utilizavam, quais critérios eram usados na atribuição de conceitos, contavam sobre seus sistemas de avaliação, mostravam provas, angustiavam-se com resultados. Alguns docentes deixavam explícita sua concepção de avaliação, por exemplo, ela só tem sentido se for utilizada a favor do aluno, se servir para examinar os avanços e dificuldades dos estudantes e assim, ser instrumento para repensar a atividade pedagógica. Ou, a prova não é suficiente para avaliar a aprendizagem do estudante, mas ajuda a detectar falhas no processo de ensino-aprendizagem.

Falavam, também, sobre suas angústias em relação ao tema, dentre elas as mais comuns eram: deve-se avaliar o processo de aprendizagem e, assim, considerar os avanços graduais dos alunos e não apenas acertos e erros nas provas, ou considerar apenas o produto final do processo de ensino-aprendizagem? Como avaliar o processo de aprendizagem e não apenas o produto? Quais critérios de avaliação devem ser utilizados? Exigir a memorização de conteúdos ou capacidade de raciocínio e expressão escrita? Como conjugar essas duas dimensões importantes: o decorar e o raciocinar? O que fazer após a avaliação? Quais são os encaminhamentos necessários quando detectamos, por meio da avaliação, alguma dificuldade? Como essas importantes questões raramente estavam na pauta das reuniões pedagógicas, os professores continuavam solitários a fazer seus questionamentos ou buscando um ou outro parceiro com quem pudessem

compartilhar idéias e pensar estratégias. Uma necessidade comum a todos - avaliar os alunos - em poucos momentos chegava a se transformar num motivo impulsionador de uma atividade pedagógica escolar que pudesse converter os motivos individuais em motivo do grupo de professores.

Ao final de cada bimestre, professores e coordenadores pedagógicos realizavam um conselho de classes. Reuniam-se e avaliavam a situação geral de desempenho de estudante por estudante. No caso das docentes de fundamental I, esses conselhos eram rápidos e precisos pois, visto que elas ficavam um grande tempo com seus alunos, conheciam bem suas dificuldades e avanços. A fala das professoras e coordenadoras nos conselhos de 1º a 4º ano dirigia-se principalmente aos aspectos pedagógicos como, por exemplo, fase de alfabetização: *"Avançou um pouquinho. Agora está alfabética"; "Começou a ler agora"; "É silábica-alfabética"*. Já os conselhos de fundamental II eram mais longos pois os diversos professores de cada aluno davam sua opinião, comentavam sobre a vida particular de alguns estudantes buscando possíveis causas para as dificuldades, tinham visões divergentes (por vezes contraditórias) sobre a mesma criança e, assim, a reunião de conselho tinha justamente essa função de permitir que os educadores tivessem um conceito mais global dos escolares.

Após os conselhos de classes, os professores preenchiam uma ficha de avaliação individual. Esta ficha era composta de um quadro onde seriam anotados os conceitos e faltas obtidas em cada disciplina, depois um espaço para escreverem as dificuldades do aluno em cada bimestre e, por último, uma lista com itens a serem assinalados com recomendações aos alunos e pais e providências a serem tomadas pela escola. Os professores tinham acesso a essa ficha sempre que solicitavam e, assim, podiam conhecer o desempenho do aluno em outros anos letivos ou em outras disciplinas. Os professores, principalmente os de fundamental I, entendiam que essa ficha era um guia do trabalho docente, pois permitia que o professor conhecesse a história escolar dos alunos. A coordenadora pedagógica efetiva incentivava que os professores, ao preencherem as fichas, descrevessem com minúcias o desempenho e as dificuldades dos estudantes.

Também desde o início do ano, alguns professores de fundamental II começaram a sugerir a existência de um Provão na escola. Seria uma prova de múltipla escolha contendo questões de todas as disciplinas a ser realizada numa data marcada. O objetivo dos provões era fazer uma avaliação global do desempenho estudantil. Essa sugestão foi aceita pelo corpo docente, coordenação e direção e já nas primeiras reuniões pedagógicas do ano foram pensadas as datas e formas de organização dessa avaliação.

Aconteceram dois provões no ano, o primeiro, ao final do 1º semestre e o segundo, ao final do 2º semestre. No primeiro, participaram todos os alunos do fundamental II regular diurno e no segundo, também os de 4º ano do fundamental I.

Os preparativos para o provão mobilizaram a escola toda. Semanas antes os professores reuniram-se por área para planejar as questões a partir do conteúdo curricular significativo do bimestre. Além das questões das disciplinas regulares, havia questões sobre atualidades. Depois as coordenadoras digitaram as questões e organizaram o formato da prova e os gabaritos. Por último, foi necessário reproduzir as provas. Enquanto isso, os alunos eram informados sobre os conteúdos a serem avaliados, como fazer uma prova do tipo teste com gabarito e estudavam como podiam. O provão tornou-se uma espécie de "ritual" da escola, um momento síntese da avaliação. Nos dias das provas, alunos e professores estavam nervosos, preocupados com que tudo desse certo.

Os professores avaliaram muito bem essa experiência, pois um momento bem definido de checagem dos conteúdos escolares obrigou os alunos a estudarem, permitiu que os escolares fizessem uma auto-análise de seu desempenho, preparou os estudantes para futuras provas como concursos públicos e vestibulares, permitiu que os professores redimensionassem, reorganizassem seu planejamento curricular e a atividade funcionou como um fechamento dos semestres, além disso, apesar das dificuldades encontradas, pôde ser considerado um trabalho de equipe. Para que a realização do provão fosse possível, foi necessário que os professores trabalhassem coletivamente e produzissem um plano de ação. Os docentes reuniram-se por área, escreveram questões, montaram gabaritos, corrigiram as provas conjuntamente, debateram os resultados.

Por outro lado, os docentes avaliaram que nem todos os estudantes deram a devida atenção ao provão, pois o desempenho foi abaixo do esperado e muitas crianças zeraram em algumas matérias, seja por falta de estudo ou por nervosismo diante da avaliação. Nas reuniões de final de ano, os professores decidiram manter essa prática em 2004 e estendê-la à suplência.

Sobre o provão, poderíamos questionar seu formato, seu conteúdo ou o nervosismo criado entre os alunos diante do teste. Todas essas questões mereceriam uma análise mais aprofundada, fora dos limites desse trabalho. Gostaríamos de ressaltar que o provão constituiu-se uma possibilidade dos professores realizarem uma síntese de seu trabalho de maneira coletiva, pois tiveram que discutir conteúdos, planejar as questões, conhecer o trabalho de seus pares. Foi um trabalho que permitiu aos professores o compartilhamento dos seus objetivos individuais e a negociação de objetivos da escola como um todo.

- **Currículo**

As discussões ocorridas nas reuniões pedagógicas de 2002, segundo a coordenadora pedagógica, suscitaram a necessidade de repensar o currículo da escola em 2003. Assim o tema escolhido para o Projeto Especial de Ação⁶² (PEA) foi "*A construção do currículo na escola cidadã*". Vale ressaltar que a reorientação curricular era uma das propostas da gestão educacional do município, em vigência na época da pesquisa, e nos documentos da SME à escola essa questão aparecia sempre atrelada à formação docente contínua em serviço.

Como era necessidade da escola e proposta da gestão educacional, o tema currículo foi escolhido para as discussões do PEA, em vigor por dois anos (2003-2004). A proposta da escola era promover a formação "in lócus", subsidiar o diagnóstico dos professores sobre os alunos, discutir as diversas concepções de currículo, debater as dimensões de currículo (currículo oculto, fora de sala de aula, conteúdos culturais trazidos pelos alunos etc) e discutir uma nova orientação curricular. Assim, as coordenadoras pedagógicas elegiam um texto por semana a ser lido, debatido e sintetizado pelos grupos de professores participantes do PEA (2 grupos).

No primeiro semestre, os textos discutidos, advindos de livros, revistas educacionais e jornais, tematizavam a afetividade dentro da sala de aula, os espaços e visuais da escola e da sala de aula, a exigência de memorização *versus* a formação do pensamento crítico, o conceito de cidade educadora, construção do conhecimento pelo aluno, os temas transversais e os parâmetros curriculares nacionais. No segundo semestre, as discussões centraram-se, por exigência da coordenadoria de educação da subprefeitura local, nas temáticas alfabetização e letramento e os docentes leram um livro sobre isso. Além das discussões advindas da leitura de textos teóricos, os professores, a partir da avaliação diagnóstica realizada no início do ano, elaboraram seus planejamentos anuais e definiram mínimos curriculares para cada ano de escolarização.

O PEA era semestralmente avaliado pelos professores. Havia aqueles docentes que avaliavam as discussões do PEA como muito positivas, pois estas possibilitavam uma maior reflexão sobre a prática pedagógica em sala de aula. Por

⁶²O Projeto Especial de Ação (PEA) é um dos elementos organizadores da vida escolar nas escolas municipais de São Paulo. O PEA compõe o Projeto Político Pedagógico e destina-se especialmente às discussões e propostas de ações de cunho pedagógico voltadas para a sala de aula. Cada escola escolhe uma temática e elabora seu PEA. Os professores com jornada integral (JEI), além das horas em sala de aula e horas-atividade livres, ficam reunidos 6 horas semanais para a discussão e execução do PEA. Os demais professores, exceto aqueles que têm jornada básica (JB), podem optar por participar do PEA. A participação nesse projeto é um dos elementos de pontuação para a evolução funcional do professor municipal.

outro lado, outros achavam as discussões cansativas, repetitivas, excessivamente teóricas e com pouca repercussão na sala de aula. Estes últimos diziam que as reflexões suscitadas pelos textos lidos eram pouco relevantes para a realidade da escola e da sala de aula e reclamavam por *"textos para nossos problemas"*; *"Que reflita em nossa prática na sala de aula"*. Avaliavam, também, que as discussões não produziam mudanças substanciais no currículo.

Além dos debates em horário de PEA, o currículo foi temática corrente nas conversas informais dos professores e estes falavam um para o outro e para a pesquisadora sobre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Ao falarem sobre o currículo e os conteúdos, questionavam-se como partir da realidade dos alunos para ensinar determinada temática e sobre como atender às necessidades das crianças. Ressaltavam a responsabilidade docente na promoção do acesso ao conhecimento escolar pelos alunos e, dessa forma, delimitavam os conteúdos mínimos obrigatórios de cada área e série, pois o professor não pode descuidar do conteúdo. Avaliavam que os conteúdos mínimos deveriam ser obrigatórios ao professor para que a escola pudesse ter uma linha de trabalho: *"É a bula da escola"*; *"Tem que ser assim porque na escola pública cada um dança a música que quer"*.

Ao mesmo tempo, denunciavam um currículo engessado, tradicional, que exigia excessivamente a capacidade de memorização descolada da capacidade de reflexão, que precisava ser urgentemente reformulado: *"O que existe é passagem de conteúdo, há poucos conteúdos libertadores"*; *"O currículo não tem nada a ver mais"*.

O currículo era um elemento causador de angústia em relação à prática pedagógica. Mas como mudá-lo? O que fazer se é necessário preparar o aluno para esse mundo tão dinâmico e mutante mas ao mesmo tempo dar-lhe condições de realizar provas (concursos e vestibulares) em que é exigido a memorização de informações? Para que meu aluno precisa aprender determinados conteúdos? Aonde vai usá-lo em sua vida?

Entendemos que as angústias levantadas pelos docentes podem ser desencadeadoras de uma grande reflexão sobre a reorganização curricular, mas para que isso possa acontecer é necessário que as discussões de PEA voltem-se para a sala de aula real e não se restrinja às idealizações da escola tantas vezes veiculadas nos textos pedagógicos. O Projeto Especial de Ação dessa escola terá mais um ano para ser desenvolvido, assim, muitas propostas podem ser pensadas e formuladas tendo em vista a organização e a seleção de conteúdos escolares que possam ser apropriados pelos estudantes, enfatizando a aprendizagem de conceitos necessários para o desenvolvimento do pensamento teórico e superando os conteúdos vinculados

ao imediato, à chamada realidade do aluno, como salientam os próprios professores na discussão sobre o currículo.

- **Relação da escola com os alunos e com a comunidade**

Era consenso entre os educadores da escola que a participação da comunidade na vida escolar seria condição necessária e indispensável para o bom funcionamento da unidade. Assim, almejavam que as famílias dos alunos estivessem mais presentes na escola, participassem do Conselho Escolar, acompanhassem e ajudassem os filhos nas atividades pedagógicas, formassem uma parceria com os docentes ajudando em seu trabalho e em suas reivindicações. Embora vista como condição fundamental, a relação da escola com a comunidade apresentava-se conflituosa.

Professores e profissionais da equipe administrativa reclamavam da falta de compromisso e interesse de muitas famílias e da pouca participação dos pais, pois os atuantes na escola eram poucos e sempre os mesmos. Além disso, a comunidade atendida pela escola era em geral muito pobre e vivia em condições dificultadoras ou até mesmo impossibilitadoras de uma maior participação da vida escolar. Quando o assunto era a (não) participação da comunidade na vida escolar, o mito da "família desestruturada e desinteressada"⁶³ vinha à tona no discurso dos professores. Nos conselhos de classes, por exemplo, os professores falavam suas hipóteses sobre as dificuldades de aprendizagem e/ou indisciplina dos alunos: *"É recalcada, o pai é muito estúpido"; "A mãe é analfabeta"; "Pai bebe, nem para em pé"*.

Por outro lado, nossas observações permitiram compreender as reais possibilidades de participação da família na escola. Um fato sempre nos chamava a atenção: devido ao restrito horário de funcionamento da secretaria (no período da tarde não havia funcionamento ao público), os portões de acesso à escola ficavam um período inteiro fechados impedindo a entrada de pessoas da comunidade ou de outras localidades. Por diversas vezes, a pesquisadora teve dificuldades de entrar na escola e presenciou pais ou alunos buscando informações ou querendo conversar com professores e coordenadores. Como não conseguiam falar com ninguém da escola, iam embora sem alcançar seus intentos. Alguns professores denunciavam que, além da dificuldade de acesso, os pais eram muitas vezes maltratados pelos funcionários da secretaria. O horário de funcionamento da secretaria foi um dos pontos de crítica dos professores de fundamental I na avaliação final da unidade escolar realizada em dezembro de 2003. Assim, a diretora em exercício conversou com os funcionários da secretaria e o horário foi reorganizado e estendido em 2004.

⁶³ Ver PATTO, M.H. S. A família pobre e escola pública: anotações sobre um desencontro. In.: *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997 (3ª edição revista e atualizada).

Em relação às reuniões de pais, foi possível observar que estas eram um espaço de reclamações, “broncas” e cobranças dos professores aos genitores ou responsáveis. Aos pais era pedido auxílio nas atividades pedagógicas, ajuda em relação aos comportamentos indisciplinados, cuidado com o material escolar, atenção em relação ao uniforme e à vida escolar dos filhos de forma geral. Os pais escutavam em silêncio, alguns vinham conversar individualmente com os educadores, os demais iam embora, as vezes escutávamos frases do tipo *"Inda bem que foi rapidinho"; "Vocês trabalham o ano inteiro para ensinar esses burros e eles não aprendem."* Os pais angustiavam-se por não saber o que fazer diante das queixas docentes: *"Tenho conversado com ele todos os dias"; "A gente manda pra onde esses filhos? Pro spa que eles estão estressados?"*. Os professores aconselhavam: os pais devem tomar a leitura, cobrar a lição de casa, perguntar sobre a escola.

De forma geral, as reuniões caracterizavam-se pelo silêncio dos pais, pela impossibilidade de discutir verdadeiramente o destino dos filhos. Por outro lado, também vimos professores buscando desmistificar algumas crenças dos pais em relação a uma suposta incapacidade de aprender das crianças. Alguns pais diziam que o filho era burro, não servia para o estudo, mas os professores afirmavam o contrário, reiterando a capacidade de aprender e a inteligência das crianças: *"Os alunos que estudam aqui não têm falta de capacidade, todos têm capacidade de aprender"; "A maioria é muito esperta, MUITO"; "Capazes eles são. É só falta de estudo, não é dificuldade"*.

No Conselho Escolar, instância maior de participação das famílias nas decisões da escola, a participação dos pais, segundo uma das coordenadoras pedagógicas, a assistente de direção e a diretora em exercício, ainda era pequena e de forma descontínua, pois os poucos pais participantes foram desistindo no decorrer do ano. Também foi colocada como meta da escola para 2004, nas últimas reuniões de 2003 e na primeira reunião de 2004, buscar formas de incrementar a participação dos pais no Conselho Escolar.

Já os eventos da escola, como por exemplo o tradicional desfile cívico do dia da Independência, as festas julinas, a festa do sorvete, a feira cultural, foram, como pudemos observar, grandes atrativos para a população do bairro. Como a região dispunha de limitados espaços de lazer e cultura, as festas programadas pela escola eram aguardadas pela comunidade. As famílias, grupos de amigos, alunos e ex-alunos compareciam às festas e valorizavam esse tipo de iniciativa. Os grupos de adolescentes e jovens aproveitavam esses eventos para encontrar os amigos, paquerar, dançar. As festas e eventos da escola eram, a nosso ver, as situações de maior participação da comunidade na escola.

Além dos eventos, os educadores utilizavam-se de outras estratégias para atrair os pais à escola. Quando, por exemplo, precisavam conversar com aqueles pais que não compareciam se convocados, seguravam o leite⁶⁴ ou o uniforme⁶⁵ das crianças e só os liberavam na presença de um responsável. Ou ainda, planejavam a feira cultural e a festa do sorvete para o dia de matrícula, possibilitando que os pais viessem para matricular os filhos e, no mesmo momento, pudessem ver os trabalhos das crianças e aproveitar a festa do sorvete. As coordenadoras, também, atualizaram os dados do cadastro dos alunos (endereço, telefone, nome dos responsáveis) para que pudessem comunicar-se com os pais quando necessário. No começo do ano letivo, combinaram de acionar o Conselho Tutelar sempre que os pais não comparecessem aos chamados da escola ou o aluno tivesse excesso de faltas, mas essa medida foi poucas vezes necessária.

Como os problemas de aprendizagem e de indisciplina dos alunos eram constantemente imputados à família, os alunos também eram freqüentemente responsabilizados pelas suas dificuldades. Nos discursos de parte dos educadores, os alunos configuravam-se como desinteressados, descompromissados, não estudiosos, advindos de famílias desestruturadas e de condições de extrema pobreza, sem os requisitos mínimos para a aprendizagem: *"Precisa de acompanhamento de psiquiatra"; "Problema emocional"; "Falta amadurecimento mental"; "Problema de desnutrição"; "Acho que ele é doentinho"; "O problema é a preguiça"; "Parece que ele é muito pobrezinho, anda quase uma hora para vir à escola"; "Pau que nasce torto nunca se endireita"; "Alunos infratores de disciplina"*.

Ao aluno eram atribuídas diversas faltas: falta de interesse, falta de compromisso, falta de estudo, falta de condições mínimas de vida, falta de educação, falta de estrutura familiar, falta de condições emocionais e psicológicas saudáveis, entre outras.

Mas, no meio dos discursos sobre as faltas dos alunos, surgiam também reflexões acerca da responsabilidade dos professores e da escola diante dos problemas enfrentados pelos estudantes. Alguns questionamentos estavam sempre presentes nas conversas dos professores: Os alunos estão desinteressados pelas questões escolares, mas a quem caberia produzir o interesse e o desejo de aprender? Como tornar a escola mais interessante aos alunos? O que acontece com alunos que são inteligentes mas não estão aprendendo na sala de aula? Dadas as condições precárias de vida dos alunos, situações essas as quais o professor não pode evitar ou

⁶⁴ Programa Leve-Leite: distribuição mensal de leite em pó aos alunos da rede municipal (desde a gestão do PPB- 1993/1996).

⁶⁵ Programa Vai e Volta: distribuição de uniforme e material escolar básico aos alunos da rede municipal, disponibilização de transporte escolar gratuito às crianças que moram afastadas da escola (desde a gestão do PT - 2001/2004).

remediar, o que fazer, já que é função do professor ensinar e direito do aluno aprender? Qual seria o papel da escola e do trabalho docente na produção da aprendizagem? Permeados por essas reflexões, parte do grupo de professores ia refutando os discursos sobre as carências como impeditivas da aprendizagem e buscando em seu fazer pedagógico estratégias para a superação das dificuldades.

- **Condições de trabalho: dificuldades para a construção do projeto político pedagógico**

Eram temas muito frequentes nas reuniões pedagógicas, nas conversas informais na sala dos professores e nos corredores da escola as dificuldades institucionais para a implementação de um projeto político pedagógico. As dificuldades encontradas referiam-se não apenas àquelas produzidas no interior da própria escola, mas também à relação conflituosa entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação (SME) e outras instâncias superiores de poder, que apresentamos no início de nossa análise.

Uma reclamação constante dos professores e demais profissionais da equipe pedagógica era o excesso de exigências burocráticas e papeladas a serem preenchidas. Parte do tempo já restrito do professor, que poderia ser destinado ao preparo das aulas e ao estudo, era utilizado para o preenchimento de diários, fichas, filipetas, tarjetas, livros de ata, caderno de ponto, questionários da SME ou do Ministério da Educação (MEC), entre outros documentos. Esse trabalho, além de cansativo, era visto pelos professores como desnecessário e sem sentido tendo em vista a prática pedagógica: Qual é a relação das inúmeras operações mecanizadas que o professor deve realizar com a atividade pedagógica?

Outra dificuldade, constantemente denunciada, referia-se à extensa carga horária de trabalho. Os professores, diante de seus baixos salários, eram obrigados a assumir grande número de aulas, trabalhando muitas horas (às vezes mais de 40 horas semanais), comumente em mais de uma escola. A longa jornada de trabalho adicionada aos baixos salários também dificultava o preparo das aulas e das ações pedagógicas. Soma-se a isso as condições de trabalho tidas como precárias, pois os docentes sofriam com o excesso de barulho da escola, com classes superlotadas, falta de material pedagógico. Entendiam suas precárias condições de trabalho como um grande sinal da desvalorização do trabalho do professor e sofriam com isso. O trabalho, fator central da humanização, tornava-se assim elemento de degradação e sofrimento.

Diante da excessiva carga horária e das más condições de trabalho, os professores queixavam-se do cansaço e do desânimo: *"Com o tempo a gente vai*

perdendo o encanto". Falavam do excesso de barulho na escola, do cotidiano caótico, da rotina pesada de trabalho, da precariedade das instalações da unidade, do aumento da violência intra e extra muros escolares. Preocupavam-se com o aumento do desemprego e da criminalidade, com a desvalorização docente e a diminuição dos salários. E, diante de tudo isso, por vezes resignavam-se: *"Mas é a profissão que eu tenho já faz 16 anos, não vou poder mudar mais".*

Muitas eram, também, as reclamações dos próprios professores, da coordenação e da direção, em relação ao excesso de falta dos educadores. Havia dias em que mais de um professor faltava, o que deixava a escola em situação de caos, pois mais de uma classe ficava sem aulas. Os professores e as coordenadoras haviam combinado, no início do ano, avisar quando iriam faltar e deixar tarefas previamente preparadas para os alunos, mas nem sempre era isso o que acontecia. Os alunos das classes sem professor exigiam que suas aulas fossem adiantadas para que pudessem ir embora mais cedo. A estratégia utilizada pelos professores presentes era, em muitos casos, dar aula em duas classes ao mesmo tempo. Um só professor passava uma tarefa para uma turma, explicava como fazer e saía correndo para outra classe onde fazia o mesmo e, assim, insanamente, ia tentando amenizar o caos.

O problema das faltas era constantemente relatado à pesquisadora pois, além de atrapalhar o trabalho dos demais docentes, gerava muita angústia àqueles professores preocupados com a aprendizagem de seus alunos e comprometidos com o ensino público. Os docentes reclamavam da inexistência de um professor substituto ou de reforço que pudesse amenizar o problema das faltas e, também, da falta de autonomia da escola para contratar esses profissionais. Por outro lado, avaliavam ser necessário o direito às faltas abonadas: *"O professor não está agüentando. Tem que ter direito à falta".*

A discussão nacional sobre a reforma da previdência e a possibilidade de extensão dos anos de trabalho necessários para a aposentadoria foram tema nas conversas da sala dos professores. Muitos educadores faziam as contas para ver quantos anos faltavam para a aposentadoria no sistema atual e como ficaria a situação se a reforma fosse aprovada. Ao depararem com o aumento de anos faltantes angustiavam-se: *"Se precisar trabalhar mais dez anos eu morro antes"; "Já pensou esperar até 55 anos dando aula? Eu morro antes".* Havia, inclusive, um cartaz na sala dos professores ironizando a situação docente caso a reforma fosse aprovada. O cartaz anunciava os novos materiais a serem comprados pela escola para atender às necessidades senis dos professores: cadeiras de roda, fralda geriátrica, bengalas etc.

No coletivo de professores havia um consenso de que a educação e a situação da escola pública de forma geral já tinham sido bem melhores. Lembravam de seus tempos de aluno, dos professores antigos, do rigor exigido, do interesse maior dos

alunos pelos estudos. Diziam que antigamente o professor era muito mais respeitado e os alunos levavam a escola mais a sério, contavam sobre velhas práticas escolares e comparavam a escola atual com a antiga, desdenhando a primeira. Com saudades, lembravam de uma escola que nunca existiu.

Por último, inesperadamente, quando da leitura de nossos registros ampliados, deparamo-nos com diversos relatos sobre o adoecimento docente advindo das difíceis condições de trabalho. Além dos relatos individuais à pesquisadora, o adoecimento docente foi tema de conversa na sala dos professores diversas vezes. Falavam do nervosismo, do desânimo e do cansaço advindos do seu trabalho, das doenças crônicas adquiridas ou fortalecidas ao longo da carreira profissional, como gastrite, bursite, depressão, úlcera, diabetes, dores na vista, labirintite, entre outras. As condições de trabalho repercutiam, assim, não apenas na qualidade do trabalho do professor, mas contundentemente na sua própria vida, afetando sua saúde física e mental ⁶⁶.

Como vemos, as condições objetivas são aspectos primordiais, imprescindíveis para que possa ocorrer a coincidência sentido e significado na atividade pedagógica do professor. Como se tornar um ser humano integral se as condições de trabalho despedaçam o professor? Como articular de forma consciente os motivos da atividade pedagógica com as ações em sala de aula se o trabalho na escola é fragmentado, desarticulado? Diante de condições tão perversas de trabalho, os professores sucumbem e adoecem. Pouco a pouco perdem a motivação em relação ao seu trabalho. E, sem compreenderem a produção social do seu adoecimento, por vezes culpam-se de uma suposta fraqueza individual.

• O projeto sonhado

Embora não tenha sido um tema constante da conversa dos educadores na sala de professores e nas reuniões pedagógicas, alguns docentes procuravam a pesquisadora para contar os seus sonhos e esperanças em relação à escola e à educação. Dentre esses sonhos, aparecia a existência de um projeto pedagógico coletivo que pudesse organizar a prática pedagógica e articular os diversos segmentos escolares.

O projeto era entendido como um instrumento de formação docente e avaliação conjunta da escola. Também seria a possibilidade de atender às peculiaridades da região e da comunidade, que deveria ser incluída no planejamento.

⁶⁶ Sobre essa temática, Wanderley Codo (1999), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), coordenou uma pesquisa de âmbito nacional sobre o adoecimento docente, mais especificamente sobre a síndrome da desistência do educador "Burnout".

Os docentes compreendiam que, ao construir um projeto político pedagógico, estariam delimitando uma linha pedagógica da escola, uma forma de conduzir a atividade pedagógica e, assim, controlar a qualidade educacional. Para tanto, talvez, o primeiro passo fosse escrever um projeto da escola, um projeto de longo prazo.

Os educadores que nos procuraram tinham clareza de que uma escola de qualidade não é um produto individual, mas sim fruto de uma coletividade com um projeto em comum, não só de escola, mas de mundo. E, assim, embora na escola em estudo, o projeto político pedagógico não estivesse permanentemente na pauta das reuniões pedagógicas e nas conversas entre os docentes, aparecia no discurso dos educadores como uma possibilidade não muito distante.

Nesse contexto de análise apresentamos alguns eixos de organização das ações pedagógicas da escola que poderiam configurar-se como um projeto político pedagógico na medida em que fossem produzidos e apropriados pelos docentes de forma coletiva e consciente, isto é, na medida em que fossem metas da escola de forma geral e também dos professores.

No decorrer da pesquisa de campo e dos procedimentos de organização dos dados coletados, pudemos perceber que os profissionais da escola produziam diversas ações de organização do trabalho pedagógico, como as elencadas nesse item da dissertação: trabalho coletivo, ação pedagógica em sala de aula e projetos educativos extra-classe, avaliação, currículo, relação com alunos e comunidade, condições de trabalho, projeto sonhado.

Como vemos, não havia um projeto sistematizado, um projeto-atividade, embora houvesse disposição de docentes e algumas condições para que isso ocorresse. Na organização da atividade pedagógica da escola, o fim das ações de cada professor nem sempre correspondia ao motivo da atividade da instituição escolar. Havia condições concretas de trabalho, relatadas em nossa pesquisa, que dificultavam a constituição do professor como ser integral, consciente. Se nos detivermos na relação entre professores singulares e condições particulares de trabalho, o cenário de possibilidades de superação da alienação torna-se restrito, quase inexistente. É necessário olharmos para as contradições produzidas na própria escola que indicam outro patamar de relações para além do singular-particular.

Se, por um lado, vimos condições objetivas de trabalho impeditivas da organização da atividade pedagógica, vimos, por outro lado, professores teimando em organizar suas ações em classe, projetando sua aula nem que fosse antes de dormir ou dentro do ônibus a caminho do trabalho, conforme relata uma professora. No meio dos discursos ideológicos sobre a família pobre, vimos professores buscando em seu fazer pedagógico formas de superação do preconceito. Para tanto,

propuseram a classe-projeto, uma possível saída para as dificuldades de aprendizagem. Contraditoriamente, essa classe transformou-se na antiga "sala dos fracos". Mesmo assim, pararam para avaliar a experiência, pensaram e discutiram sobre outras formas de montagem das turmas para o próximo ano. Sobre a disciplina dos alunos, ao mesmo tempo em que vimos professores apelarem para estratégias coercitivas, como as punições, vimos também professores buscarem táticas diferenciadas com os alunos, como o diálogo. A respeito do Provão, mesmo podendo questionar seu formato, sua realização mostrou-nos possibilidades de organização dos professores frente a um projeto escolar.

Acreditamos que as contradições elencadas acima e no decorrer deste capítulo, quando são desveladas e apropriadas pelo corpo docente da escola, podem tornar-se instrumentos de superação da fragmentação do trabalho escolar e são elementos de construção do projeto político pedagógico.

Entender as formas contraditórias de organização da atividade pedagógica na escola, apresentadas nos dois contextos de análise, é condição imprescindível para que possamos compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica de professores singulares, pois é nesses cenários que as atividades pedagógicas materializam-se. Nosso foco, no próximo capítulo, será a atividade pedagógica de professores singulares e seus processos de atribuição de sentido pessoal à essa atividade na relação com o significado social de sua profissão. Pretendemos, também, localizar a função do projeto político pedagógico nesse processo de atribuição do sentido pessoal.

CAPÍTULO IV

ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO PESSOAL À ATIVIDADE PEDAGÓGICA:

AS HISTÓRIAS DOS PROFESSORES VICENTE E LUIZA

*"Contar é muito, muito dificultoso.
Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas
passadas - de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato?
Foi. Mas teria sido? Agora, acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas
coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado."*

**João Guimarães Rosa,
Grande Sertão: Veredas.**

O foco deste capítulo é o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica de dois professores, isto é, voltamo-nos para os objetivos centrais de nossa pesquisa: por meio do levantamento dos motivos da atividade pedagógica, compreender o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica dos professores e localizar a função e a importância do projeto político pedagógico na organização da ação pedagógica.

Para investigar o processo de atribuição de sentido pessoal, é necessário ter clareza de que não há sentidos puros, abstratos. O sentido é sempre sentido de algo, deve ser compreendido em sua relação com a significação social. A significação é a generalização da realidade cristalizada na forma de palavra. É o conjunto das representações de uma dada sociedade, sua linguagem, as formas como os homens dominam a experiência da humanidade, ou seja, as significações pertencem ao mundo dos "fenômenos ideais sócio-históricos" (LEONTIEV, 1983).

Como produtos da história humana, as significações estão em constante processo de mudança, dadas as variações lingüísticas, políticas, ideológicas, históricas. Além disso, quando nos atemos a significações de cunho teórico e político, como é o caso do significado social da atividade pedagógica, logo percebemos que não há um significado único, inquestionável. Os vários significados desta atividade expressam diferentes posicionamentos políticos e filosóficos.

Na escola pesquisada, vários eram os significados da atividade pedagógica que circulavam nos discursos dos educadores e nos documentos governamentais: expressões dos ideários das gestões municipais atual e anteriores; significados advindos da relação dos professores com os sindicatos da categoria e com os partidos políticos; exemplares das teorias pedagógicas presentes na formação docente; significados forjados na prática pedagógica através do aprendizado do saber-fazer docente etc. Nosso objetivo não é fazer um levantamento desses inúmeros discursos,

mas sim compreender como os professores vão atribuindo sentidos a esses significados e, assim, vão incorporando-os à sua consciência e transformando sua atividade. As ações descritas nos eixos "Organização escolar" e "Em busca do projeto político pedagógico" são expressões do processo de síntese realizada pelo corpo docente dos diferentes significados da atividade pedagógica. Interessa-nos, agora, compreender esse processo tendo como foco as ações pedagógicas e o discurso sobre a atividade pedagógica de dois professores, Vicente e Luiza.

Para tanto, as entrevistas com os professores Vicente e Luiza, as conversas informais com eles e as observações de suas ações em sala de aula e nos outros espaços da escola buscaram investigar os motivos de sua atividade pedagógica, as ações componentes dessa atividade, os objetivos dessas ações, a função e a importância do p.p.p. no seu trabalho.

Apresentaremos, agora, nossa análise do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica desses dois professores destacando suas **trajetórias profissionais**, os **motivos enunciados**, os **fins enunciados das ações**, as **ações realizadas**, a **função do p.p.p. na organização de suas ações** e as **expressões das contradições entre as condições objetivas de trabalho e os motivos individuais da atividade pedagógica**.

Essas categorias de análise foram produzidas na relação entre a teoria e os dados de pesquisa. A teoria nos indicou os elementos a serem investigados no processo de atribuição de sentido pessoal ao fenômeno em foco e conduziram, dessa forma, nosso olhar sobre os acontecimentos escolares e nossos questionamentos na entrevista com os docentes. Por outro lado, foi no trabalho de campo que os conceitos teóricos reconfiguram-se, foram transformados, ganharam vida. A leitura exaustiva dos dados de pesquisa, permeada pelo estudo dos autores da psicologia histórico-cultural, permitiu a produção das categorias utilizadas nesse capítulo.

Vale lembrar que os professores Vicente e Luiza foram escolhidos para serem entrevistados pois demonstravam um profundo compromisso com seu trabalho e com a escola pública, atribuíam ao p.p.p. uma grande importância, eram efetivos na escola e lá trabalhavam há mais de dez anos.

Por último, quando terminamos a análise presente nesse capítulo, apresentamos-la aos professores entrevistados. Vicente debruçou-se sobre os trechos das entrevistas e registros ampliados e pediu para reescrevê-los num tom formal, em detrimento do estilo oral, mas não só reescreveu esses trechos como adicionou novas informações de sua trajetória profissional e suas análises sobre a escola pública. Luiza apenas solicitou que a pesquisadora transformasse o discurso oral em escrito.

1) A história do Professor Vicente

Durante toda a pesquisa de campo, o professor Vicente nos procurou (e foi procurado) para contar sua história de vida, mostrar seu trabalho, compartilhar angústias e sonhos, fazer análises críticas sobre a situação da educação pública de forma geral e da escola de forma específica, fazer questionamentos sobre a pesquisa em andamento e sobre as relações entre escola e universidade pública. Em nossos registros ampliados, este professor esteve bastante presente tanto por sua atuação marcante na escola, isto é, participação efetiva nas reuniões pedagógicas e em outros espaços escolares, como por estabelecer uma relação direta e constante com a pesquisadora buscando auxiliá-la ou tê-la como interlocutora.

No início da entrevista, Vicente parecia incomodado, falava olhando somente para o gravador, em tom professoral. Pausadamente, discursava sobre a situação da educação pública e quase não se referia a sua história profissional. Aos poucos, esqueceu o gravador e pode ser ele mesmo: falava alto, batia na mesa, fazia pausas buscando na memória alguns acontecimentos, emocionava-se, ria e organizava seu pensamento pela mediação da linguagem. Todos esses elementos foram fundamentais na investigação do processo de atribuição de sentido pessoal: a linguagem, o pensamento, a memória, as emoções.

Apresentaremos, neste momento, um breve panorama da **trajetória profissional** desse professor seguindo a ordem cronológica dos principais eventos relatados na entrevista e nos depoimentos anotados em diário de campo e registros ampliados.

Vicente era um dos professores de Ciências da escola, ministrava aulas para classes do ensino fundamental, no ciclo II: regular no período vespertino e suplência no período noturno. Além de trabalhar nessa escola municipal desde 1987, era professor, também efetivo, de uma escola estadual no mesmo bairro. Tinha cerca de cinquenta anos, era casado, com dois filhos já adultos. No final de 2003, tornou-se avô.

"Nascido no estado de São Paulo, muito pequeno, junto com sua família, mudou-se para o estado do Paraná. Pertencente a uma família de agricultores, quando ainda criança, até a idade de 12 anos, trabalhou na roça. Sendo seus pais muito pobres, estudou o antigo primário em escola pública. Dadas as condições de pobreza de sua família, não teve condições de prosseguir os estudos. Quando Vicente tinha 8 anos de idade, sendo filho de pais católicos, passa a trabalhar na igreja, inicialmente como coroinha. Os padres da paróquia, percebendo o seu desejo de estudar, possibilitaram o prosseguimento dos seus estudos em colégios católicos. Concluído o ginásio e o clássico, atual ensino médio, na condição de seminarista, finalizou os

estudos de filosofia e parte do curso de teologia. A passagem pelo seminário e o estudo em colégios público e católico foram fundamentais para a sua escolha profissional"⁶⁷.

Vicente, ao falar sobre sua profissão, sempre recordava de seus professores e a eles atribuía muito do que é atualmente. Foi com esses professores que ele aprendeu o prazer de conhecer e o necessário rigor no processo de aprendizagem:

*“Tenho saudade dos meus professores e professoras. Eram muito exigentes. Exigiam de cada um dos alunos a leitura permanente com fichamento e apresentação de um livro por bimestre. A princípio os alunos não gostavam. Reclamavam muito, mas na medida em que se envolviam com a leitura, acabavam gostando e, assim, foi se desenvolvendo o ato de ler. Agradeço as minhas professoras e professores pelo rigor pedagógico. Hoje consigo falar e escrever diferentes textos o que me permite observar e ler o mundo através de suas realidade.”*⁶⁸

"Seus antigos professores e professoras orientam o seu fazer docente. Em sala de aula, Vicente afirma lembrá-los constantemente, principalmente um de seus professores, Carlos": *“Eu invejava o professor Carlos, no bom sentido, pela sua organização, capricho e metodologia racional de apresentar os conteúdos. A cada dia procuro melhorar a imitação que faço daquele seu fazer pedagógico. O seu quadro com a disposição dos conteúdos era uma obra de arte.”*

"Segundo Vicente, foi no seminário que descobriu a vocação e a satisfação de trabalhar com e pelas pessoas menos favorecidas": *“No seminário tomei gosto pela atividade política. Participei dos Movimentos Eclesiais de Base com e através da igreja católica. Nos movimentos e nas lutas do povo por melhores condições de vida, compreendi a necessidade da vivência em comum-união”.*

Em determinado momento, Vicente veio para São Paulo onde conheceu sua esposa, o que o fez abandonar o seminário e mudar-se para esta cidade.

Em São Paulo, começou a trabalhar numa indústria de vidros, num cargo administrativo. Paralelamente, iniciou seus estudos superiores em Matemática e Física numa faculdade particular. Dada sua formação acadêmica, política e sua

⁶⁷ Após a análise das entrevistas, a pesquisadora encaminhou uma cópia desse capítulo aos professores entrevistados para que estes pudessem verificar se estavam representados na análise e, também, pudessem trazer novas contribuições à pesquisa. O professor Vicente reescreveu alguns parágrafos, organizando dados pouco claros na entrevista e trazendo novos fatos. Os trechos entre aspas sem itálico eram de autoria da pesquisadora, mas foram reescritos por ele.

⁶⁸ Os trechos em itálico, que não possuem a sigla R.A. (Registro Ampliado), são reproduções de partes da entrevista com o professor. Após a leitura deste capítulo, o Professor Vicente preferiu reescrever os trechos da entrevista, transpondo o estilo oral para o estilo escrito. Todos os trechos da entrevista foram reescritos pelo professor.

atuação como militante, em 1977 iniciou sua carreira como professor na baixada santista.

A escolha profissional, segundo o professor, foi uma opção política de estar a serviço da classe trabalhadora pela via do saber:

“Na indústria de vidro tinha um bom cargo, deixei-o pela opção de estar junto ao povo na sua luta por melhores condições de vida. Abracei a profissão de professor e professor de escola pública, porque vi nesta profissão uma forma adequada de estar junto aos jovens e colaborar com eles na luta pela superação de suas dificuldades”.

O envolvimento com o movimento político de esquerda, como ele denomina, iniciado quando era seminarista, permanece em todas as fases de sua vida e exerce grande influência em sua atuação profissional, pois ele participa ativamente dos processos de fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) e dos sindicatos CUT (Central Única dos Trabalhadores) e APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo):

“Ainda trabalhando na indústria de vidro, me envolvi com o movimento sindical e político. Participei das fundações da CUT (Central Única dos Trabalhadores) e do PT (Partido dos Trabalhadores). O gosto pelo movimento sindical e político me foi tomando e me envolvendo a ponto de sacrificar a minha própria família. Em 1980, através de concurso público, passei a exercer, concomitantemente com trabalho na vidraria, a função de professor. Em 1984, deixei a indústria de vidro para dedicar-me, exclusivamente, às atividades de educador e aos movimentos sindical e político. Na condição de professor da rede estadual de ensino, passei a participar ativamente da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). É preciso reafirmar que a minha visão de mundo se fez através da igreja com a orientação dos padres que, naquele tempo, pregavam a teologia da libertação. Foi participando dos Movimentos Eclesiais de Base que abracei as causas defendidas pelo PT. No início, eu via nas lutas, dos filiados ao PT, por defesa da justiça, da fraternidade e da solidariedade, entre outras, as mesmas causas defendidas pelos cristãos como companheiros. No início da construção do PT, nós participantes das Comunidades Eclesiais de Base ficávamos felizes de nos apresentar como petistas. Para nós, todos petistas eram irmãos. Mesmo com diferentes estratégias, tínhamos um sonho comum: ajudar o povo de Deus em sua luta por melhores condições de vida. Acontece que por suas marcas iniciais o PT cresceu. E na medida em que foi crescendo me parece que foi tomando outros rumos. Hoje tem muita disputa, muito

egocentrismo e muitas paixões individuais. As novas marcas que o PT foi desenvolvendo, culminando nas atuais, têm gerado descontentamentos e frieza na militância, apagando aquela chama gostosa e esperançosa da vivência fraterna. Por tudo isso, atualmente, estou um pouco afastado da militância, mas os meus compromissos de solidariedade à luta do povo oprimido continuam os mesmos.”

No início de sua carreira docente, Vicente revezava-se entre as escolas públicas e privadas. Posteriormente, fez a opção de dedicar-se exclusivamente ao trabalho na escola pública, nas esferas municipal e estadual. Na rede municipal, foi aprovado em concurso público, durante a gestão Mario Covas (1983 – 1985), assumindo o cargo na gestão Jânio Quadros (1986 – 1988). Tanto na rede municipal quanto na estadual envolveu-se diretamente com as lutas sindicais dos professores. Em consequência da sua participação nos movimentos grevistas, foi submetido a um processo administrativo na gestão Jânio Quadros. Como estava em período probatório, este processo culminou na sua exoneração, efetivada nos últimos dias da gestão daquele prefeito. Sobre esse difícil momento de perseguição política e sobre sua atuação no sindicato dos professores das escolas públicas municipais, atual SINPEEM, Vicente faz poucas referências⁶⁹. Com a posse da nova prefeita, Luiza Erundina, pertencente naquele momento ao Partido dos Trabalhadores, todos os professores exonerados foram anistiados e Vicente voltou a ser servidor municipal, em 1989:

“Para lecionar na rede municipal de ensino fiz concurso público e assumi o cargo em 1987. Na gestão do prefeito Jânio Quadros, participei da greve e por causa disso, em 28 de dezembro de 1988, se não me falha a memória, fui exonerado. Por sorte, tomando posse, a prefeita Luiza Erundina nos perdoou, isto é, nos anistiou, porém até hoje no meu prontuário consta a lacuna de 04 dias”.

Antes do Governo Erundina, Vicente costumava ir à escola nos finais de semana e abri-la para que a população tivesse espaço para lazer e entretenimento. Acredita que essa medida contribui para o desenvolvimento dos jovens e pode evitar o envolvimento com a marginalidade. A relação da escola com as famílias e com comunidade é um ponto sempre levantado por esse professor quando ele imagina e luta por uma escola pública de qualidade:

⁶⁹ A participação no SINPEEM é mencionada apenas de forma indireta, diferentemente da militância na APEOESP cuja atuação foi, para esse e outros professores da escola, muito marcante naquele momento de abertura política do país.

“Na escola municipal, a minha participação não se limitava às atividades pedagógicas. Abria a escola aos sábados e domingos para ficar com os jovens. Era muito realizador, para mim, ver aqueles jovens, em número de 200 a 400, em média, brincando, jogando, dançando, ouvindo músicas etc. Entendo que o lazer e os encontros saudáveis contribuem para a formação dos jovens e dificulta os diferentes chamamentos aos desvios. Para mim, o tempo ocioso leva os jovens a tomarem atitudes muitas vezes não desejadas. Estando comprometido com a formação dos jovens, muito me alegrava e me realizava enquanto pessoa aquele trabalho. Muitas vezes, no desenvolvimento desta tarefa, juntamente com mães e alunos fui ao teatro, ao cinema e outros eventos. Outras vezes, elegíamos as caminhadas como forma de valorizar o tempo, dar qualidade à vida e vivê-la em comum-união. Sou de opinião que o professor, que tem o papel de colaborar no desenvolvimento dos saberes, deve orientar os jovens para que com esses saberes valorizem a vida, observem a sua realidade e tomem decisões adequadas e construtivas em relação ao mundo e às pessoas. Vejo na ocupação dos jovens uma forma de reduzir o estado de violência em que vivemos hoje. Esta é minha opinião, o meu sonho e minha vida nessa escola desde de 1987.”

Quando Luiza Erundina foi eleita, Vicente foi chamado para trabalhar em um órgão administrativo da Secretaria Municipal de Educação:

“(...) com a eleição de Luiza Erundina, eu era uma das pessoas decididas a não se afastar da escola para prestar serviços técnico-administrativos. Entendia que na escola poderia avaliar de forma mais eficaz a política educacional a ser implementada pelo o Partido dos Trabalhadores (PT) que, pela primeira vez, assumia o executivo municipal de uma cidade com a complexidade de São Paulo. Dada a carência de mão-de-obra especializada e o chamado do Professor Antonio Carlos Machado, me dei por vencido e fui colaborar com a administração, na Secretaria Municipal de Educação (SME). Inicialmente, ocupei o cargo de chefe da secção de previsão de materiais. Era responsável por todas as compras de materiais e equipamentos destinados a rede municipal de ensino, armazenamento e distribuição. Tempos depois, ocupei o cargo de diretor da divisão de prédios e equipamentos, ampliando a minha responsabilidade pois, além dos encargos anteriores, incorporei a conservação e a manutenção dos prédios administrativos e escolares da SME. Servir à administração da prefeita Luiza Erundina, juntamente com os professores Paulo Freire, Mário Sérgio Cortella e Antonio Carlos Machado, por mais de 03 anos, foi uma boa experiência, porém me deixou distante da escola. Ficar distante da escola é uma situação que prejudica o professor, pois ele perde a sintonia com os fazeres que nela se desenvolvem. Para nós da SME, os cargos

administrativos deveriam ser preenchidos por pessoas especializadas, com carreira própria, formação permanente e aperfeiçoamento. Levar dezenas de professores para ocupar os cargos administrativos, na SME, entendíamos ser prejudicial aos alunos. Não tivemos condições de implantar tudo que queríamos, mas foi um trabalho produtivo, trabalhamos muito. Quando a Luiza assumiu o governo da cidade de São Paulo, encontrou as escolas em estado precário de conservação e com falta de muitos equipamentos. Para se ter uma idéia, crianças assistiam aulas sentadas no piso frio das salas. Era o caos, goteiras, escolas interditadas e outras incendiadas. Tivemos um trabalho enorme para recuperar as escolas deixando-as em condições razoáveis de funcionamento. Inicialmente, enquanto encaminhávamos o processo de compras para suprir a carência de carteiras e cadeiras escolares, fiz contato com a USP (Universidade de São Paulo) e outros colégios particulares que, reconhecendo a situação, doaram a SME centenas de conjuntos de carteira-cadeira.”

Nessa época, Vicente trabalhou diretamente com Paulo Freire, grande influência em sua carreira profissional. Em diversos episódios na escola, refere-se a esse educador, principalmente quando exige que seus colegas sejam rigorosos com os alunos e com a educação: *"aquele rigor gostoso que Paulo Freire falava"*. Em uma das conversas informais com a pesquisadora, Vicente lembrou de uma lição importante em sua convivência com Freire:

“Eu era responsável pela compra e distribuição de todos materiais e equipamentos às escolas. Compramos e distribuimos muitos materiais e equipamentos. Com a finalidade de prestação de contas, organizei um formulário que deveria ser preenchido pelas diretoras informando a utilização dos mesmos. Mostrando o formulário ao professor Paulo Freire, este me olhou de uma forma diferente, coçou a sua barba e disse-me: “Professor, as diretoras preencherão este formulário como bem entenderem. Não temos condições para fiscalizá-las e nem é este o nosso objetivo. Não viemos aqui para, de forma autoritária, cobrar procedimentos de quem quer que seja. Viemos para desenvolver um trabalho com todos os educadores e educadoras e com este trabalho desenvolver atitudes diferentes em relação ao serviço público e à prestação de serviço. Desenvolvido os princípios da responsabilidade e do comprometimento, todos os educadores e as educadoras podem livremente desenvolver suas atividades com honestidade”.⁷⁰

“Vicente ficou emocionado ao contar o acontecido e disse que para ele foi um verdadeiro tapa. Conta que Freire o fez pensar

⁷⁰ Frase acrescentada pelo Professor Vicente após sua leitura da análise de dados.

sobre o autoritarismo que, mesmo de forma involuntária, praticamos na educação. Lembrava com emoção e satisfação o grande educador. Disse que Paulo Freire era uma pessoa humilde, conversava com todos de igual para igual. Não se fazia prepotente e superior visto o imenso conhecimento que tinha. Afirmou que o trabalho era agradável e respeitoso e que frequentemente acompanhava o professor Freire por suas andanças em visitas às escolas. Em suas palestras, Vicente diz que ocupava a primeira fila.” (R.A.⁷¹ de 10/06/2003)

Outra importante influência e inspiração em sua trajetória docente e política foi Florestan Fernandes, com quem Vicente trabalhou em campanhas eleitorais. Com ele, aprendeu importantes lições de democracia.

No término da gestão de Luiza Erundina, Vicente retornou à escola no cargo de professor e, desde então, nos finais de semana, coordena um cursinho pré-vestibulinho para os alunos que querem prestar os exames de admissão nos colégios técnicos federais. Faz isso de forma voluntária e ministra as aulas de ciências e matemática. O cursinho pré-vestibulinho é uma de suas paixões na escola.

Em julho de 2003, Vicente recebeu a contagem do seu tempo de carreira: pode aposentar-se. Primeiramente comemorou, fez brincadeiras em relação à reforma da previdência, em discussão naquele momento: *“O Lula não me pega”* (R.A. de 28/07/03). O fim do ano aproximou-se e a idéia da aposentadoria começou a lhe incomodar. Pela primeira vez no ano letivo, Vicente faltou na escola devido a problemas de saúde, sua pressão estava alta. Outros professores preocuparam-se, relacionaram o aumento da pressão com a aposentadoria. Ele mesmo reconheceu estar passando por um momento difícil: *“É verdade, sabe que às vezes à noite eu perco o sono pensando nisso, mas não me faltará trabalho.”*

Por outro lado, faz planos para a aposentadoria:

“Um dos meus sonhos é voltar para o interior, Amazônia, Rondônia, qualquer lugar da região Norte, juntar-me aos camponeses através da igreja, fazer trabalho voluntário. Tenho enorme satisfação quando posso ajudar os outros. Tudo isso faz parte dos meus sonhos, mas se ficar na cidade de São Paulo ou no interior deste estado, tenho certeza, não me faltará trabalho e motivos para somar-me à luta dos meus irmãos menos favorecidos. No trabalho em comum-união podemos viver a fraternidade.”

⁷¹ Os trechos com a sigla R.A. (Registro Ampliados) são excertos dos registros realizados pela pesquisadora após as observações participantes. Este trecho de R.A. reproduzido sofreu algumas modificações sugeridas pelo próprio Professor Vicente que acrescentou novas informações ao fato relatado.

Por fim, decide adiar a aposentadoria por mais um ano e permanece trabalhando na escola em 2004.

Como vemos, a escolha profissional e toda a carreira de Vicente é marcada e engendrada no movimento político a serviço da classe trabalhadora. É esse o grande **motivo** de sua atividade docente: possibilitar que a classe trabalhadora tenha acesso ao saber e que este seja instrumento de emancipação.

Os **motivos** de sua atividade como professor relacionam-se intrinsecamente com um sonho: contribuir para que a população veja no saber *"algo importante e necessário para a condição humana de liberdade"*. O saber, nesse sentido, não se refere apenas aos conhecimentos necessários para que os alunos possam ter uma profissão, mas tem um lugar na vida inteira dos homens e mulheres em comunidade:

"(...) entendo que pelo saber, assimilação e reelaboração dos conhecimentos, o homem pode descobrir-se enquanto sujeito de sua história, vencer as estruturas que motivam a violência, a miséria e a marginalidade. O saber não se presta, apenas e tão somente, para o incremento positivo no preço da mão-de-obra. Permite observar, analisar, refletir e tomar decisões que apontem para a liberdade. Liberdade que se traduz na superação das desigualdades, das discriminações e da fome, elementos causadores da violência. Só nessa perspectiva o conhecimento tem algo de significativo, porque nos aponta para a necessidade de estarmos juntos."

Por isso escolheu a profissão de professor, optou pela escola pública e por estar a serviço da classe trabalhadora. E é contundente: *"Esta é a minha posição, meu sonho e minha vida aqui nessa escola desde 1987"*.

Dessa forma, os fatos de sua carreira considerados marcantes referem-se ao encontro com ex-alunos que reconhecem seu trabalho, formaram-se, deram continuidade aos estudos, têm uma profissão. Esses ex-alunos são a materialização dos seus sonhos e motivos como professor:

"Olha, uma coisa que me deixa muito feliz e esperançoso é o encontro que tenho com alguns ex-alunos. Hoje, muito deles são advogados, engenheiros, médicos, dentistas, professores etc. Quando me encontram, gostam de lembrar do meu trabalho. Isso me deixa orgulhoso, por saber que as exigências e o trabalho intenso que imprimi contribuíram, de certa forma, para que estes alunos realizassem os seus projetos de vida. Tenho certeza que cada um, ao seu modo, tem dentro de si a visão de mundo que com eles refleti. Fico muito contente quando vejo uma jovem aluna da suplência que, para amenizar as dificuldades da vida, retorna aos estudos no período noturno. Concluindo o ensino fundamental e

*médio, presta concurso público e hoje é secretária de escola na rede municipal de ensino. A alegria que tenho pelo meu trabalho é fundada na realização das pessoas. Realização da pessoa enquanto indivíduo e enquanto grupo social. **A minha realização profissional é esta superação, por parte dos meus alunos, de suas dificuldades** ⁷². ”*

Sua história de vida e os motivos produtores de sua atividade como docente configuram uma certa forma de ser e pensar como professor. Vicente estabelece objetivos e ações em sua atividade pedagógica que possam corresponder aos seus motivos.

Apresentaremos, nesse momento, os principais **fins e ações** de Vicente nessa escola.

Pautado no objetivo de criar o gosto pelo aprender em seus alunos, Vicente organiza suas ações de aula: prepara as aulas, seleciona os conteúdos, organiza a lousa, faz avaliações. A aula tem que ser construída de maneira a produzir nos alunos a capacidade de compreender e interpretar o mundo pela via da leitura e do conhecimento:

“Comento, sempre, com os meus alunos sobre a necessidade de cada um deles se tornar um leitor capaz de interpretar, reescrever e, ao seu modo, guardar e compreender o significado da leitura. Digo sempre: 'Quem lê e não é capaz de reescrever com suas palavras o significado da leitura, não sabe ler'. Entendo que todo o conteúdo ensinado só se torna significativo quando o aluno é capaz de reelaborá-lo do ponto de vista dos seus sonhos e da sua realidade. A capacidade de reelaborar é própria de cada aluno e se desenvolve na medida em que ele associa a leitura com uma expectativa de mundo. Procuro passar isto para meus alunos, mostrar a eles a necessidade do desenvolvimento desta prática. É difícil porque para isso é preciso ser rigoroso na prática e nas iniciativas da leitura e da escrita. O aluno, com a mediação do professor, deve perder o medo de se expor e de colocar a sua opinião. Quando se fala, há a necessidade de dar significado a fala e isto contribui para a reelaboração do conhecimento. Uma das grandezas de um professor é ajudar o seu aluno a falar. Pela fala, aluno e professor se descobrem e esta descoberta facilita o processo ensino-aprendizado. Falar e medir a nossa fala nos permite crescer em todos os sentidos.”

Para que Vicente possa alcançar seus objetivos, é necessário organizar formas e conteúdos, ter uma metodologia de aula:

⁷² Os trechos em negrito são **grifos nossos** e têm o objetivo de ressaltar determinados aspectos da fala dos professores.

“(...) Eu organizo meu trabalho na sala de aula: primeiro, orientação para pesquisa, isto é, leitura; depois, discussão sobre a leitura; terceiro, eu faço um quadro sinóptico. Não tenho o costume de transcrever para a lousa os conhecimentos postos nos livros. Faço com meus alunos a leitura e a discussão dos mesmos, colocando-os, em seguida, de forma esquemática, a interpretação que juntos fizemos. Com o quadro sinóptico colocado, pretendo mostrar a eles que é possível reescrever com palavras próprias o assunto em discussão. Digo sempre que não devem decorar, mas apreender os significados dos conteúdos.”

Outra peculiaridade da lousa de Vicente é a mensagem diária que ele escreve:

“Diariamente, começo minhas aulas com uma mensagem. Na primeira aula deste ano, coloquei na lousa: “A guerra é a negação do homem enquanto sujeito pensante.” Aquela guerra dos Estados Unidos contra o Iraque me deixou assombrado. Como aceitar que, no limiar do terceiro milênio, o homem possa, de forma gratuita, matar e destruir o produto e os sonhos produzidos pelo trabalho de milhares de pessoas. Estas atitudes humanas muito me machucam e, assim, procurei sensibilizar os meus alunos para a valorização da paz. A maior parte das mensagens é fornecida pelos alunos. Gostam quando as coloco na lousa indicando nome de quem a forneceu. Entendo que precisamos de mensagens otimistas que ativem os nossos sonhos.”

Vicente define-se como professor conteudista, pois acredita que os conteúdos têm papel fundamental, devem ser direcionados às necessidades dos alunos e ser instrumento de luta da classe trabalhadora:

*“(...) quando comecei a participar do movimento político, constatei que a superação das dificuldades que oprime a maioria da população e a participação efetiva dos projetos políticos que delineiam a participação equânime de todo povo do produto do seu trabalho só é possível com o **domínio do conteúdo**. A classe trabalhadora só participará efetivamente do poder quando dominar os mesmos instrumentos utilizados pela elite. O principal instrumento utilizado pela elite política, além do Capital e da propriedade privada dos meios de produção, é o conhecimento. É pelo conhecimento, isto é, do modo como ele é aplicado, que uma minoria mantém e incrementa os seus privilégios em detrimento da grande maioria da população. Considerando essa premissa, sempre me coloquei a fazer um trabalho que contribuísse aos filhos dos trabalhadores competir com os filhos da elite, em busca do prosseguimento dos estudos nas melhores escolas, em pé de igualdade. Entendo que agir de forma diferente é contribuir para a formação de mão-de-obra barata e a manutenção das*

desigualdades profundas entre aqueles que produzem e aqueles que exploram o produto dos trabalhadores. Toda seleção efetuada para o prosseguimento dos estudos está fundada, de modo singular, no domínio dos conteúdos. Tenho convicção de que a medida que os filhos dos trabalhadores, em maior densidade, alcancem os estudos superiores, em universidades de qualidade, as perspectivas de ascensão social aumentam. Do jeito que a escola pública está oferecendo aos filhos da classe operária ensino de péssima qualidade, as perspectivas de redução das desigualdades são cada vez mais distantes. Com esta consciência, me faço inquieto, brigo com o sistema e com a ação de todos os meus companheiros que se moldam a ele.”

Por outro lado, mesmo ressaltando a importância dos conteúdos, questiona o currículo existente e o considera insuficiente para a formação crítica dos alunos:

“O fato de, no meu trabalho, valorizar os conteúdos não significa que concorde com tudo aquilo que é posto atualmente. A discussão da mudança do currículo esta pautada há muito tempo, porém, ainda não há política pública que procure colocá-la em discussão nos diferentes níveis de ensino. Essa discussão é primordial e urgente para a construção de currículo adequado a realidade que vivemos. Entendo que muita coisa, hoje, perdeu a razão de existir, não como conhecimento, mas enquanto forma de exigir. O que se vê é que para o educando prosseguir os estudos em uma escola de qualidade, ele passa por verificação de conhecimentos onde se valoriza em demasia a memorização. Hoje temos tantos recursos tecnológicos. Seria muito mais importante verificar as iniciativas e as habilidades no uso dos mesmos para o encaminhamento e soluções e formulações técnico-científicas do que a memorização. No entanto, enquanto esta situação persistir, devo orientar e preparar os meus alunos de modo que possam alcançar êxitos no prosseguimento dos seus estudos.”

Além do conteúdo, uma aula deve ter planejamento. Deve-se pensar quais são os objetivos a serem alcançados, quais serão as formas para que isso ocorra, quais serão os tópicos escritos na lousa, como o trabalho será avaliado. Vicente planeja suas aulas em cadernos muito bem organizados: *"Para me explicar seu sistema, ele mostra-me essa organização em seu caderno. O caderno de Vicente é muito organizado, na página que ele me mostrou estavam escritas as regras para o semestre. Nas demais páginas, estavam preparadas as aulas".* (R.A. de 01/10/03). O planejamento permite, segundo Vicente, que o docente possa mudar sua prática a partir da avaliação dos avanços e dificuldades encontradas e é nesse processo que o professor faz-se professor:

“(...) com o tempo o fazer cotidiano vai modelando o professor. Ninguém é pronto, acabado. Aprendemos com a vida e com a vivência. Todo ano, descarto meus planos de aulas para não reutilizá-los no ano seguinte e não deixar virar rotina o meu fazer em sala de aula. A rotina é inimiga do crescimento, impede os avanços. As motivações para o conhecimento são dinâmicas, cada dia se impõem sob óticas diferentes. O educador não deve e não pode se furtar de trabalhar com seus educandos o conhecimento à luz das novas realidades.”

Além da avaliação do próprio trabalho, a avaliação dos avanços e dificuldades dos alunos tem um papel central na atividade pedagógica de Vicente, pois permite redirecionar o trabalho e preparar os alunos para futuros testes, como concursos, vestibulares etc:

“A avaliação é, para mim, instrumento fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Não a avaliação como características de medição, que é excludente, mas a avaliação que atua como vetor na execução das práticas de modo a facilitar e efficientizar o processo ensino-aprendizagem. Sou contrário a toda sistemática de conceitos ou notas que procuram expressar um valor para a avaliação. O professor se valoriza pela preocupação permanente de melhor contribuir para o sucesso dos seus alunos e não pelo o conceito que atribui a eles. A eficiência da aprendizagem se verifica nas atitudes do aluno, nas suas explicações para as diferentes realidades de mundo e não na simples memorização de fatos e regras. Isto não significa que nas minhas avaliações não utilizo os recursos de provas e testes. Estes instrumentos preparam os alunos para o enfrentamento dos vestibulinhos, dos vestibulares e tantos outros concursos que surgirão em sua vida.”

Desde o início do ano letivo, pudemos acompanhar o Professor Vicente planejando e aplicando suas avaliações. Primeiro, a avaliação diagnóstica, depois as provas mensais e o acompanhamento diário dos alunos. Foi ele, também, um dos professores que propôs o Provão. Para avaliar seus alunos, Vicente utilizava um sistema de critérios e objetivos a serem alcançados. Esses critérios eram organizados em tabelas para que o professor pudesse ter um panorama geral do desempenho estudantil.

*"Voltei à sala dos professores e Vicente estava lá organizando uma tabela para a **avaliação diagnóstica**. Ele me explicou como esta seria usada. Na primeira fileira vertical ficam os nomes dos alunos e na primeira fileira horizontal, os critérios a serem avaliados. Cada professor atribui conceitos aos critérios avaliados*

(plenamente satisfatório, satisfatório e não satisfatório) e depois preenche o quadro que, dessa forma, apresenta um panorama geral das classes. Ele mostrou-me os critérios de avaliação de sua disciplina para cada ano, por exemplo, no quinto ano será avaliado se o aluno domina os conceitos básicos da ciência, se tem uma postura ética em relação ao meio ambiente etc." (R.A. de 11/02/2003)

"Vicente já concluiu sua avaliação diagnóstica e fez um gráfico e uma tabela com o conceito geral dos alunos. Na tabela, os conceitos avaliados foram: expressar-se por escrito, domínio de língua portuguesa, caligrafia, nível de concentração, nível de estudo. Perguntei como é avaliado o nível de concentração e de estudo e ele disse que todos os conceitos estão interligados e não foram avaliados somente na prova, mas no decorrer das aulas. Ele avalia o nível de concentração fazendo perguntas sobre o conteúdo que está ensinando. O aluno tem concentração quando está prestando atenção e consegue responder e não tem concentração quando está distraído e nem sabe sobre o que o professor está falando, não assimilou nada. Depois dessa avaliação inicial, Vicente chama os alunos individualmente para mostrar os resultados e apontar o que deve ser melhorado, o que precisa ser feito. Como a avaliação é refeita no decorrer do ano, o professor pode acompanhar o desenvolvimento do aluno, seus progressos", suas dificuldades e assim, pensar em estratégias de ação." (R.A. de 11/03/2003)

Vicente, por diversas vezes, relatou à pesquisadora que buscava avaliar o desenvolvimento global dos alunos, assim, embora as provas tivessem grande importância no sistema de avaliação, o conceito recebido pelos alunos não se restringia a elas. A média do bimestre era composta pela realização das atividades em classe, participação nas aulas, atenção, concentração, estudo, expressão escrita. A prova, também, era elaborada de modo a abranger diversos aspectos da aprendizagem discente:

"Vicente corrigia provas. Ele sempre me mostra com satisfação o que está fazendo. Eram provas do 6º ano. A primeira parte da prova era constituída por testes e o docente me explicou que essa parte avalia se os alunos leram a matéria, pois com leitura conseguiriam responder as questões satisfatoriamente. A segunda parte é composta por questões dissertativas que avaliam a compreensão da disciplina. Por último, sempre há uma pergunta geral em que o aluno deve escrever o que aprendeu durante o bimestre. Vicente faz a média da prova levando em conta diversos aspectos: escrita, qualidade da letra, capacidade de estudo, acertos e erros, pontos levantados nas questões dissertativas. Dá

pontuação para cada um desses itens, faz a média e com esta atribui um conceito." (R.A. de 27/08/2003)

O planejamento das aulas, da avaliação e de todas as ações de Vicente na escola expressavam uma característica marcante do seu trabalho: o profundo respeito pelos alunos. Por diversas vezes, pudemos observar o professor conversando com seus alunos, tentando conhecê-los melhor, instigando-os a aprender e a estudar ou, simplesmente, vimos Vicente deliciando-se com os jovens que estavam divertindo-se em alguma festa da escola:

"Após a entrevista, realizada em sua sala de aula, descemos juntos. No pátio, Vicente parou para conversar com uma aluna do supletivo. Cumprimentou-a carinhosamente e ficou alguns minutos conversando com a moça. Queria saber como a aluna estava, se estava tudo bem. O jeito que ele tratou a aluna traduziu em atos muitas das coisas que ele falou na entrevista." (R.A. de 03/11/2003, após a entrevista com Vicente)

Vicente envolvia-se com os alunos, propunha atividades diferenciadas fora da sala de aula, dava aulas voluntariamente aos sábados. No dia dos professores, por exemplo, chamou alunos de todas as classes e coordenou a montagem de uma peça teatral para homenagear os docentes:

"O professor Vicente sobe ao palco e pede silêncio. O público faz silêncio, ele agradece. O docente explica porque está desenvolvendo esse trabalho. Primeiramente, porque é uma oportunidade para que os alunos desenvolvam conhecimento diferenciado da sala de aula. Segundo, para reverenciar o dia dos professores. Diz que as encenações trarão duas mensagens. A primeira encenação foi montada a partir da fala de um ator e mostra as dificuldades de quem nunca teve um professor. A segunda mostra o desenvolvimento de uma garota desde o nascimento até a realização profissional. Anuncia o nome da primeira encenação: 'Nunca tive um professor'. Toca uma música de fundo. Uma aluna do noturno passa pelo palco e deixa uma carta em cima da mesa. Entra o professor Vicente, representando o marido, chama pela mulher, diz que está cansado e ainda chega em casa e tem uma carta em cima da mesa. Nesse momento, é tomado por um intenso ciúme. Questiona quem poderia mandar uma carta a uma casa de analfabetos. A mulher responde que não sabe, estava esperando que ele chegasse para descobrir. O marido diz que se há uma carta mas os dois não sabem ler, só pode ser uma carta de amante. Vicente interpreta com veemência, fala alto, fica irritado com realismo. Pega uma arma que está dentro de sua camisa e atira. A aluna que representa a mulher cai no chão.

Vicente ajoelha-se atrás do corpo e chora de verdade, seus olhos ficam vermelhos, saem lágrimas. Os alunos que assistem comentam a peça e a fala dos atores. Então chega mais uma aluna do noturno representando a delegada que irá prender o marido. Ela lê a carta que, na verdade, era do irmão da mulher morta. Os três atores finalizam a encenação dizendo em uníssono: 'Infelizes aquele que nunca teve um professor'. Os alunos aplaudem." (R.A. de 17/10/2003)

Nas reuniões pedagógicas, Vicente era um dos primeiros professores a sentar e a pegar o caderno de PEA⁷³ para relembrar as discussões anteriores. Sempre participava dos momentos coletivos ativamente, propunha ações, fazia críticas a outros professores e ao sistema de ensino, fazia questionamentos, tentava organizar as ações do corpo docente:

*"Vicente avisa-me que irão planejar o desfile cívico e convida-me para participar. Ao mesmo tempo, ele chama os colegas para começarem o trabalho. Ele e outros professores sobem para uma sala de aula. Vicente fala a seus companheiros da necessidade de concluírem com urgência o projeto relativo às atividades que irão apresentar no desfile. Para facilitar o trabalho, ele havia feito um pré-planejamento numa folha de almaço, agora eles só precisariam terminar. Vicente apaga a lousa para que possa montar uma organização da ordem do desfile. A professora de História assume o planejamento, pega a folha de almaço em que Vicente já escreveu algumas coisas e começa a fazer, anima-se, rabisca a folha com idéias e esboços. (...) Quando o esboço já estava pronto, Vicente começou a escrevê-lo na lousa e pediu que outro professor copiasse. Os professores se dão conta que falta menos de um mês para o desfile. Vicente monta o desfile na lousa. Sua forma de atuação era no sentido de chamar os professores para a atividade, alertá-los e apressá-los devido ao pouco tempo. Sua participação girava em torno da busca de organização do evento, manifestava preocupação, pois faltava menos de um mês para realização do desfile. No final, Vicente sugeriu um faixa de encerramento num tom mais político, relacionando a questão da soberania nacional com a valorização da cultura."*⁷⁴ (R.A. de 12/08/2004)

Em sua atuação junto ao corpo docente, Vicente cobrava responsabilidade dos colegas, exigia que eles cumprissem suas tarefas como professores e respeitassem o

⁷³ No caderno de Pea, os professores registram as discussões e as sínteses das leituras realizadas para o PEA (Projeto Especial de Ação), cujo tema em 2003 era **Reorientação Curricular**.

⁷⁴ Neste trecho de R.A. foram inseridas contribuições de Vicente após sua leitura da análise dos dados de pesquisa.

que é público. Também fazia críticas mordazes ao sistema de ensino que vai contra o alunado. Assim, exaltava-se, falava alto, era enérgico:

*Numa reunião pedagógica: "Vicente diz com exaltação que a chamada é responsabilidade do professor, deve ser verificada pelo professor. Vicente, exaltado, fala: "Vamos cumprir nossa função com decoro". Para Vicente, os registros diários do professor contribuem significativamente para a avaliação e orientação dos alunos. A chamada é para ele um importante registro. E continua dizendo que a direção deve chamar o docente que não está cumprindo sua função, pois caso contrário estará sendo omissa. Heloísa fala que nas reuniões da escola são tomadas decisões mas nem todos cumprem, diz que se alguém não concorda com o que é decidido tem que falar na hora. Vicente continua a exigir que os colegas cumpram suas funções. (...) Nesta mesma reunião, os docentes passam a discutir o volume de recursos destinados a construção e ao funcionamento dos CEUs. Entendem que aqueles recursos seriam melhor aproveitados se aplicados em projetos menores nos quais a melhoria da qualidade do ensino fosse parte integrante e preponderante dos objetivos. Vicente denuncia a verba investida em cursos de capacitação. Diz que é favorável a capacitação docente desde que ela reflita a realidade de sala de aula. Para ele, toda capacitação docente deve ser estruturada para responder e solucionar os problemas verificados, pelos professores, em sala de aula. No seu entendimento, toda capacitação docente que não tenha repercussão no alunado joga recursos públicos na lata do lixo. Muitas ONGs, Universidades e outras entidades do tipo estão ganhando muito dinheiro sem que se verifique melhorias na qualidade de ensino praticado na escola pública."*⁷⁵ (R.A. de 30/06/2004)

Sua preocupação com a qualidade do ensino público era tanta que o professor chegava a exaltar-se com os docentes que não realizavam suas atribuições pedagógicas com responsabilidade e compromisso. Criticava ferozmente os professores que não matriculavam seus próprios filhos na escola pública, pois isso seria a expressão do descaso dos educadores com a ensino público: os professores não confiam no próprio trabalho e no trabalho dos colegas. Coerentemente, os dois filhos de Vicente estudaram a vida toda em escolas públicas.

Quando Vicente vislumbrava uma educação pública de qualidade não conseguia fazê-lo sem pensar na escola como um coletivo de professores, alunos, funcionários e comunidade. Assim, atribuía à construção do **projeto político pedagógico** a função de organizar a atividade pedagógica escolar. Tanto na

⁷⁵ Neste trecho de R.A. foram inseridas contribuições de Vicente após sua leitura da análise dos dados de pesquisa.

entrevista como nas conversas informais com a pesquisadora, o professor ressaltou a necessidade da escola constituir-se como *"unidade integrada"* em que os trabalhadores da escola e a comunidade pensem coletivamente estratégias para a superação das dificuldades encontradas:

“Volto a repetir: É preciso que a escola pública tenha uma cara, uma marca. A escola não pode ser lembrada pelo trabalho do professor A, B ou C. A escola deve ter um projeto construído com a participação de toda a comunidade, pais, alunos e professores. É preciso que a escola seja comprometida e rigorosa na busca de resultados positivos. Não um rigor autoritário, que exclui e deseduca, e sim um rigor estabelecido pela tomada de consciência de que o conhecimento é importante nas experiências de liberdade. Vivemos a era dos conhecimentos e sem organização, direção e comprometimento torna-se difícil experimentá-lo em sua profundidade. O rigor, quando exercido em consequência do despertar da consciência, é gostoso, inclusivo, educativo e libertador. Não acredito em trabalho sem direção, pois este se perde, raramente atinge seus objetivos. A questão da postura frente às normas pode até causar dissabores, num primeiro momento, mas quando nos apoderamos dos resultados, torna-se realizadora e traz satisfações pessoal e coletiva. É possível o surgimento de dificuldades no desenvolvimento do projeto. Isso não deve ser motivo para desânimo e descrédito. Pelo contrário, é preciso, no coletivo, repensá-lo mantendo os mesmos objetivos.”

A função do p.p.p. deve ser justamente melhorar a qualidade do ensino, melhorar o que acontece na sala de aula. Nisso reside a importância dos espaços coletivos de discussão, como é a JEI⁷⁶, nas escolas municipais ou HTPC⁷⁷, nas escolas do Estado:

“Para mim qualquer trabalho, qualquer atividade que procure resultados, deve ser planejada, estruturada e avaliada. Volto a afirmar, qualquer atividade proposta e realizada pela escola deve ter como centro os alunos. Atividade pedagógica que não contribua com a melhora e o facilitamento do processo ensino-aprendizagem, se perde em si mesma. É claro, não podemos fazer milagres. Enquanto o professor não for valorizado com relação a jornada e as condições de trabalho, a qualidade do ensino na escola pública será sofrível. Hoje, para manter a sua família e a si mesmo, o professor trabalha cerca de 70 horas por semana. A JEI, na escola municipal, e o HTPC, na escola estadual, foram conquistas que contribuem, mas não são suficientes para melhorias

⁷⁶ JEI é a sigla de Jornada Especial Integral e refere-se aos professores com jornada de 40 horas distribuídas entre aulas, trabalho coletivo e horas-atividade.

⁷⁷ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

significativas na qualidade do ensino, pois falta tempo para construir um projeto com olhar no aluno.”

Nesse sentido, Vicente vislumbrava uma organização do trabalho coletivo produtora de resultados na sala de aula:

“Hoje é grande a desmotivação dos alunos para com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula. São enormes as deficiências com relação ao domínio da escrita e do raciocínio lógico organizativo. Entendo que as deficiências não estão nos alunos. São bonitos, saudáveis e quando chegam à escola, dados os sistemas de comunicação visuais e radiofônicos, acumulam volume significativo de conhecimentos. Considerando que o problema da baixa qualidade de ensino não está centrado nos alunos, resta saber se estão na escola ou na família. Esta é a razão, a meu ver, que escola e família devem estar juntas na construção e no desenvolvimento das atividades pedagógicas e na avaliação dos seus resultados. Acho que qualquer política educacional que queira resolver este problema deve partir do trabalho de investigação e análise dos elementos produtores das dificuldades dos alunos. É preciso conhecer os porquês que estabelecem as dificuldades para estruturar formas adequadas de superação. Nesse sentido, a organização da escola juntamente com a família tem papel preponderante. Com este olhar, entendo que na JEI, o tempo dedicado ao estudo das questões pedagógicas deveria, num primeiro momento, ser dedicado ao levantamento de quais são os determinantes do baixo rendimento escolar e da má qualidade do ensino. Muitas vezes, o sistema impõe à escola uma utilização do tempo pedagógico destinado a discussão de temas distantes da problemática vigente em sala de aula, pelos professores. É preciso que na JEI, tempo pedagógico, a formação do professor se dê de modo a influir na formação do aluno.”

Para Vicente, o projeto pedagógico só tem finalidade se for feito para os alunos e junto com a comunidade:

*“Enquanto a escola for pluralizada na figura de cada um dos professores, ao meu ver, os resultados serão precários. A escola deve ser uma instituição que, pela natureza do seu trabalho, deve nortear-se pelo coletivo. Neste coletivo deve ter acento, com voz e voto, a **comunidade**. Os conselhos de escolas foram instituídos com esta finalidade. Ocorre que, como os membros do conselho não participam da elaboração dos projetos e de suas finalidades, não têm como avaliar os resultados. Fica muito difícil a participação da comunidade quando não se estabelece formas adequadas e produtivas de participação. Não se estabelece formas de participação porque a escola é receosa da atuação da*

comunidade. Ao meu ver, o primeiro dia do ano letivo deveria ser com a comunidade. Neste dia, ela seria informada dos conteúdos de cada disciplina, da metodologia empregada no desenvolvimento dos mesmos, das formas de avaliação dos alunos, de todos projetos a serem trabalhado no decorrer do ano e dos resultados a serem alcançados em todas as atividades. Seria também informada dos instrumentos e dos outros recursos necessários ao desenvolvimento do conjunto de atividades a serem realizadas no decorrer do ano letivo. Aí sim a comunidade participaria, justamente porque teria um referencial de participação e estaria junto com a escola na busca de meios adequados para a superação das dificuldades. Como isto não acontece, as reuniões de pais não passam de encontros fúteis onde a tônica é falar mal da maiorias dos alunos. Na escola pública, os pais não sabem o que e como seus filhos receberam os trabalhos ofertados pela escola. Isto precisa mudar, agora esta mudança exige uma decisão política.”

Contraditoriamente, os sonhos de Vicente e as possibilidades de concretizá-los são sistematicamente negados por diversos fatores: condições de trabalho desumanizadoras, sistema de ensino contrário aos professores e alunos, organização escolar impeditiva do trabalho coletivo docente, dificuldades de aprender dos alunos produzidas por um sistema educacional injusto. Na entrevista, nas conversas informais com a pesquisadora e em suas ações na escola, Vicente expressava **as contradições entre as condições objetivas de trabalho e os motivos individuais de sua atividade pedagógica.**

No hiato (ruptura) entre os motivos de sua atividade e os resultados de suas ações é produzido o sentido pessoal da atividade pedagógica de Vicente. Na ânsia frustrada de garantir que os alunos apropriem-se dos conhecimentos historicamente acumulados, esse professor denunciava a desumanização e a fragmentação do seu trabalho:

*“Hoje toda ruína do ensino público cai sobre a escola, mais precisamente sobre o professor. Porém, não devemos esquecer que a escola faz parte de uma rede, no entanto, está **abandonada** no final da rede. Por estar na extremidade dessa rede, a ela é colocado todo o ônus de uma política educacional desastrosa. Podemos dizer, para ser mais preciso, de uma ausência de política educacional. Todos os demais estamentos que estão acima da escola deveriam contribuir com a melhoria das condições de trabalho e da qualidade de ensino efetivado através da escola. Se as contribuições desses estamentos superiores não chegam a escola é de bom senso que todos recursos empregados na sustentação dos mesmos deveriam ser repensados e realocados. Que não me venham dizer que o problema está em a escola não saber aproveitar eficazmente os recursos e as políticas traçadas. Ora, se*

isto ocorresse, os estamentos superiores estariam pecando por omissão. Onde estão as políticas de avaliação dos resultados objetivados para cada elemento da rede? Será, então, que os recursos e as políticas são simplesmente jogados? Da mesma forma, estão pecando por irresponsabilidade. Lembro, novamente, que o trabalho dos profissionais que compõem estes estamentos só será profícuo se chegar ao alunado. Não atingindo o alunado na melhoria das condições do aprendizado e do aprendizado em si, todo recurso empregado não tem razão de ser. Poderíamos dizer que estarão sendo mal utilizados.”

Vicente questionava o excesso de falta dos professores e as péssimas condições de trabalho, incluindo o salário, que obrigam os docentes a trabalharem extensas jornadas, em mais de uma escola. As faltas, segundo ele, impedem a aprendizagem discente e comprometem o desenvolvimento dos alunos. Essa situação é agravada pela ausência de professores substitutos:

"Na escola o elemento humano é a peça preponderante no desenvolvimento de toda atividade pedagógica. A não existência de profissionais capacitados para substituir ausências revela descompromisso político dos órgãos educacionais. Para mim, é muito triste ver os alunos retornando mais cedo para casa, deixando a escola por falta de professores. Quantos recursos materiais e de tempo são perdidos em função da falta de professores, com agravante de que o alunado é em muito prejudicado. Prejudicado porque o tempo perdido é irrecuperável. Diz-se que este tempo é repostado conforme prevê a legislação, porém não há estruturação adequada de recursos humanos e materiais para que a reposição seja eficaz. Esta situação malevolente, entre outras, contribuem para a péssima qualidade de ensino na escola pública.”⁷⁸

Segundo Vicente, mesmo quando as aulas "perdidas" são substituídas, não há um projeto integrador para as ações substituição, que se tornam apenas uma exigência legal:

“O professor substituto deve desenvolver as atividades de substituição dentro de um projeto estruturante, contemplado no projeto da escola, e não efetivadas de qualquer modo, sem critérios. As atividades de substituição precisam ser reconhecidas pelo alunado como necessárias e indispensáveis a sua formação. Sendo assim, todo o corpo docente deve participar e valorizar este processo estruturante para as atividades de substituição. A

⁷⁸ Trecho inserido por Vicente após sua leitura da análise de dados.

*avaliação e os conteúdos trabalhados pelos professores substitutos devem fazer parte dos registros do professor substituído.”*⁷⁹

Vicente relaciona o excesso de faltas docentes com as condições objetivas de trabalho, principalmente com a grande carga horária de trabalho dos professores e os baixos salários. Tais condições "obrigam" o professor a faltar, o que faz a política das "abonadas" ser necessária:

*“É preciso ter professores para substituir as ausências de outros, pela razão de que todo ser humano é falível. Agravando esta característica, está a realidade vivida pelos professores de escola pública que trabalham cerca de 70 horas por semana em duas ou três escolas, para manterem a si mesmo e sua família razoavelmente. Digo razoavelmente, porque o profissional de educação, para manter-se atualizado, precisa de leitura permanente (livros, revistas e jornais) e da participação ativa em congressos, encontros, eventos artísticos e culturais. Com o salário que ganham, mesmo trabalhando da forma que trabalham, estas exigências não são cumpridas, contribuindo, desta forma, para péssima qualidade do ensino verificada na escola pública. O professor, dado o volume de trabalho, não tem tempo para resolver questões particulares intrínsecas ao seu dia-dia, razão pela qual se valem das abonadas. Enquanto não se equacionar a situação dos professores com relação a jornada e o salário, as abonadas, mesmo reconhecendo ser uma aberração, são necessárias.”*⁸⁰

Mesmo faltando professores, há profissionais afastados, trabalhando em cargos administrativos nas coordenadorias e outras instâncias da SME. Para Vicente, essa política não contribui com o trabalho necessário à efetivação de uma boa qualidade de ensino:

“Para mim, é um absurdo retirar professores da sala de aula para prestar serviços técnicos-administrativos. Muitas vezes, um professor ou uma professora, nos estamentos administrativos, se presta, simplesmente, para bater carimbo. Entendo que o professor só deveria sair da sala de aula para participar de cursos de aperfeiçoamentos, atendendo projetos a serem aplicados em sala de aula.”

Vicente busca compreender o que acontece com seus alunos em relação à aprendizagem: *“É a falta de compromisso do sistema educacional público para com*

⁷⁹ Trecho inserido por Vicente após sua leitura da análise de dados.

⁸⁰ Trecho inserido por Vicente após sua leitura da análise de dados.

seus educandos". Como é possível garantir a aprendizagem dos estudantes nessas condições?

"Tenho conhecimento que o sistema de ciclos foi imposto para reduzir o índice de reprovação. Ninguém, de forma responsável, procurou saber, anteriormente os verdadeiros porquês da reprovação. Simplesmente jogam políticas e teorias pedagógicas que, não sei se pensadas, visam apenas promoções pessoais para políticas eleitoreiras. Entendo que o sistema de ciclos é muito importante. Permite ao alunado um tempo maior para amadurecimento e assimilação dos conteúdos formalmente trabalhados. Ocorre que o sistema de ciclos requer uma estrutura própria e adequada para os procedimentos pedagógicos. No entanto, esta política complementar, necessária ao sistema de ciclos, visando estruturação dos procedimentos necessários a eficiência do rendimento escolar, não é efetivada. Tanto é que até hoje, depois de colocado o sistema de ciclos, na escola tudo que é feito é pensando o trabalho seriado, como se dava anteriormente. Sem uma estrutura própria adequada, o sistema de ciclos não passa de promoção automática, com agravante de que dada a cultura do brasileiro, funciona como elemento desmotivador do alunado. "Se vou passar mesmo, por que estudar?" Esta é a postura do alunado. Este descompromisso político com a escola pública tem produzido aberrações como as expressas no resultado do último SAEB. O último SAEB, como resultado final, indicava que no final do ciclo I, depois de quatro anos de estudos, de 100 alunos, apenas 04 dominavam satisfatoriamente os conteúdos e, no final do ciclo II, depois de oito anos de estudos, de 100 alunos, apenas 05 dominavam satisfatoriamente os conteúdos. Volto a lembrar, nossos alunos são bonitos, saudáveis e espertos, porém são vítimas de políticas demagógicas e inadequadas. Com esta realidade educacional como reduzir o índice de violência e desenvolver o país? Sem valorizar o trabalho dos educadores, sem querer profetizar, não chegaremos a um porto seguro."

Vicente relacionava, também, a produção das dificuldades de aprendizado dos alunos com os problemas nas técnicas administrativas no âmbito da escola:

"A escola, no seu corpo administrativo, não foi preparada para aplicar no cotidiano as técnicas científicas de administração no que diz respeito ao planejamento, acompanhamento, avaliação e busca de resultados. Planejar, desenvolver, avaliar, buscar resultados e integrar projetos são ações que requerem rigor científico. Falta proposta política de formação permanente e acompanhamento das práticas administrativas efetivadas no âmbito da escola. O corpo administrativo precisa ter segurança

*dos resultados a serem alcançados e capacidade para, coletivamente, encaminhar a prática de forma a obter os êxitos desejados.”*⁸¹

Em relação aos alunos com dificuldades para aprender, o professor angustia-se, questiona o próprio trabalho, faz severas críticas à falta de integração entre os professores e à organização escolar: as aulas são curtas, os professores ficam pouco tempo com as classes, não há continuidade do trabalho, não há sistematização dos registros docentes sobre o desenvolvimento dos alunos. Vicente, em 2003, foi professor da 5ª ano C, classe com alunos que apresentavam grandes dificuldades no processo de escolarização, como mencionado no capítulo anterior. A experiência com essa classe o marcou profundamente: O que aconteceu com esses alunos para que desistissem de aprender?

*“O que mais me incomoda com relação a 5ª C é não saber o que fazer para ajudá-la. Vejo claramente que meu trabalho pouco está contribuindo para que os alunos desta classe superem as suas dificuldades.”*⁸²

"Realmente a situação é assustadora. Em muitas provas, as palavras escritas assemelhavam-se as produções do início da alfabetização (fase silábica com valor sonoro). Olhando as provas, pude observar que muitos alunos, na questão geral 'O que aprendeu durante o bimestre?', responderam que não aprenderam nada porque não prestaram atenção. Os alunos desistiram de aprender. (...) Eu e Vicente conversamos sobre a falta de projeto para esta classe." (R.A. de 27/08/2003)

Ainda em relação à não-aprendizagem dos alunos, Vicente questionava a forma de implantação dos Ciclos (progressão continuada). Embora seja contrário a reprovação, não concordava com a situação atual em que os alunos são promovidos automaticamente, independentemente do nível de aprendizagem. Entendia ser necessário um trabalho de acompanhamento real dos alunos, com registro e avaliação sistemática do seu desenvolvimento, ou seja, com projetos para a superação das dificuldades:

“Tenho claro que as dificuldades que estes alunos experimentam tem como fundamento a questão dos ciclos que foram mal introduzidos no ensino fundamental na escola pública. Onde estão

⁸¹ Trecho inserido por Vicente após sua leitura da análise de dados.

⁸² Trecho inserido por Vicente após sua leitura da análise de dados.

*os registros das dificuldades e dos projetos de recuperação das mesmas? Ninguém responsável procurou de forma eficaz oferecer condições para que esses alunos superassem suas dificuldades. Entendo que o alunos deva dominar os códigos alfabéticos, a silabação e a formação de palavras, bem como a leitura das mesmas no final do primeiro ano do ciclo. Para muitos é um escândalo o que vou dizer: “Tenho saudades da Caminho Suave”. Fui alfabetizado tendo este livro como instrumento, já no primeiro semestre de escolarização. No segundo semestre, minha saudosa professora Ana trabalhou o livro **A Minha Meninice**. Eu, que era filho de agricultores, com poucos recursos, pé no chão, fui alfabetizado em seis meses. Não só eu, como a maioria dos meus colegas de classe. Por que, hoje, nossos alunos, que têm muito mais recursos, não o são? Acredito que falte empenho e objetividade nos trabalhos efetivados pela escola. É preciso, sem autoritarismo, imprimir rigor na colocação dos conteúdos no acompanhamento e avaliação dos trabalhos.”⁸³*

Ao falar da relação da escola pública com a comunidade, com a população, fazia uma crítica às impossibilidades instituídas da participação da família e dos alunos nas decisões escolares:

*“Outra coisa que me deixa desgostoso em relação a escola pública é o seu fechamento à comunidade. É pública! Não pode se limitar às quatro paredes. Tem que envolver as pessoas para as quais presta serviço. Os conselhos de escola só efetivarão o seu papel, importante papel democrático, quando oferecerem à comunidade condições efetivas de participação na construção dos projetos e na formulação dos resultados a serem alcançados. **É desestimulante e anti-participativo o fato da comunidade ser chamada à escola só para ouvir lamúrias e reclamações.**”*

Vicente questionava, também, os cursos e palestras de formação docente oferecidos pela SME pois, sem objetivos definidos, não contribuem para a melhoria do ensino na escola pública:

“A formação docente não pode se restringir às palestras. Estas são clareadoras quando já se tem um projeto em desenvolvimento. Ao meu ver, a SME deveria constituir convênios com as universidades para que imprimissem formação docente, nas escolas, fundada nas dificuldades e no rendimento escolar colocados pelos professores. Ou seja, formação docente objetivada a partir dos problemas vividos em sala de aula com início, meio, fim e avaliação dos

⁸³ Trecho inserido por Vicente após sua leitura da análise de dados.

resultados. Não quero ouvir de pedagogos distantes da escola falarem soluções, mas não se ocuparem de, juntamente com os professores e as professoras, implementá-las junto ao alunado. Fora deste contexto, todo o recurso investido em palestras é dinheiro público jogado na lata do lixo. Por outro lado, o compromisso de trabalhar em parceria com as escolas públicas do ensino fundamental e médio deveria ser de interesse dos gestores das Universidades Públicas."

Nas reuniões pedagógicas, Vicente era um dos professores questionadores da falta de autonomia da escola: *"O professor Vicente, falando sobre a autonomia da escola, disse que a política educacional é centralizadora e a 'autonomia ainda é pífia'. Esses projetos⁸⁴ nem sempre levam em conta a realidade escolar. 'Aonde está o colegiado? A gestão democrática?' , ele questiona."* (R.A. de 04/02/2003)

Por outro lado, segundo ele, muitos professores confundem autonomia com *"fazer o que bem entende"*:

"Para ele, os professores tem que ser cobrados, o conteúdo e o compromisso devem ser exigidos, pois não se faz projeto na escola com apenas uma pessoa. Disse, também, que os professores confundem autonomia da escola com a autonomia individual. É necessário que a escola tenha autonomia, o que não significa que cada um possa fazer o que bem entende. Autonomia não é algo individual." (R.A. de 01/04/2003)

Dessa forma, lamenta-se da penúria e do sofrimento no ensino público: *"É fácil enganar, é triste falar isso, não é? Mas é fácil enganar, é fácil fazer de conta, o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende, mas depois todos sofrem juntos, então é preciso mudar (...) é preciso mudar, senão não tem perspectiva."*

Na relação entre os motivos produtores da atividade pedagógica e as ações e fins empreendidos, Vicente depara-se com condições objetivas produtoras de resultados educacionais muito aquém dos esperados por ele: a aprendizagem dos alunos é limitada, a participação da comunidade é tímida, o trabalho coletivo dos professores é incipiente. Mesmo sofrendo e adoecendo, não desiste, pois sua vida profissional é movida por um projeto. Não é o projeto da escola onde trabalha. É o projeto político pedagógico de sua vida: contribuir na transformação social para um mundo justo. E finaliza a entrevista nos deixando uma mensagem:

⁸⁴ Nessa reunião, os professores discutiam alguns projetos da SME, como a rádio na escola (EDUCOM).

“Olha, Flávia, espero que o teu trabalho possa contribuir com a educação na escola pública, pois vale a pena acreditar nos nossos jovens. Esses jovens que, como bem dizem, são o futuro do nosso País. Esse futuro que nunca chega, porque pouco se investe na juventude. Espero ainda que a rede educacional possa ser efetivamente uma rede onde todo o trabalho esteja voltado para o aluno e que venha refletir na sala de aula, que a escola não seja escolinhas de cada professor, mas que seja uma escola integrada, com um projeto construído junto com a comunidade. A esperança não pode morrer. Obrigado por me dar esta oportunidade.”

2) A história da Professora Luiza

Apresentaremos a análise do processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica da Professora Luiza seguindo as mesmas categorias utilizadas com o professor Vicente: **trajetória profissional**, os **motivos enunciados**, os **fins das ações enunciados**, as **ações realizadas**, a **função do p.p.p. na organização de suas ações** e as **expressões das contradições entre as condições objetivas de trabalho e os motivos individuais da atividade pedagógica**.

Luiza foi a primeira professora com quem conversamos na escola, além das coordenadoras pedagógicas e da diretora. Na primeira reunião pedagógica de 2003, após apresentarmos o projeto de pesquisa aos professores, Luiza, sentada ao nosso lado, elogiou a proposta, fez perguntas buscando compreender melhor o que seria investigado, dispôs-se a nos ajudar e disse que também conduzia, junto com outros docentes, um projeto na escola: as classes projetos. Ela era uma das professoras idealizadoras das classes-projetos descritas no capítulo anterior, no item "Condução das ações pedagógicas".

Após esse primeiro contato, Luiza tornou-se para nós um ponto de referência, alguém com quem podíamos conversar e fazer questionamentos sobre a escola a qualquer momento, pois ela estava sempre disposta a ajudar. Contávamos histórias da escola, de si e dos alunos, de forma elaborada e carregada de emoção.

Ela era uma das professoras de educação fundamental I e, em 2003, ministrava aulas de Português para três quartos anos (4º ano), um deles classe-projeto. Junto com Leda⁸⁵, professora de Matemática e Guilherme⁸⁶, professor de Ciências, ela realizava o rodízio de professores nos quartos anos, descrito no capítulo 03, no item citado. A professora Luiza, natural do Rio Grande do Sul, era efetiva na escola e trabalhava lá desde 1994. Tinha cerca de cinquenta anos, era casada, com duas filhas adultas.

A entrevista com a docente foi tranqüila, quase uma conversa. Luiza parecia estar à vontade, falava bastante, emendava um assunto no outro, fazia brincadeiras, dava risadas.

Apresentaremos, nesse momento, um breve panorama de sua **trajetória profissional**.

Ao ser questionada sobre sua história como professora, uma de suas primeiras lembranças referiu-se aos tempos de aluna e à enorme dificuldade para aprender:

⁸⁵ Os nomes de pessoas e lugares citados por Luiza, inclusive o dela, são fictícios.

⁸⁶ No segundo semestre de 2003, o professor Guilherme assumiu o cargo de Coordenador Pedagógico em outra escola e foi substituído por uma professora adjunta.

"(...) eu fui uma aluna com dificuldades imensas (...) eu tive muita dificuldade para aprender. Eu lembro que eu rezava muito para aprender a ler. Meu Deus, como eu sofria, era um sofrimento. Depois que eu aprendi, apaguei da minha memória a forma e quando isso aconteceu".⁸⁷

Tamanho era o sofrimento nesse momento que ela mal se lembrava como e quando aprendeu a ler e a escrever. Por outro lado, relacionava sua escolha profissional ao desejo de superar essas dificuldades iniciais: *"Eu não tenho muito claro na minha cabeça, eu não sei se é porque eu fui uma aluna com dificuldades imensas e, dessa forma, era uma maneira de provar o contrário (...)".*

A partir do momento que aprendeu a ler, encantou-se pela leitura e começou a ler todos os gêneros literários:

"(...) então eu lembro que eu lia tudo, tudo. Eu tinha uma angústia para ler, tudo eu lia. Depois dediquei anos da minha vida a leitura de poesias. (...) Eu lia muitas poesias, lia as músicas do Chico Buarque que eu tinha grande paixão e ainda tenho. Depois passei a ler contos. Sou apaixonada, por exemplo, pelo escritor Garcia Lorca, li muitas coisas dele."

Antes de ser professora, Luiza era bibliotecária de uma companhia religiosa. A paixão pela leitura sempre nutriu sua atividade profissional:

"(...) eu, antes de ser professora, já trabalhava com livros, já estava ligada e eu adorava, lia todos os livros. Os livros passavam pela minha mão, eu lia e fazia ficha de todos. Eu conhecia, também, o lugar dos livros, sabia qual era o assunto, quando foi escrito, quantas edições, eu sabia tudo, então alguma coisa dessa paixão relaciona-se com a escolha posterior de ser professora."

Nessa época, ela morava no bairro onde se localiza a escola pesquisada e já conhecia a unidade escolar, pois suas filhas lá estudavam. Luiza viu o bairro crescer. Só mudou-se para outro bairro próximo porque não encontrou vagas para suas filhas nas escolas dessa região:

"Eu morei muitos anos aqui, até o nascimento da minha filha mais nova. Ou melhor, elas nasceram e vieram ainda pequenas."

⁸⁷ Após a análise das entrevistas, a pesquisadora encaminhou uma cópia desse capítulo aos professores entrevistados para que estes pudessem verificar se estavam representados na análise e, também, pudessem trazer novas contribuições à pesquisa. A professora Luiza pediu que a pesquisadora reescrevesse os trechos da entrevista no estilo formal. Assim, os trechos da entrevista, entre aspas e em itálico, foram reformulados pela pesquisadora.

Inclusive, a mais velha estudou nessa escola, fez a pré-escola aqui. Mas depois não arrumei mais uma vaga na escola e precisei mudar de bairro. Aí eu consegui matriculá-la no Sesi e eu mudei para o bairro onde se localizava esta escola. Foi por isso que eu mudei daqui, senão eu teria continuado. É um bairro que eu gosto, que eu vi crescer, que eu vi quando ainda não tinha nada (...)"

No período da ditadura militar, Luiza e seu marido sofreram perseguição política, torturas e foram obrigados a deixar o país em 1974. Mudaram-se, junto com as filhas, para a Espanha, país natal de seu marido. Sobre esse difícil momento, Luiza fez poucas referências. Em conversas informais, por vezes lembrava das dificuldades financeiras sofridas no exílio e no seu retorno e das dificuldades de naturalização do seu esposo até pouco tempo atrás. No final da entrevista, falou das conseqüências psicológicas da prisão e da tortura:

"Pavor, até hoje eu não entro em metrô, eu não fico em lugar fechado. Por exemplo, na escola CEU, eu tive que me segurar para não ter um ataque de choro⁸⁸. Eu tive que tomar um Lexotan lá, tomei um comprimido, porque aquilo balança, então eu fico com medo, porque quem foi preso tem medo, tem medo de ficar em lugar fechado. Por que eu não vou ao cinema? Eu não vou. Às vezes, as pessoas cobram que eu assista as peças da minha filha⁸⁹. Mas eu não posso ficar em lugar fechado, em lugar pequeno, eu tenho fobia, tanto que eu não fecho a porta da sala de aula de jeito nenhum. Ficar num lugar preso para mim é terrível, terrível, então eu não ando de metrô, eu sou bem caipira, eu não ando de metrô, eu tenho medo de andar embaixo da terra. Isso foi seqüela."

Ao voltar para o Brasil, teve que recomeçar sua carreira: "(...) quando eu retornei tive que pegar toda a minha vida profissional e começar do zero". Nesse momento, deixou de trabalhar na companhia religiosa como bibliotecária e decidiu voltar a estudar, quer ser professora. Prestou o vestibular e iniciou a graduação em pedagogia:

"Foi quando eu voltei do exílio que me tornei professora. Por isso eu acho que é um desejo de mudança. Eu poderia ter continuado bibliotecária, trabalhando junto com os padres mesmo não sendo formada em biblioteconomia. Mas eu não quis, então voltei a

⁸⁸ Luiza está se referindo à Reunião Geral de Pólo (RGP) ocorrida no CEU do distrito vizinho, em 10/09/2003. A pesquisadora estava nesta reunião em que Luiza ficou muito angustiada devido a forma de construção do prédio, precisando de ajuda para descer as escadas. Depois, na carona de volta para a escola, Luiza contou à pesquisadora sobre as torturas sofridas no período da ditadura militar e sobre o exílio.

⁸⁹ Uma de suas filhas é atriz de teatro.

estudar. Eu estudava pedagogia à noite e trabalhava de dia, mas já no 2º ano de faculdade eu comecei a dar aulas. Desse momento, eu tinha mandado buscar meus documentos no Rio Grande do Sul, mas eles não chegavam. Após a volta para o Brasil, a vida da gente ficou tudo desnorteada, virou de perna para o ar. Aí eu fiz suplência e eu lembro que fiz vestibular em cinco faculdades, passei nas cinco. Em uma das faculdades eu passei em primeiro lugar, a Campos Salles, e eu ganhei uma bolsa, mas não fui estudar lá, até hoje eu não entendo porque. Fui estudar na Universidade São Francisco que vinha mais ao encontro com a minha cabeça (...)"

No segundo ano de faculdade, começou a lecionar. Sua primeira experiência foi como professora de Educação Moral e Cívica. Logo, no entanto, começou a dar aulas no atual ensino fundamental I (antigo primeiro grau) da rede estadual paulista, para classes de 2º a 4º ano:

*" (...) eu fui dar aula de Moral e Cívica numa cidadezinha aqui do interior de São Paulo, uma cidade dormitório, Francisco Morato. Eu trabalhava lá, ia de trem, andava 45 minutos a pé. Trabalhei um ano lá, depois no outro ano eu **conheci uma supervisora** que me ajudou muito, a Dona Maria. Ela me ajudou, orientou a minha carreira profissional, me incentivou a voltar estudar. Nesse momento, estava surgindo Emília Ferreiro e nós começamos a estudar, a fazer grupos de estudo nos finais de semana. Nos encontrávamos na casa dela toda semana para estudar psicogênese, passávamos sábado e domingo estudando. Eu morava longe e ia, não tinha preguiça. Depois eu comecei a estudar na CENP⁹⁰ porque eu trabalhava no Estado, comecei a estudar com a Telma Weisz. Em seguida, comecei a estudar fora, na Argentina. Ia em todos os congressos lá, e ia me familiarizando mais com a proposta da Emília. Em Francisco Morato eu não lembro o que eu fiz de bom, eu não lembro, passou, foi um ano que passou. No outro ano, vim para Cajamar, pois me interessava mais, estava mais próximo da minha casa, não tinha porque eu continuar em Francismo Morato, então peguei classe regular."*

A supervisora de ensino, Dona Maria, foi fundamental em sua vida profissional, pois ela a incentivou a prosseguir os estudos sobre psicogênese e a apoiou no início de sua carreira docente. Sobre esse começo, Luiza lembra do seu primeiro dia de aula:

⁹⁰ CENP, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

"Olha, para te falar a verdade, o primeiro dia que eu entrei numa sala eu caí. Tinha alguma coisa que era mais alta, algum obstáculo, eu tropecei e caí, de tão nervosa que eu estava. Mesmo conhecendo todos os alunos, até o hoje, o primeiro dia de aula, a primeira semana é para mim uma angústia sem fim (...) Meus primeiros dias foram terríveis e eu, se não fosse essa supervisora que me deu ajuda, acho até que teria desistido, porque eu fui dar aula numa favela, dentro de uma favela. Mas depois as coisas inverteram de tal maneira que eu nunca mais tive problemas, porque, nesses 18 anos de trabalho numa escola dentro da favela, eu fui sempre muito bem tratada."

Luiza trabalhou por 18 anos nessa escola estadual localizada numa favela no município de Cajamar: "(...) era um lugar que não tinha água, não tinha nada, não tinha asfalto, não tinha nada". O trabalho nessa localidade a marcou profundamente:

"(...) trabalhar dentro da favela foi muito marcante, porque eu não conhecia essa realidade. Eu venho do Sul e eu não conhecia a favela, eu não sabia como a comunidade vive ali, eu não sabia da violência que existia, eu não conhecia piolho. Eu peguei piolho porque eu não conhecia piolho. Então foi muito marcante para mim, porque é completamente diferente, além do mais eles não abrem a boca para nada. Pode acontecer o que for, eles não abrem a boca para delatar um colega ou vizinho, eles não contam, eles são fechados, não são dedo-duro, o que é uma coisa fantástica. Eu acho fantástico não ser dedo-duro. Então eu aprendi muito, marcou muito minha vida trabalhar dentro da favela porque eu não sabia o que era isso, estava longe da minha cabeça a realidade de uma favela. Passar fome estava longe da minha realidade, apesar de ter sido uma pessoa pobre, estava longe de mim passar fome e eu vi pessoas passando fome. Isso me marcou muito e me deu mais vontade de trabalhar para que isso pare de acontecer."

Concomitantemente, Luiza dava aulas voluntariamente a um grupo de migrantes nordestinos que morava perto de sua casa. Como ela diz, "eu faço trabalho social":

"Eu não lembro direito o ano, eu estava em Cajamar ainda. No bairro onde moro, tinha um prédio em construção que foi interditado e lá moravam 25 piauienses. Então, eu me propus, uma vez por semana, a dar aula para eles. Era um trabalho que eu fazia e foi um trabalho muito gostoso. Voluntário e muito gostoso, porque eles tinham muita ânsia de aprender a ler, aprendiam muito rápido. Eu trabalhava a partir das palavras que eles queriam aprender e eles queriam aprender aquelas usadas na

construção civil. Era uma troca enorme de informações, pois eu ensinava leitura e escrita, enquanto eles mostravam-me como se fazia uma casa, um prédio, quais eram os materiais e instrumentos necessários etc. Então foi uma coisa muito boa, foram dois anos bons."

Depois de 18 anos como professora da rede estadual de ensino, Luiza tornou-se coordenadora pedagógica. Sobre essa experiência, a professora não tem boas recordações, pois sua paixão no trabalho está na sala de aula, junto com as crianças: *"(...) fiquei 18 anos no Estado e fui me dando bem. Então me tornei coordenadora pedagógica de escolas do Estado e fiquei desse cargo muitos anos, mas essa é uma coisa que eu não gostaria de ter feito, não é um trabalho para mim, eu gosto mais das crianças, e continuava dando aula (...)"*

Depois, tornou-se diretora de escola. O período como diretora foi descrito por ela como a pior fase de sua vida, pois precisou sair da sala de aula e passou a lidar com a burocracia e com os professores descompromissados. Nesse momento, adoeceu, desenvolveu um câncer de coluna:

*"(...) depois, eu também fui diretora, passei para a direção. Nesse momento, eu estava entrando na prefeitura, em 92, e para mim foi uma tristeza geral, **foi o pior momento da minha vida** na minha carreira. (...) Eu não sei, eu não tenho jogo de cintura, eu sou uma pessoa extremamente organizada em tudo, mas **eu não gosto da papelada, não gosto de professor que finge não ouvir o sinal, não gosto do profissional que finge que está dando aula e eu sofri, fiquei doente, foi quando me surgiu o câncer.** Então me afastei por um tempo, pois fiquei muito doente, devido também ao fator psicológico, pois eu tive uma depressão fortíssima. Fiquei dois anos só saindo para trabalhar, porque o trabalho é uma prioridade na minha vida. (...) **Sair da sala de aula, isso foi o que me matou.** Eu não conseguia trabalhar da forma como imaginava, não conseguia e, para piorar, não era efetiva, então você é mal vista, não é compreendida, você tenta fazer as coisas certas e não dá, tem sempre um entrave no meio, pois você não é efetiva. Para mim, não interessa se o profissional é efetivo ou não, ele tem que trabalhar bem. Eu entrava às seis da manhã e saía às onze da noite, ou seja, num ritmo de trabalho desse eu acabei ficando doente. Em 92, eu entrei concomitante na prefeitura, no último ano da Erundina, mas já não tinha condições de trabalhar nos dois lugares. Terminei o ano, pedi para sair do Estado e não voltei mais."*

O período em que ficou severamente doente foi muito marcante para a professora. Mas aos poucos Luiza conseguiu superar o câncer, segundo ela, devido a sua vontade de viver e de continuar trabalhando:

"Outro fato que marcou muito a minha vida foi o câncer que eu venci. Na época, eu estava trabalhando e eu venci por causa da minha vontade de trabalhar, porque eu lembro que o único pedido que eu fazia para o médico era não parar de trabalhar. Dizia ao meu marido, que se caso eu ficasse parálitica, para ele trabalhar muito e comprar uma cadeira de rodas motorizadas, porque eu queria ir para a escola trabalhar. Mesmo quando eu tive depressão, eu nunca deixei de trabalhar. Eu acho que nasci para isso, eu nasci operário. No ônibus, por exemplo, eu me dou muito bem com os peões porque eu também sou peão."

Em 1992, já doente, ingressou na rede pública municipal como professora. Trabalhou em duas escolas antes de vir para a escola pesquisada, em 1994:

"Em 92, entrei na prefeitura, na escola Mário de Andrade. Nessa escola fui muito feliz, mas já estava começando a ficar muito doente e pedi remoção para uma escola próxima da minha casa. O mais próximo que eu consegui foi o Médici, mas eu fui muito infeliz lá. Eu saí de dentro da escola numa ambulância, porque a fraqueza já tinha tomado conta de mim, já precisava fazer quimioterapia. Eu estava muito mal, me senti muito infeliz lá e, no fim do ano, pedi remoção para essa escola, onde estou até hoje."

Luiza escolheu trabalhar nessa escola, pois já conhecia o bairro, a comunidade e a própria unidade escolar. Ao falar sobre essa unidade escolar, revelou ser muito feliz em seu ambiente de trabalho, a escola é sua segunda casa:

"Eu já conhecia a escola, minha filha tinha estudado aqui e eu conhecia um pouco da comunidade. Conhecia, também, algumas pessoas que trabalhavam aqui. Nessa escola, eu posso dizer, é um dos lugares em que eu sou mais feliz. Eu sou muito feliz aqui dentro, a escola me proporcionou isso, principalmente a direção da escola. A primeira diretora era mais ausente, apesar de controlar tudo muito bem. Já com a Sílvia como diretora, você quer trabalhar, você tem vontade, então ela te dá o respaldo. Isto é muito grandioso e temos que agradecer por poder trabalhar, ser livre para trabalhar. Se for para o bem das crianças, é permitido fazer. Então me dá uma alegria muito grande trabalhar na escola. A escola é a minha segunda casa, pois me sinto feliz, conheço todo mundo, eu conheço a comunidade, conheço todos os problemas da comunidade, eu conheço minhas crianças, sei onde moram, sei até

onde eu posso chegar com elas sem ultrapassar limites para não sofrerem e, além disso, tem sempre o lado social, impossível de abrir mão. Agora, o meu trabalho social é aqui dentro também."

Desde que entrou na escola, assume classes consideradas problemas e com seu trabalho vai conseguindo superar as dificuldades:

"Em 94, ainda em licença, eu entrei nessa escola, fiquei dois meses fora e voltei depois. Eu lembro que na primeira classe que eu peguei, por sinal foi a única vez que eu peguei uma segunda série, todos os problemas vieram para mim. Eu lembro de estar andando no corredor lá em cima e uma professora me chamou para conversar. Tinha um aluno chamado Daniel que nenhum professor queria saber, ele iria passar o ano ao lado da diretora, na sua sala. Ele era tão terrível, mas tão terrível, que nenhuma professora conseguia dar aula para ele, ninguém. Ele já tinha passado por todas da escola e todo mundo se recusava terminantemente a dar aula para ele. Ana Maria, uma professora muito boa, olhou e disse assim: Por que a gente não experimenta colocar ele com a Luíza? Eu olhei para ele e pensei: Nossa senhora, o que vem para mim agora, virgem Maria! Já estava com vários alunos com dificuldades, mas o Daniel veio para minha sala. Olha o que eu fiz: eu escrevi uma ata em que eu me comprometia a respeitá-lo em todos os sentidos e ele também teria que me respeitar como profissional. Assim, poderíamos passar bem o ano todo juntos ou então se dar muito mal. De qualquer forma, nós dois tínhamos que assinar aquele documento. Ele mentiu para mim dizendo que não sabia assinar o nome. Eu disse: Não tem importância, você coloca o dedo mesmo. Ele assinou, eu assinei, datamos e eu disse para ele que iria levar o documento à secretaria para carimbá-lo. Foi uma promessa entre nós dois. Disse a ele que eu era sua última salvação, caso contrário ele passaria o ano na secretaria. Mesmo assim ele aprontava todas, tudo o que você possa imaginar. Então, comecei dar aula para essa turma de 2ª série, mas todos eram grandes, acho que tinham cerca de 12 anos. Na minha sala tinha o Daniel, talvez envolvido com drogas, e outro aluno alcoólatra. Tinha, também, três meninas envolvidas na prostituição, numa casa de prostituição aqui perto, e tinha os outros problemas de pais separados, de crianças que apanhavam. Eu tinha crianças que apanhavam muito, vinham marcados pelo padrasto, pela madrasta, queimados de cigarro, ou seja, todos os problemas caíam comigo. Tinha três ou quatro alunos que eram de famílias constituídas. Então, eu coloquei o Daniel na frente da minha mesa, ele era alto, um menino muito bonito, parece o Brad Pitt, ele é lindo, e coloquei o Afonso, que era o alcoólista, e freqüentemente chegava travado. Quando isso acontecia, eu o levava para o banheiro, e, junto com o Pedro, que é inspetor de alunos, lavava o rosto dele, aprontava um café, pedia na cozinha um café sem açúcar e assim que ele

melhorava um pouquinho, levava ele para sala. Esse menino chegava sujo, dava pena. O Daniel experimentou três vezes a me tirar do sério, uma vez ele conseguiu, porque a gente estava fazendo um trabalho de Artes e ele rasgou o trabalho. Eu fiquei muito incomodada, muito, xinguei muito ele, disse muita coisa para ele. Mas depois eu fiquei três anos com o Daniel, com o Afonso, com as meninas que estavam na prostituição e não tive problema nenhum. Lembro que, na primeira reunião, o pai do Daniel, um gaúcho de um metro e noventa de altura, entrou e disse: Pode desembuchar, pode me dizer, meu filho não vale nada mesmo. Eu disse que não, para mim era o contrário: O menino vale muito, eu gosto muito dele, eu me dou muito bem com ele. Os pais dele, dessa forma, começaram a acompanhar o filho na escola. A mãe me contou que foi a primeira vez que viu ele estudando em casa para uma prova. Ele começou a estudar e foi passando de ano, ficou na 2ª, 3ª e 4ª série comigo e com os outros. O Afonso infelizmente se suicidou depois que saiu de perto de mim. Duas meninas não voltaram mais também, não sei o que aconteceu com elas, uma casou e outra acho que morreu também. Mas outros dessa turma estão até na faculdade. Nessa turma tinha o Edu também, esse era terrível, ele tirava a roupa, ele avançava nas meninas, era o problema sexual da escola. Ele ia atrás dos carros na garagem e tirava a roupa, mostrava o pipi para as meninas, era terrível."

Luiza sempre nos contava sobre seu trabalho com as classes "problemas" e com a "classe projeto": "(...) eu acho que desde quando voltei para o Brasil e comecei a dar aulas, eu nunca peguei a classe exemplar da escola. Eu não sei porque cargas d'água sempre sobrou para mim aquilo que ninguém queria mais, mas eu também nunca tive problemas com isso". Perguntamos na entrevista por que ela sempre escolhe ou é escolhida para trabalhar com essas classes. Ela respondeu:

"Eu atraio, mas eu não sei por que, eu acho que é pela minha personalidade. Acho que é porque eu tenho a personalidade muito forte, pareço ser muito brava e digo tudo o que deve ser dito, digo na hora. Acho que as pessoas pensam que vou dar conta por causa das minhas características. De qualquer forma, essas classes sempre caem na minha mão e sempre acabo me dando muito bem, isso é uma coisa que eu agradeço a Deus, porque eu me dou muito bem. Você vê o Daniel, ele tinha tudo para dar errado na vida, mas está muito bem, ele parou de estudar na 5ª série, é claro, todos esses alunos chegam na 5ª série e vão embora."

Além do trabalho com as classes problemas, Luiza, em toda a sua carreira docente, preferiu lecionar para pré-adolescentes, alunos de 3º e 4º ano do ensino fundamental I:

"(...) eu nunca trabalhei com 1ª série e trabalhei uma vez só na vida com 2ª. Eu só trabalhei com 3ª e 4ª, é uma deficiência minha. Eu não sei trabalhar com crianças pequenas, eu gosto de adolescentes e pré-adolescentes. É uma insegurança minha, eu não tenho condições, eu nunca dei e nunca vou dar aula para crianças pequenas, isso está fora de cogitação na minha cabeça. No entanto, eu morro de vontade de pegar o fundamental II. Deveria fazer uma outra faculdade e estar dando aula para o fundamental II, porque eu me daria muito bem com eles e para mim o adolescente é tudo na vida, é uma coisa maravilhosa."

Sobre a aposentadoria, Luiza incomodava-se com a questão, pois parar de trabalhar estava fora de seus planos, por isso ela não contava quantos anos faltavam para se aposentar: *"Eu não conto o tempo para não me aposentar, eu não conto nunca o tempo, nunca"*. Ela não imagina como seria sua vida sem a escola e os alunos: *"Por isso que eu digo, eu não vou me aposentar, eu não sirvo para ficar em casa, enquanto eu tiver forças, enquanto eu tiver cabeça, enquanto eu puder pegar o ônibus, eu vou continuar trabalhando, vou ao mínimo até os 60 anos. Aposentadoria é uma coisa que me incomoda quando começam a falar (...)"*.

Luiza está tão envolvida com seu trabalho que as férias são angustiantes, pois durante um tempo ela fica afastada da escola e dos seus alunos:

"Nas férias, para mim, é angustiante, eu passo muito mal, eu sonho com a escola, eu sonho constantemente com a escola, eu não precisava ter férias. Eu gosto do que faço, você entendeu? Eu gosto muito, eu faço com tanto carinho. Eu sei que cometo muitos erros, porque sou um pouco bruta, mas eu gosto do que faço, eu faço com carinho, estou dedicada a isso e ultimamente mais do que nunca."

Dessa forma, quando é questionada sobre os fatos marcantes de sua carreira profissional, além de lembrar do trabalho na favela, do seu adoecimento e da vinda para essa escola, Luiza fala do encontro com ex-alunos:

*"(...) quando eu encontro uma ou outra criança por aí e, assim, posso saber que um ou outro eu atingi (...) então, às vezes me chamam, eu desço, venho ver, é alguém que está com alguma criança ou filhinho para me mostrar, ou eu encontro no ônibus: Olha professora, você já é avó! **Coisas assim são para o resto da vida.** Se você atingir cinco crianças, se fosse fizer cinco crianças politicamente corretas, você fez alguma coisa na vida, você pode dizer 'eu fiz alguma coisa'. É o sentido de mudança, é saber que mudou, saber que a comunidade ali não está perdida. O Edu, por*

*exemplo, esse aluno que tirava as calças e tinha mania com sexo, a mãe dele faleceu dois anos atrás, ele está casado, muito bem casado, trabalhando, me encontra, me dá vastos abraços e é uma pessoa super séria agora. De alguma forma, eu ajudei, a família ajudou e eu também ajudei. De alguma forma, o Edu mudou, claro que ele também teve muita força de vontade, ele tem muita vontade para mudar, então você vê, você diz: **eu plantei alguma sementinha e saiu de mim.**"*

Além do trabalho, outro aspecto central da vida de Luiza é sua família. Nas conversas informais e na entrevista, ela sempre se referia a sua família como uma prioridade. Frequentemente, contava histórias de suas filhas e marido para a pesquisadora e os demais professores. Família e trabalho constituem os dois eixos centrais de sua vida:

"(...) antes eu era muito dedicada à família. Primeiro vinha a família, pois eu acho que é necessário cuidar de nossa família, essa era uma prioridade até as meninas crescerem. Sempre estava voltada à família, mas eu tinha uma mania muito feia de limpeza, de organização, tinha tudo muito organizado. Hoje eu já me dedico mais ao meu trabalho. Minhas filhas cresceram, minhas filhas estão adultas, não precisam tanto de mim, embora eu ainda cuide bastante, mas a casa já não é uma prioridade para mim, prioridade é vir aqui, dar minha aula, me sentir bem, saber que eu dei uma boa aula (...)"

"Depois, começamos a conversar sobre sua família, filhas e marido. Ela conta sobre a vida das filhas, o que fazem, com o que trabalham. Fala do marido que trabalha no F., também é educador e foi o responsável pela montagem de cursos profissionalizantes nessa instituição. Quanto às filhas, Luiza diz ser uma mãe muito preocupada, zelosa. Fala que o melhor da vida é servir aos outros, amar e ser amada." (R.A. de 06/08/2003)

Ao contar sua história profissional como docente, Luiza buscou reconstruir os **motivos** que a levaram a ser professora. Como as questões da entrevista foram entregues antes, ela pode pensar sobre o assunto, buscar na memória os elementos motivacionais de sua escolha profissional: *"(...) eu pensei muito quando eu li a questão, pensei muito mesmo."*

Mesmo assim, disse não ter clareza sobre os motivos de sua atividade pedagógica, mas apresentou alguns elementos de sua história de vida que produziram o encaminhamento para o trabalho docente: o interesse desde criança pela política, a vontade de superar as dificuldades sofridas no início de seu processo de escolarização, o desejo de transformação social pela via da educação.

"Eu não tenho muito claro na minha cabeça, eu não sei se é porque eu fui uma aluna que tive dificuldades imensas, eu não sei se era uma maneira de provar o contrário, eu não sei. Outra coisa que vem muito na minha cabeça é a vontade de mudança, porque antes de aprender a ler e a escrever, eu aprendi política, eu aprendi sobre futebol e política, que eram os dois assuntos que me interessavam (...) Essa é uma coisa que eu gostaria de saber (...) eu acho que só pode ser um desejo muito grande de mudança e a educação é a única coisa que pode causar essa mudança, pode acontecer só através da educação, ou se foi porque eu tive muita dificuldade para aprender (...)."

Luiza sente que ser professora é a profissão certa para ela. Dar aulas é uma das grandes paixões e prioridades de sua vida:

"Eu que acho que eu me tornei professora para ... eu acho que eu vim ao mundo para isso, eu não saberia fazer outra coisa. Ontem fiquei em casa, foi uma segunda-feira, senti-me desesperada, pois eu sinto falta da escola, das crianças, do agito, de ter eles perto de mim, de poder conversar com eles e ensinar alguma coisa. Eu sinto falta disso e passo mal quando fico em casa."

"É, eu sou uma apaixonada, Flávia, eu sou apaixonada mesmo. O dia que eu dou uma boa aula eu me sinto feliz, eu vou para casa e eu sorrio sozinha, eu me sinto feliz, feliz (...)"

Relaciona, também, sua escolha profissional com a volta ao Brasil após o exílio na época da ditadura militar: *"(...) tornei-me professora quando eu voltei, por isso eu acho que é um **desejo de mudança** (...)".* Quando fala desse *"desejo de mudança"*, relaciona-o com seu sonho e esperança de transformação social pela via da educação, por meio da aprendizagem da leitura, da escrita e da conscientização da população dos seus direitos:

"Olha, o maior sonho é ver as crianças, é ver o povo brasileiro lendo, lendo nem que seja o jornal, o jornal todos os dias, poder ler o jornal todos os dias, poder ler, entender e criticar ou aceitar, ver que ele entendeu o que leu e ter a oportunidade de ler, de ler todos os dias alguma coisinha, um mínimo que seja, este é o maior sonho da minha vida. Que as mudanças venham através da educação, que tudo isso, toda essa corrupção, essa violência, tudo isso que hoje está nos cercando, tudo isso seja vencido através da educação. Este é o maior sonho da minha vida e a cada ano eu tenho mais esperança ... às vezes as pessoas dizem que as coisas estão retrocedendo. Não estão não. As crianças lêem mais, têm

*acesso a essa sala de leitura, podem levar livros para casa. Mesmo quando elas não leram um livro inteiro, elas olham, dão uma olhada, alguma coisa ela leu ali, alguma coisa a mãe dela viu também do livro, porque as mães comentam quando o filho está levando livro para casa. Assim, mesmo não sabendo ler, algum contato com essa leitura essa mãe tem, algum contato com esse livro, com a figura do livro. Então, um sonho meu é essa mudança, que a pessoa tome consciência e lute pelos seus direitos, porque **a única forma de mudança é saber lutar pelos seus direitos, saber argumentar e saber lutar, e isso só acontece através da educação.** Cada vez que eu falo na classe, por exemplo, eu dou aula de português, mas eu trabalho muito história, porque eu gosto muito dessa disciplina, eu menciono esse lado político na sala de aula, pois esse lado político para mim é muito importante, é uma forma de mudança, pois tudo é política mesmo. Você tem que trabalhar a política, então quando eu estou trabalhando, minha esperança de mudança é essa, que as pessoas se conscientizem e lutem pelos seus direitos. Nós temos vários direitos, muitos são por nós desconhecidos. Nós devíamos conhecer a Constituição na ponta da língua, pois quem conhece aproveita. Seria esse é o grande papel do professor, acho que é o maior de todos, é **criar essa consciência de luta**, de saber que o cidadão tem seus direitos e que ele tem que saber lutar por eles (...).*

Assim, Luiza é contundente ao afirmar o caráter público da escola pública e ao apostar nas possibilidades de participação da comunidade na escola:

*"(...) porque a escola é pública e se é pública ela é do público. Não é minha, ela é de todos nós. A escola é nesta comunidade, que merece respeito. Eu acho que a comunidade poderia nos ajudar muito, ficar mais do nosso lado. As famílias poderiam ser a nossa fortaleza quando quisermos reivindicar alguma coisa (...) A comunidade faz parte da escola, sem a comunidade a escola não faz sentido. A população poderia opinar muito mais, ser mais atuantes aqui dentro, nós poderíamos ter outros tipos de trabalho (...) **porque isso aqui é público**, isto é do público, nós somos funcionários públicos. O professor, os funcionários da secretaria, o agente escolar, todos têm que saber que trabalham para o público, que nós somos empregados do público. Nós temos que ter isso em mente, é para o público que trabalhamos (...)"*

Embora diga não ter clareza dos motivos de sua atividade profissional, a atividade pedagógica e as ações componentes dessa atividade de Luiza são movidas por esses elementos elencados pela professora: o interesse pela política, a vontade de superar as dificuldades sofridas no seu processo de escolarização e, principalmente, o desejo de mudança pela via da educação.

Esses elementos e a história profissional de Luiza forjam seu jeito de ser professora e as ações e fins de sua atividade pedagógica. Nesse momento, apresentaremos os principais **fins e ações** de Luiza no seu trabalho na escola.

As aulas são as ações principais da atividade pedagógica de Luiza. É por meio do "dar aulas" que ela realiza-se como profissional. A finalidade das aulas é promover a aprendizagem discente. Luiza define o que considera a "boa aula":

"Olha, é o dia que você sente que o aluno foi para frente, que o aluno aprendeu. Você vê que o aluno entendeu aquilo, introjetou e que aquilo não vai mais sair dele, é para sempre. Assim, uma aula pode ser considerada boa quando você sente que o aluno aprendeu, que aluno não vai esquecer mais, pois aquilo ficou claro na cabeça dele, ficou bonito para ele. Nesse dia, acho que dei uma boa aula, mas não ocorre sempre."

Para que a aula seja boa, ela deve ser organizada, planejada:

*"(...) Pode ser até besteira minha, mas eu chego e gosto de colocar o cabeçário, coloco tudo o que a gente vai trabalhar. **A gente programa o dia, no dia está toda a programação na lousa, nós programamos o dia**, se nós vamos ter informática ou se nós vamos ter educação física, o que nós vamos ter, o que nós vamos estudar hoje, qual é o texto que vamos ler, qual é o assunto do texto que vamos estudar. Como agora eu só dou aula de Português, porque é o rodízio, sempre apresento qual é o assunto do texto do dia, e se esse assunto demonstrar-se desinteressante, vamos trocar e a aula muda completamente, é outra coisa."*

Os alunos são fundamentais na condução das aulas, pois é a partir da reação e desempenho deles que Luiza refaz seu planejamento, propõe coisas novas e modifica suas aulas em termos de conteúdo e métodos:

"Eu vou sentindo nos alunos, por exemplo, este ano eu acho que eu trabalhei mais fábulas porque eu percebia que esse tipo de texto chamava muito a atenção deles. Cada vez que eu lia para eles, eu gosto muito de ler para as crianças, e a gente discutia, eles conseguiam entender muito bem, conseguiam me dar um retorno muito favorável, falavam da moral da história, do assunto, porque estava no passado, porque toda fábula está no passado. E os alunos questionam: Professora, agora não acontece mais fábulas? Por que foi escrito há tantos anos atrás? Assim eu sempre procuro saber antes a vida do autor, os antecedentes, a biografia da pessoa, por exemplo, as fábulas do Exopo. Em qualquer texto, fábula, conto, eu procuro saber alguma coisa do autor, porque senão fica muito vago para a criança. Esse ano, por exemplo, eu

*trabalhei Tarsila do Amaral. Peguei toda a biografia dela para passar para os alunos, porque senão fica vago. Contextualizando os autores, eu sinto que a criança aprende, então eu considero isso uma **boa aula** (...)."*

Dessa forma, o planejamento burocratizado e o preenchimento de papéis com os conteúdos a serem trabalhados não contemplam o dinamismo de Luiza. Ela não suporta preencher papéis, lidar com a burocracia, mas nem por isso dispensa o planejamento do seu trabalho:

"(...) eu não planejo no papel, você já percebeu, eu não planejo em papel e tenho a maior dificuldade de colocar no papel, pois eu dou muita coisa em sala de aula que não entra no meu planejamento anual de jeito nenhum. Não entra porque tem que mudar a aula, não dá, além disso, nunca estou refazendo o planejamento. Eu marco no diário algumas coisas, mas não dá para marcar tudo (...) minha aula é planejada no ônibus, como eu saio muito cedo de casa, eu venho pensando o que eu vou trabalhar, porque eu vou trabalhar com isso, porque vou trabalhar aquilo, o que vale a pena, o que eles vão aprender, como eles vão aceitar, então a aula é planejada no ônibus. Aí eu chego aqui de manhã e dou uma retomada no que planejei até as crianças entrarem (...) eu planejo lá no ônibus, eu planejo todo dia minha aula lá no ônibus, às vezes também em casa à noite, penso o que eu posso fazer, como eu posso ajudar aquela criança com problemas, porque os alunos não me vêem muito como professora, me vêem muito como mãe, isso é um defeito."

"Luiza estava preenchendo um quadro de planejamento bimestral em que escrevia os conteúdos a serem desenvolvidos. Começamos a conversar sobre o planejamento e ela disse odiar essas tarefas burocráticas de preenchimento de papéis. A educadora disse preferir um planejamento trianual, reavaliado anualmente, pois o anual acaba sendo repetitivo, com poucas mudanças. Ela disse ter bastante clareza de seu planejamento, sabe os pontos que devem ser trabalhados diariamente e como fazê-lo. Vindo para a escola, no ônibus, ela visualiza sua aula. Sua dificuldade (talvez seria melhor dizer sacrifício) é escrever sua proposta de forma detalhada tal como é exigido, ou seja, tabelas com o conteúdo dividido por bimestre." (R.A. de 11/03/2003)

Luiza, todos os dias, organiza e limpa a sala de aula para receber os alunos. Para ela, é muito importante que os alunos encontrem um ambiente agradável e organizado de estudo:

"(...) eu não posso admitir que uma criança entre na minha sala, entre na sala da escola e encontre as carteiras sujas. Eu não posso admitir uma criança sentar na sujeira. Eles já vêm de um lugar triste, sem cor, porque não tem cor, as roupas deles só têm cor porque ganharam uniforme agora, porque senão não tem cor. As roupas deles são descoloridas de velhas e ainda entrar numa sala feia, nossa, é muito para uma criança. Então eu prefiro chegar mais cedo, limpar carteira, é uma coisa minha mesmo, eu não consigo. Eu também não funciono muito bem com sujeira, não gosto de desorganização, gosto de ver as carteiras organizadas, saber que a criança vai entrar, vai sentar, minha mesa já está organizada esperando por ela, porque eu tenho que ficar esperando essa criança, esperando ela de manhã com bom humor, com minha mesa já pronta, com um plano de aula sobre o que vai ser trabalhado. Começamos a discutir o que vamos trabalhar e eles sabem que vão sentar na limpeza, num lugar limpo. Eu sou muito rigorosa comigo, só que eu acho que poderia ser um pouco mais light, poderia deixar passar algumas coisas, por exemplo, não admito um papel no chão, não consigo admitir, tanto que as crianças saem da minha sala, elas passam a vassoura porque querem, mas não precisaria passar, eu não consigo admitir, eu acho que eu poderia ser menos rigorosa nisso aí."

O rigor de Luiza não se restringe à organização física da sala de aula, estende-se aos conteúdos trabalhados. Ela é exigente consigo mesmo e com os alunos:

"Eu sou rigorosa, não admito um erro. Às vezes acontece de eu não saber ou esquecer como escreve alguma palavra, então eu sempre mantenho um dicionário perto de mim. As crianças têm que usar o dicionário também. Eu não consigo admitir uma falha, porque com criança temos que fazer o possível para não errar. Então, eu sou muito exigente, obviamente eu cometo erros, mas eu cobro de mim. Quando, por exemplo, eu vou dar um livro para as crianças lerem, eu leio antes e exijo que o livro tenha algum conteúdo, alguma mensagem boa. Se eu vejo uma aula mal dada, é uma morte para mim. Se eu vejo um professor que parece estar desprezando o que está fazendo, eu não consigo conviver com isso, eu não consigo. Eu sou muito exigente comigo, eu sou exigente com as minhas aulas, com minha lousa que tem que ser colorida. Eu tenho todo dia que lembrar as crianças do parágrafo, da letra maiúscula, do substantivo próprio, porque isso é necessário para a vida delas. No quarto ano, por exemplo, eu costumo trabalhar fichas de empresa para as crianças aprenderem a preencher uma ficha, se familiarizarem com diferentes tipos de texto, não ficarem só nos mesmos textos, porque o mundo aí fora exige isso. Então eu sou exigente, eu sou chata comigo mesmo, chata com as crianças. Gosto que prestem atenção, não gosto de ver criança distraída na sala, no mundo da lua, porque isso indica algum problema e você

tem que saber conversar com os alunos para avaliar o que está acontecendo."

Em relação aos conteúdos de sua disciplina, Luiza, apaixonada por literatura, costuma trabalhar com textos: *"Todas as suas aulas baseiam-se em textos e é a partir deles que Luiza ensina gramática, ortografia, pontuação etc."* (R.A. de 11/03/2003) Pudemos assistir uma aula em que a professora utilizava-se de uma reportagem jornalística:

"Com todos já sentados, Luiza lembrou a aula passada em que trabalharam com um poema da Cecília Meirelles. A aula de hoje baseou-se numa pequena reportagem sobre a fórmula I: "Na mira da fórmula I". Luiza escrevia a reportagem na lousa e os alunos copiavam. A cada parágrafo, a educadora fazia uma leitura junto com eles e depois, perguntas e comentários sobre o texto. Num desses momentos, ela chamou um aluno para fazer a leitura em voz alta e para responder uma de suas perguntas. Como ele fez a tarefa adequadamente, Luiza pediu para que todos aplaudissem. Ao final da aula, ela me contou que esse aluno tem muitas dificuldades de aprendizagem e conseguir fazer aquela tarefa foi um grande avanço." (R.A. de 25/03/2003)

Como Luiza sempre assume classes consideradas "difíceis", tem que pensar, o tempo todo, estratégias diferenciadas de trabalho para que possa alcançar seus alunos. Lembra de um trabalho realizado com uma classe em que ela utilizou músicas sertanejas para alfabetizar:

"(...) era um 3º ano no qual a maioria dos alunos não lia e não escrevia nenhuma letra. Eles não conheciam o alfabeto, não sei por que razão, mas não conheciam. Também não estou culpando ninguém por isso. Então eu me propus a ressaltar cada avanço das crianças, mesmo que pequenos. Eu busquei levantar a auto-estima deles, assim fazia muitos elogios ao trabalho dos alunos. Não escrevia no caderno deles críticas ou correções diretas. Ao contrário, eu mostrava para eles como era a forma correta das palavras. Depois que aprenderam o alfabeto, eu ditava as letrinha para reescreverem a palavra. Mas me políciei durante dois anos para nunca dizer às crianças que elas erraram. Evitava ao máximo usar a palavra erro, porque essas crianças vinham com a auto-estima lá em baixo. Então, eu peguei essas crianças e me propus a levantar a auto-estima delas. Não importava o que eles fizessem, a tudo era atribuído parabéns, "você está indo bem", "cada dia você está melhor". Ao mesmo tempo, fui apresentando coisas novas para ver o que eles gostavam. Foi quando eu descobri que eles gostavam muito de música sertaneja e foi isso que eu trabalhei, comprei os CDs do Daniel, Chitãozinho e Xororó, Marlon e

Maikon, Bruno e Marrone. Essas eram as músicas do momento. Então, eu trabalhei com eles a partir dessas músicas, enquanto Leda ensinava Matemática, mas me ajudava a tomar leitura todos os dias. Assim, sentíamos que as crianças começavam a aprender, começavam a ler."

Em 2003, a professora estava bastante preocupada com uma de suas turmas, o 4º ano projeto, pois essa classe estava com muitas dificuldades no processo de alfabetização e letramento, algumas crianças haviam regredido na aprendizagem:

"Luiza fala de uma das 4ª séries que decaiu. Fala que está tentando de tudo e agora apelou para a cartilha, para a silabação. Está muito angustiada com isso, mas não sabe mais o que fazer. Escrever na lousa vem machucando o seu braço, então ela tem utilizado textos xerocados. Está gastando bastante dinheiro com isso, mas tem valido a pena, pois os alunos ficam com o texto integral colado no caderno e ela poupa seu braço." (R.A. de 08/07/2003)

Os alunos são centrais ao seu trabalho, ela adora estar com eles, tem um profundo respeito pelos estudantes e eles por ela. Por outro lado, Luiza é muito rigorosa com seus alunos, em suas aulas exige absoluta atenção e disciplina, chega a gritar com as crianças quando elas estão desconcentradas:

"Em determinado momento, a docente perguntou quem assiste ao Big Brother (programa de TV) e alguns alunos levantaram a mão afirmativamente. Então, ela deu uma bronca dizendo que não é para assistir porque é muito tarde e eles chegam com sono na aula. Luiza é muito brava e exigente com os alunos, grita, exige silêncio, chama a atenção a todo momento e a qualquer hora, como por exemplo, quando um garoto perdeu o lápis e levantou-se da carteira para procurá-lo. Brigou, também, com outro aluno, pois ele brincava com algum objeto. Mandou ele guardar o que estava segurando, caso contrário ela iria "cortar-lhe a mão". Ao final da aula, ela me contou que o menino estava com um brinquedo. Por outro lado, ela é brincalhona, conhece a história de seus alunos, valoriza seus feitos e progressos e segundo ela, os defende com "unhas e dentes". O mesmo aluno fortemente repreendido por causa do brinquedo, ao final da aula, foi abraçá-la carinhosamente, tal como os demais. No final da aula, fui conversar com ela sobre essas broncas, sobre a forma como ela lida com os alunos. Ela disse que com esses alunos é necessário "tapa e carinho", ou seja, repreendê-los em relação aos comportamentos e à organização da sala, mas valorizá-los em seus progressos. Disse, também, que os alunos estão acostumados com as broncas e as relevam, e assim ela vai estabelecendo uma

relação bastante interessante com eles, pois, pelo que pude observar, ela é muito respeitada e querida pelos seus alunos."
(R.A. de 25/03/2003)

Ela mesmo define-se como uma segunda mãe⁹¹ dos seus alunos: "(...) *eu sou a mãe, aquela que eles vão fazer queixa, a mãe que eles podem contar, a mãe que eles não precisam ter vergonha de dizer que não sabem. A mãe que dá a bronca, a mãe que dá o carinho, então é assim que eles me vêem.*" Luiza conversa muito com as crianças, conhece a vida dos seus alunos, suas histórias, suas famílias:

"(...) eu sei sobre a vida inteirinha das crianças. No primeiro dia de aula, eu já sei quem está com problema mais sério, quem está com problema menos sério, quem eu tenho que ajudar, quem os pais estão se separando, porque ele está passando por isso, o que está acontecendo na casa dele. Eu percebo essas coisas e vou conversando com os alunos. Não dá para virar as costas para os problemas de uma criança, isso é muito difícil para mim. E fazer isso não me pesa, não fico mais cansada, de jeito nenhum. Mas, claro, eu exijo, eu quero exigir a mesma atitude dos outros professores, o que nem sempre ocorre. Esta é uma das minhas falhas."

Segundo ela, os alunos têm uma relação de confiança com a professora, contam seus problemas, pedem conselhos:

*"(...) desde que eu entrei nessa escola, eu converso com os alunos sobre a primeira menstruação das meninas. Quando elas ficam menstruadas, contam para mim. Se precisarem de absorvente, falam comigo. Mesmo quando já estão no fundamental II, se precisam de um conselho, por exemplo, de como usar camisinha, eles vêm falar comigo. Me chamam para contar o que está acontecendo, sobre a primeira relação sexual, pedem conselhos, tiram dúvidas e eu falo. (...) falo como mãe. Na verdade, o meu erro é ser mãe. Eu sento, dou uma bronca, explico. Eu tenho muito medo de doenças, eu tenho medo das meninas ficarem doentes e não saberem como se tratar, eu tenho pavor disso. Então eu sento, explico, mas se comete algum erro, que algumas ficam grávidas, então aí eu **dou uma bronca feia, eu chamo no canto e dou uma bela bronca.**"*

⁹¹ Luiza, em muitos momentos, faz aproximações de sua profissão como professora com o ofício de mãe. A família e o trabalho na escola são as duas prioridades de sua vida. Há aqui uma questão de gênero permeando a constituição da personalidade dessa professora (e das professoras em geral) que poderia ser melhor explorada, mas isso fugiria aos limites do nosso trabalho. Sobre a relação educação e gênero sugere-se a leitura dos trabalhos de Cláudia Vianna, Denise Catani e Marília Carvalho, professoras da FEUSP.

Na entrevista, questionamos a professora sobre a reação dos alunos frente às broncas e ao rigor exigido. Ela respondeu:

"Olha, por incrível que pareça, não só as crianças como as mães me dão um retorno maravilhoso, é uma coisa que eu me assusto, pois eu mesmo não quero ser mãe de mim mesma, não quero ser minha professora. As mães me dão um retorno maravilhoso, convivem muito bem com isso e as crianças também. Na verdade, as crianças sabem que eu sou muito rigorosa, sou muito chata para algumas coisas, mas na hora do "vamos ver", eu estou com elas debaixo do braço mesmo, eu estou cuidando, não deixando que ninguém faça nada de mal com elas. Eu defendo meus alunos ou qualquer criança da escola até a morte, defendo com unhas e dentes. Nunca admiti que alguém, nem a inspetora de alunos, diga alguma coisa para um aluno meu. Pode fazer queixa para mim que eu resolvo, mas não consigo admitir que alguém chame a atenção de um aluno meu, pois eu tomo para mim as dores. Agora, eu entro desrespeitosamente na sala da Leda e, como são meus alunos também, quando eles estão falando, incomodando a Leda, eu dou cada berro com eles, você precisa ver. Claro que eles não dão a mínima porque eu saio e eles continuam fazendo a mesma coisa, mas eu acho que eles aprendem a me conhecer, eles aprendem a lidar muito bem comigo, eles sabem quando eu estou muito séria pois daí a coisa complica, torna-se complicado, então eles ficam quietos (...)"

Em diversos momentos, durante a pesquisa de campo, pudemos observar a relação carinhosa de Luiza com seus alunos e ex-alunos:

"Ao chegarmos no pátio, os ex-alunos de Luiza e Leda fizeram fila para beijá-las. Elas trataram todos com carinho e fizeram perguntas pessoais como: "Já nasceu seu irmãozinho?", "Você já está morando com sua irmã?", "Está se comportando esse ano?". Foram tantos beijos e abraços que elas demoraram para chegar na sala dos professores." (R.A de 11/02/2003)

"Todas vão embora e Luiza fica na sala dos professores arrumando suas coisas, chega um garoto que foi seu aluno. Ela o abraça animadamente, pergunta sobre sua família, mas ao mesmo tempo o repreende pelo mau desempenho na escola. A docente diz ao garoto saber que suas irmãs não estão estudando e dá uma bronca nele por causa disso. Fala, também, que soube de sua fuga de casa num outro dia, pergunta o que aconteceu." (R.A. de 28/07/2003)

"Luiza estava no meio do pátio conversando com seus ex-alunos. Perguntava como eles estavam indo na escola, dava broncas, muitos alunos vinham cumprimentá-la, beijá-la." (R.A. de 14/10/2003)

Nas reuniões pedagógicas ou nas conversas informais de Luiza com os outros docentes e com a pesquisadora, pudemos observar a professora questionando, ao falar de seus alunos, os mitos sobre a pobreza como causa da não-aprendizagem:

"Luiza contou-me sobre alguns alunos que são casos críticos em relação à aprendizagem. São quatro crianças e ela descreveu detalhadamente cada uma delas. Ela e Leda preocupam-se com esses alunos por não compreenderem o que produz as dificuldades. Elas afirmaram que a pobreza, a fome ou o tipo de família não é causa para a não aprendizagem, pois vários de seus alunos vivem em circunstâncias bastante precárias de vida, sem mínimas condições de higiene e alimentação, com familiares alcoólatras e não apresentam dificuldades na escola." (R.A. de 11/02/2003)

Essa mesma relação estendia-se aos pais e à comunidade de forma geral. Luiza valoriza muito a participação da comunidade na escola e é bastante respeitada pelas famílias. Por vezes, pudemos observar mães vindo conversar com a docente, pedindo conselhos ou recomendações acerca da educação dos filhos. Ela, do seu jeito animado, conversava com todas, envolvia-se com suas histórias, dava orientações, estimulava a participação familiar na vida escolar das crianças. A professora falava de sua relação com a comunidade, fazia críticas à forma como a escola tratava as mães e os pais das crianças e imaginava como poderia ser a participação da família:

"Olha, eu vejo, se a gente não trata bem a comunidade que manda o aluno para nós, então nós não precisamos de emprego, nós vamos ficar desempregados. Além disso, eu acho um desrespeito, uma incoerência você deixar uma secretaria trancada, como fica a nossa, as mães naquele sol ou na chuva ou seja lá o que for, é um desrespeito, porque a escola é pública e se é pública ela é do público. Ela não é minha, ela é de todas nós, ela é nesta comunidade e essa comunidade merece respeito, então eu acho que os pais poderiam nos ajudar muito, eles poderiam ficar mais ao nosso lado, eles poderiam ser a nossa fortaleza quando quiséssemos reivindicar alguma coisa. Mas essa escola, infelizmente, não sabe tratar a comunidade, expulsa a comunidade, o que é um grande defeito, porque eu não posso entender que uma mãe entre na secretaria e alguém olhe de cara feia e não diga nem um bom dia para ela, ou que ela chegue cedo de manhã e diga 'eu preciso trabalhar', ela precisa mesmo, mas não é atendida. E nós temos tanta gente para vir atender essa mãe, porque eu se puder eu

vou atender e quando eu posso mando entrar pela garagem, se eu posso eu deixo o portão aberto escondido, o que eu puder fazer eu faço, porque eu tento trazer as mães aqui para dentro, porque nós estamos lidando com os filhos dela, então se elas começarem a entender o nosso processo de trabalho, como é que nós trabalhamos, elas podem nos ajudar muito mais, elas podem ficar mais próximas do filho. Quando a gente tiver que reclamar alguma coisa da criança, ao invés de dar uma surra, a mãe vai tentar sentar e conversar com a criança. Quantas mães ficam na minha sala e choram: Professora, eu não sei ensinar meu filho porque eu não sei ler. Para quantas mães eu mando lição para casa, você não acredita, quanto caderno eu faço extra para o filho ajudar a mãe, para mãe começar pelo menos a escrever o nome ... a quantas eu peço para copiar o nome cem vezes para ela aprender escrevê-lo, porque não é justo ela chegar na minha reunião e vir falar baixinho comigo como se ela precisasse se humilhar, porque ela não precisa se humilhar, dizer 'professora, eu não sei assinar meu nome'. Se tiver esse problema, eu ajudo. Primeiro, eu assino por elas e depois ensino escrever o nome, faço o caderninho e mando para casa. Então a comunidade faz parte da escola, sem a comunidade a escola é um ... só para as crianças? só para nós? eu acho que a comunidade é tudo, eles poderiam opinar muito mais, poderiam ser atuantes aqui dentro, nós poderíamos ter outro tipo de trabalho. As mães atuando, as mães ensinando outras coisas para as crianças, participando. Elas só vêm aqui no dia da reunião e a escola para elas, a queixa é essa, é um depósito de crianças. Mas o que nós fizemos para ser o contrário disso? Eu acho que a escola não faz muito para ser o contrário. Quando respondem mal para uma mãe, quando uma mãe vem fazer uma pergunta e você vira o rosto para ela, você está expulsando a mãe daqui e ela vai ficar com raiva da gente, vai ficar com raiva da escola, ela só deixa o filho porque é obrigada a deixar, porque se sou eu, no meu caso, eu diria um monte de coisa para aquela pessoa que está me tratando mal, porque isso aqui é público, nós somos funcionários públicos, o professor, o que trabalha na secretaria, o agente escolar, todos têm que saber que trabalham para o público, que nós somos empregados do público, nós temos que ter isso em mente. É para a comunidade que nós trabalhamos. Aqui, por exemplo, nós temos mães que sabem bordar, sabem costurar, fazem pão, mães que são leitoras, sabem ler muito bem, gostam de contar histórias, mães que tocam instrumentos, que cantam, mães que sabem fazer pintura em tecidos. Elas me contam na sala coisas que conversam e fazem com os filhos. Nós poderíamos ter tantos outros cursos aqui dentro, tantas coisas boas para as crianças se a comunidade participasse mais. Quanta coisa diferente a gente podia ter aqui se a comunidade fosse bem aceita, bem recebida, fosse chamada, se todos os professores fizessem o seu esforço, mas eles querem manter a comunidade longe, eles têm medo da comunidade, têm medo da crítica, porque elas podem criticar a

gente, é um direito delas, e eles têm medo da crítica, porque nas minhas reuniões eu sou muito dura, cobro muito das mães, mas também sempre aceitei uma crítica, sempre aceitei e sempre digo para elas que a hora que tiverem uma queixa de mim, pode vir aqui me despejar, dizer tudo que tiver para me dizer, porque eu vou aceitar, eu vou abaixar a cabeça. Se eu errei, eu vou pedir desculpas e as mães têm essa relação comigo, eu tenho uma relação muito aberta com as mães nesse sentido. Eu converso com as mães sobre quando as meninas vão ficar menstruadas, ensino o que elas têm que fazer, como elas têm que fazer, porque têm que fazer, peço que por favor conversem com as filhas, conversem com os meninos, pois estes começam a masturbação, porque nós temos crianças com 12 anos que já estão nessa fase e elas vêm me perguntar e eu respondo mesmo."

Em reuniões de pais, pudemos observar a relação de Luiza com as famílias:

"Os pais presentes liam as fichas individuais dos alunos e assinavam. Luiza conversava individualmente com as mães: "O que houve? Ele estava tão bem. Conversa com ele por favor", em relação a um aluno cujo o desempenho caiu. Outras conversas eram de cunho pessoal, a professora perguntava sobre o nenê que vai nascer, dava uma bronca (carinhosa) numa mãe que levou a filha menor sem blusa de frio: "Você é uma mãe desnaturada". Depois, Luiza fala com outra mãe e a orienta a ajudar o filho em casa, olhar sua lição, pedir que ele faça leitura em voz alta. A mãe fala que está ajudando e que até comprou uma lousinha. Luiza dá sugestões de ajuda, fala para a mãe pedir ao filho que ele conte o que leu e incentivar a leitura mesmo de gibi. Num momento mais coletivo da reunião, Luiza enfaticamente fala que vai precisar dos pais para que assumam juntos a responsabilidade pelos alunos. Diz que já estão entrando na reta final do ano e há muitos alunos com dificuldades. Depois, explica qual será a matéria do semestre: pontuação, fábula e lemas. Pede ajuda aos pais. Pede para ajudarem os alunos quando estes chegarem em casa, pede que estimulem os filhos a lerem em voz alta. Fala que os alunos devem estudar todo dia um pouquinho quando chegam em casa. Diz que "a leitura é a base de tudo" e precisa ser estimulada, assim é necessário que os pais incentivem a leitura, qualquer leitura, o que a criança gostar, pode ser gibi, revista etc. Luiza dirige-se a todos: "Eu preciso dessa ajuda. Eu preciso da ajuda de vocês." (R.A. de 01/08/2003)

"Alguns pais simplesmente assinavam a ficha e iam embora, outros perguntavam sobre os filhos ou a própria professora dizia alguma coisa sobre a criança. Luiza, do seu jeito animado, perguntava como ia a família, dava recomendações, segurava na mão dos pais e mães enquanto estes falavam com ela, alguns lhe faziam

confidências no ouvido. Darei alguns exemplos. Um avô chegou nervoso porque já tinha andado pela escola toda procurando a sala onde deveria fazer a matrícula de sua neta, mas recebeu várias informações erradas e estava achando um descaso com ele. Quando ele finalmente achou a classe, reclamou com Luiza, ela deu razão a ele, mas pediu que não ficasse nervoso com isso, brincou com ele, segurou em sua mão, disse que não valia a pena ficar nervoso por causa dessas coisas pequenas, pois a pressão sobe e as pessoas envelhecem mais rápido. Ele deu risada, ela disse que ele tinha uma neta muito linda e deveria se orgulhar disso. O avô foi embora mais calmo. Uma outra mãe também veio procurá-la porque queria garantir que seu filho estudasse no período da manhã e não à tarde, pois em 2004 haverá apenas uma sala de 5º ano de manhã. A mãe estava preocupada porque seu filho não gosta da comida da escola, não come de jeito nenhum e o horário da tarde coincide com o horário de almoço e ela não queria que seu filho passasse fome. Luiza disse que não decide sozinha a composição das classes mas coloca uma observação na ficha do aluno. Outro caso foi de uma mãe que estava com a filha e ambas estavam preocupadas com os novos horários da escola, pois a menina estudava violino e os horários de aula de música ficariam coincidentes com o horário da escola. A menina não queria abandonar o violino de jeito nenhum. Luiza estava procurando uma escola em que o horário permitisse o estudo de música. Disse que já tinha arranjado uma vaga numa escola estadual e que só precisava conversar com o diretor. Luiza deu o telefone de sua casa para a mãe e novamente disse que faria de tudo para que a aluna não precisasse deixar as aulas de violino."
(R.A. de 01/12/2003)

Quanto a sua relação com os demais professores da escola, Luiza entende que o trabalho coletivo é fundamental para a condução das ações pedagógicas. Dessa forma, aposta na amizade e no bom relacionamento com os colegas. Quando fala da escola e do corpo docente compara-os com "*uma família*" e não poupa esforços para que aconteça o compartilhamento das experiências e conhecimentos dos colegas e, assim, fala da importância das reuniões pedagógicas:

*"Eu acho que isso, primeiro, mostra às crianças que aqui existe um ambiente de carinho, que pode haver divergências, mas existe acima de tudo carinho entre as pessoas, existe amizade, nós já somos amigos mesmo. Então, eu acho que isso mostra para criança que pode ter amigos, que seu companheiro de trabalho também pode ser seu amigo, a gente até frequenta a casa uma da outra, conhece as famílias e é amigo mesmo, grudado, conta segredo e essas coisas todas. Eu vejo que a JEI é um momento que, às vezes, a gente não aproveita muito porque sai muito cansado da aula, mas é enriquecedor, porque **há uma troca**, sempre há uma palavra*

ou outra: 'eu fiz isso hoje', 'eu fiz aquilo' etc. Existe uma troca de informações, sempre uma está pedindo coisas para outra, perguntando: 'Como você fez?', 'Como você trabalhou?' Quando nós temos que fazer alguma coisa, todo mundo fica ali junto, vamos fazer. Então, eu acho que sempre existe uma troca muito grande de experiência, uma troca gostosa, uma troca de que se ela faz melhor determinada coisa, então eu vou aproveitar isso dela, é uma maneira de ganhar, por exemplo, a Leda é uma grande professora de matemática, eu só tenho a aprender com ela, eu aprendo muito com as meninas da primeira série, porque o trabalho que elas fazem é muito bonito, é uma coisa muito grandiosa, então eu aprendo muito com elas e com isso a gente também erra menos, começa a errar menos. Eu tenho uma relação muito boa, eu acho que todas nós temos, com as senhoras da cozinha, da faxina. Somos todos amigos, amigos de um conversar com o outro, de pedir favor para o outro, de emprestar coisas, um buscar um pão para o outro se precisa. Eu acho que as pessoas percebem que aqui existe uma família, esta escola é uma família, é a característica diferente dela. Aqui tem uma coisa que, você já lembrou muito bem, as pessoas trabalham muito, mas elas não escrevem muito, elas deveriam fazer mais anotações do que fazem, do trabalho delas, ter um esquema de organização escrita."

Por outro lado, como Luiza é muito exigente e rigorosa com seu trabalho, entra em conflito com os colegas, professores e outros funcionários menos comprometidos com a educação pública. Nas discussões sobre a (não) aprendizagem dos alunos da escola, defende-os exaltadamente e cobra a responsabilidade dos professores sobre o destino das crianças:

"Começa uma discussão acalorada sobre os destinos da 5º C. Luiza está muito brava, angustiada com o que está acontecendo com seus ex-alunos, porque eles estão praticamente "largados" na escola. Ela está até pensando em levar o caso para a supervisora de ensino ou NAE e se for preciso até para a prefeita, fala isso contundentemente. Ela não concorda com a possibilidade de que esta classe seja desmanchada e seus alunos sejam pulverizados nas outras classes, porque daí eles vão ficar completamente esquecidos. (...) Ela critica os professores de nível II por não saberem lidar com essa classe, por não fazerem um trabalho diferenciado e usarem as mesmas atividades com todas as 5ª séries. Luiza, exaltada, critica os professores que não trabalham voltados para o público: 'Servidor público trabalha para o público'." (R.A. de 06/08/2003)

"Depois, reclamou do adiantamento do fim das aulas, disse que não acha certo os alunos serem dispensados duas semanas antes, pois está previsto que tenham essas aulas. Reclamou bastante disso, acha um desrespeito com os alunos, pois é um direito deles

ter aulas até o final do ano. Outro assunto que ela mencionou foi a escolha da nova secretária. Disse que os professores não foram consultados e ela não concorda com essa escolha, principalmente porque já viu a nova secretária destratando o público." (R.A. de 17/11/2003)

Ao mesmo tempo, Luiza reconhece que precisa aprender a respeitar o trabalho dos demais professores:

"(...) eu, como sou muito chata, muito exigente, aprendi a me controlar um pouco, a não cobrar dos outros aquilo que eu sou, porque ninguém pode ser igual, então, aprendi a respeitar mais o trabalho das outras professoras, a ficar mais quieta, a ver que flui diferente, mas flui do mesmo jeito. Para mim, foi muito bom como crescimento pessoal, eu passei a respeitar mais."

Ao comparar a escola com uma família, Luiza postula a existência de um **projeto político pedagógico** construído coletivamente:

"É uma proposta coletiva, é uma proposta tirada do coletivo. Tanto que todo início de ano, a gente discute isso. Então, eu percebo que a cada ano essa proposta vai se tornando mais viável e, o que nós começamos engatinhando quando a Sílvia⁹² chegou, hoje já é uma proposta que está ficando um pouco mais fixa, já é uma coisa que está crescendo, as pessoas introjetaram que 'eu faço parte deste ambiente escolar, eu faço parte da escola, a minha colaboração vai ser uma boa colaboração, eu tenho que fazer isso, eu tenho que fazer o possível para ser o melhor'. Então, isso foi uma coisa que a Sílvia implantou aqui dentro, é filho dela, porque, no primeiro ano, houve um desgaste terrível, não nos entendíamos, não conseguíamos acertar as coisas e, agora, não, pois cada ano que vai passando as coisas vão ficando melhores e as pessoas não deixam de trabalhar, pelo contrário, as pessoas trabalham mais, já introjetaram que a escola é o segundo lar, que aqui é a nossa família, que quanto melhor a gente fizer, melhor para as crianças."

Segundo Luiza, a diretora foi a figura central na condução e proposição de um projeto para a escola e para a micro-região. Esse projeto teria como prioridade os alunos e o atendimento às suas necessidades:

"Ah, foi a Sílvia, em reuniões e reuniões, onde vi, muitas vezes, a Sílvia chorar, sofrer, onde eu via que a Sílvia veio com um projeto na cabeça de fazer essa escola ser respeitada. Não que a escola não fosse respeitada, mas que esta escola se tornasse mais

⁹² Diretora da escola, nome fictício.

*respeitada, onde o ensino fosse a prioridade, a criança fosse a prioridade e, todos nós que trabalhamos para a escola, fossemos voltados para esta prioridade que é a criança, o crescimento e a evolução dessa criança. Assim, a Sílvia fazia reuniões, fazia trabalhos, sentava com a gente, discutia coisas. Depois veio a Letícia (C.P.) também. Foi um trabalho tirado do nada, a Sílvia foi trazendo as propostas de trabalho e a gente foi aceitando. Uma das grandes propostas da Sílvia foi levar a gente para conhecer a comunidade, porque quando nós nos damos por conta da onde vinham nossos alunos, nós entendemos que eles não podem chegar aqui quinze pras sete (6:45h), embora no próximo ano terão que chegar porque passamos novamente para quatro períodos, mas o aluno não pode chegar quinze pras sete e, se o aluno chegar aqui sujo, ele passou por uma terra enorme e ele vai chegar sujo mesmo, ele não vai conseguir chegar limpo, vai chegar suado, vai chegar cheio de terra. Então, foi muito bom conhecer a comunidade, porque você olha ao redor da escola, aqui é ótimo, é bonito, limpo, tem asfalto, tem água e luz, tem tudo, casas boas, casas maravilhosas, mas quando você vai lá no Margarida, quando você vai nos Filhos do Sol, aí você vê da onde vem o nosso aluno e você começa a entender e a respeitar muito mais. Então, por isso eu digo que a **Sílvia foi fazendo com que a escola percebesse que tem que se voltar para criança, para o aluno, o aluno é prioridade**. Nós temos que fazer tudo para escola se manter boa, ter bom rendimento para as crianças, tratá-las muito bem para quando saírem daqui terem uma formação, até uma coisa de família que elas não têm muitas vezes, até esse lado familiar que elas não têm, porque você sabe que a maioria das professoras daqui está mandando cestas básicas para as mães, estão cuidando das mães, que os pais vão embora, aconteceu qualquer coisa, ou foi preso, ou qualquer coisa, então isso acontece nessa escola. A gente se voltou muito para essa lado e isso foi um trabalho da Sílvia, um trabalho que eu vejo que nós devemos tudo a Sílvia, tudo o que nós fizemos nós devemos a Sílvia, que foi uma pessoa que nos deu suporte para isso. Ela é muito boa nesse sentido, com novas propostas, saiu daquela lenga-lenga, vamos conhecer a comunidade, vamos trabalhar para essa comunidade, vamos fazer um encontro em que nos reunimos, discutimos, todas as escolas participam, conhecemos as outras escolas, vamos ver que trabalhos estão fazendo. Tudo isso foi proposta da Sílvia."*

Mesmo enfatizando a importância da diretora na construção do projeto político pedagógico, chama para o corpo docente a responsabilidade pela continuidade desse projeto, principalmente após o afastamento da diretora, relatado no capítulo III:

"A diretora se afastou, nós chegamos a discutir isso, pois a gente tem medo disso tudo morrer. Mas, também, nós temos a obrigação de não deixar isso morrer, é obrigação nossa, mas a gente tem medo. Só que como a Sílvia está muito próxima de nós, ela está no bairro vizinho, ela vem sempre aqui, então temos essa esperança. Mas nós já pensamos nisso, que a coisa pode mudar completamente. Isso seria muito ruim, muito triste, porque é um trabalho todo, um trabalho que não é fácil, está andando agora, agora que as escolas se encontram e discutem, nós professores estamos nos reunindo. Então, deixar perder isso é muito triste, eu espero que não se perca no meio do caminho. Nós vamos ver agora, no início do ano, que nós vamos ter a reunião do calendário, como é que vão ser as propostas, como vamos fazer o calendário, a gente discute tudo junto, vamos ver como é que vem. É na primeira reunião do ano onde nós discutimos o calendário. Aí vamos ver, era quando a Sílvia levantava as propostas de trabalho, como ia ser feito, foi quando a Sílvia começou a implantar o rodízio, que foi a melhor coisa."

Ao entender a escola como uma grande família e ao se colocar no papel de "mãe" de seus alunos, Luiza evita falar das contradições do seu trabalho. Mas, embora poucas vezes tenha expressado com palavras **as contradições entre as condições objetivas de trabalho e os motivos individuais de sua atividade pedagógica**, Luiza sente-as profundamente e indigna-se quando um aluno é reprovado, quando ela não ministra uma boa aula, quando a comunidade é expulsa da escola, quando os demais docentes "desprezam" o trabalho pedagógico. Essas indignações expressam-se no seu corpo que sofre:

*"(...) porque o dia que eu dou uma aula ruim, porque tem dias que a gente dá uma aula muito ruim, em que a gente começa a dar aula e vê que não flui nada, é o pior dia da vida da gente e, quando vai chegando ao final do ano, você vê que tinham metas e metas, mas você não conseguiu alcançar, então começa te dar uma coisa muito triste, te dá uma coisa por dentro. Eu, por exemplo, agora estou num momento que **eu preciso me cuidar para não ficar depressiva, porque ver uma criança perder um ano para mim é muito duro.**"*

*"Isso é pior ainda, eu sou exigente demais comigo. Nossa, Flávia, é o que eu te disse, se eu der uma aula que eu sentir que as crianças não foram bem, eu me sinto um nojo, eu tenho raiva de mim, **eu choro, eu chego em casa eu choro muito, choro mesmo, chego a ficar com os olhos inchados de chorar**, eu sou rigorosa, eu não admito um erro."*

*"Luiza fala que fica muito aborrecida com a situação da 5ª C, entristece-se ao ver seus alunos abandonados, parece que todo seu trabalho foi por água abaixo. Ela fica pensando no que acontecerá com seus alunos quando ficarem adultos, pois muitos não pensam nem em cursar o ensino médio: Que profissão vão ter? Qual será o destino deles? Ela sente ser responsável por isso. Luiza sofre muito com a situação dessa classe, **conta-me que às vezes não consegue dormir, fica doente. Nesse dia não estava passando bem. Conta-me sobre os alunos que nunca haviam tido problemas de indisciplina, mas que agora recebiam queixas dos professores.**" (R.A. de 06/08/2003)*

O momento ápice de expressão dessas contradições é quando ela tornou-se diretora e deparou-se com a extensa burocracia escolar e com o descaso de muitos docentes pela escola pública. Nesse momento, como mencionado anteriormente, desenvolveu um câncer:

*"Eu não sei, eu não tenho jogo de cintura, eu sou uma pessoa extremamente organizada em tudo, mas **eu não gosto da papelada, não gosto de professor que finge não ouvir o sinal, não gosto do profissional que finge que está dando aula e eu sofri, fiquei doente, foi quando me surgiu o câncer.** Então me afastei por um tempo, pois fiquei muito doente, devido também ao fator psicológico também, pois eu tive uma depressão fortíssima. Fiquei dois anos só saindo para trabalhar, porque o trabalho é uma prioridade na minha vida."*

Em diversos episódios escolares, Luiza denuncia a ruptura entre os motivos de sua atividade pedagógica e os resultados de suas ações. Ao ver que seu trabalho não produz os resultados esperados, ou ao perceber a não continuidade de suas ações pelos outros professores, angustia-se:

"(...) como é que eu posso agora saber que na 5ª série minhas crianças estão se perdendo. Eu acho que falta para o professor do fundamental II esse lado humano, esta coisa de perceber que estas crianças já sabem muito, elas aprenderam muito, cresceram muito, elas não são qualquer coisa, cresceram muito, Flávia. Tudo o que eles aprenderam, tudo que eles conseguiram, meu Deus do céu, foi um avanço enorme, você não imagina o passo. Nós que acompanhamos dois anos percebemos o passo que essas crianças deram, não era justo você deixar elas retidas mais um ano, porque nós tínhamos vários repetentes, já retidos na 4ª série, e se o aluno conseguiu avançar e se ele tem até a 8ª série, ou até o final da vida dele para melhorar. Mas, agora, quando eu vejo os professores falarem "Fulano é mal comportado", eu não sei, eu não tive esse problema com eles, eu não posso nem discutir com o professor que

*até ficaria mal para mim, mas **eu me sinto traída, eu me sinto muito traída**, porque eu pedi muito, eu entreguei as crianças e na reunião eu falei bem como elas iam, falei o que era o projeto e que tinha que continuar um projeto, mas infelizmente nenhum professor fez. (...) isso infelizmente se perdeu no meio do caminho, infelizmente o meu projeto foi por água abaixo. Claro que o professor não sabe, não é obrigado a saber, não consegue dar continuidade ao trabalho (...)."*

Nesse sentido, Luiza critica a estrutura educacional que impede a realização de um trabalho de qualidade, pois os professores não têm tempo para dedicar-se a seu trabalho de maneira satisfatória:

"E eu acabo perdendo eles (...) eu acabo perdendo eles porque os professores de fundamental II também não têm tempo de tanta paciência, porque eles ficam 45 minutos com eles. Os professores não têm esse tempo todo e, também, não conhecem a vida da criança como nós conhecemos, porque não dá tempo para eles conhecerem, não dá tempo (...)."

Luiza critica, também, os professores que não se comprometem com o trabalho educativo: *"Se eu vejo uma aula mal dada, é uma morte para mim. Se eu vejo um professor que parece estar desprezando o que está fazendo, eu não consigo conviver com isso, eu não consigo".*

Por último, faz severas censuras às formas como os profissionais da escola, sejam eles professores ou funcionários, por vezes, impedem a participação da comunidade na vida escolar:

*"Mas essa escola, infelizmente, não sabe tratar a comunidade, expulsa a comunidade, o que é um grande defeito, porque eu não posso entender que uma mãe entre na secretaria e alguém olhe de cara feia e não diga nem um bom dia para ela, ou que ela chegue cedo de manhã e diga 'eu preciso trabalhar', ela precisa mesmo, mas não é atendida. (...) **o dia que trata mal uma mãe minha, eu choro a manhã inteira, eu choro porque eu não aceito (...).**"*

Na relação entre os motivos de sua atividade pedagógica e os resultados de suas ações na escola, Luiza atribui sentido à sua atividade como professora. Essa produção de sentido pessoal é permeada pelas contradições entre o que ela almeja como resultado das ações docentes e as condições objetivas de trabalho. Mesmo não expressando verbalmente essas contradições de forma sistemática, Luiza sente-as em sua vida integral e denuncia-as como pode, seja esbravejando com os colegas e com os alunos, seja sofrendo física e psicologicamente pelo impedimento da realização de

seus sonhos como professora. Ainda assim, ela não desiste, reluta em se aposentar, pois não perde a esperança de um futuro melhor para "suas" crianças: "(...) *então te dá esperança, dá esperança, esperança, eu tenho esperança, eu vou morrer com esperança, é uma coisa que não vai sair de mim.*"

3) Pontos de encontro: análise das histórias de Vicente e Luiza

Apresentaremos, nesse momento, alguns elementos de análise comum aos dois professores, Vicente e Luiza, em seus processos de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica.

Na análise desses processos foi necessário localizar os motivos impulsionadores dessa atividade e os fins das ações pedagógicas. É na própria atividade que os sujeitos constroem e reconstróem seus motivos e, assim, resgatar as trajetórias profissionais dos professores nos forneceu indicações da transformação das atividades principais desses sujeitos e da constituição dos seus motivos. Foi fundamental, também, investigar quais eram os fins e as ações componentes da atividade pedagógica, pois, como nos aponta Leontiev (1978, 1983), o sentido pessoal é produzido na relação entre o motivo da atividade e os fins das ações.

Como vemos, nas histórias de Luiza e Vicente, o período de escolarização, na infância, aparece como marcante na configuração de seus motivos como professores. Ambos relacionam a escolha profissional com episódios vividos na escola quando eram alunos. Vicente lembra de seus primeiros professores e do papel destes no seu aprendizado. Luiza recorda das dificuldades iniciais para aprender a ler e escrever e, depois, do encantamento com a leitura. O estudo foi para esses professores a atividade principal na idade escolar. Ressaltam, dessa forma, a importância da escolarização nos seus processos de humanização, pois esta garantiu a eles o acesso à parte do conhecimento elaborado: "Tendo em vista que a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, nesta elevação, a formação escolar exerce um papel insubstituível." (MARTINS, L.M., 2001, p.222)

A atividade política, posteriormente, torna-se uma atividade central na vida dos dois professores. Vicente e Luiza apontam a luta e o envolvimento político como elementos essenciais tanto para a escolha profissional como para a condução das ações pedagógicas até os dias de hoje. A militância política desses docentes forja um projeto de vida que tem a educação como meio para a emancipação dos homens e para a construção de um mundo melhor. Para Luiza, o período militar e o exílio do país são fundamentais nas suas decisões de tornar-se professora e lutar por "*mudança*". Para Vicente, a participação nos movimentos sociais da Igreja Católica,

a militância no PT e o engajamento nas lutas sindicais dirigem seu encaminhamento para a carreira docente, pois nessa profissão pode trabalhar diretamente a favor da população, da classe trabalhadora. A atividade política, por seu caráter potencialmente genérico, permite que esses professores enriqueçam sua consciência e tenham uma certa clareza dos motivos impulsionadores de sua atividade profissional. Esta atividade política é central nos seus processos de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica e os faz sentir-se "pessoalmente devedor da classe trabalhadora", como diz Paro (2002). Luiza expressa essa identificação com a classe trabalhadora com todas as letras: *"Eu também sou peão"*.

Posteriormente, o trabalho, atividade principal da vida adulta, carrega as possibilidades de humanização dos sujeitos na medida em que promove a criação de novos motivos e, assim, novas atividades. O trabalho é central, também, na criação e articulação das dimensões objetivas e subjetivas da existência humana (L.M. MARTINS, 2001). Contraditoriamente, nos seus trabalhos como professores, Vicente e Luiza deparam-se com condições objetivas limitadoras de sua própria humanização. Os motivos de suas atividades pedagógicas encontram-se cindidos dos resultados objetivos de suas ações. Não só a atividade dos professores encontra-se fragmentada, como suas vidas inteiras.

A gênese dessa fragmentação encontra-se na própria organização da sociedade capitalista que desapropria os trabalhadores não só dos resultados objetivos de suas ações, isto é, dos produtos do trabalho, mas também do próprio trabalho, que não lhes pertence. No caso dos professores, estes constatam que seu trabalho não produz os efeitos esperados. O produto de sua ação, o aluno educado, nem sempre é transformado da maneira como projetam, isto é, a criança não aprende como é o esperado. Luiza fala sobre isso quando faz uma análise sobre a 5ª C e sente seu trabalho ir *"se perdendo"*, ou quando sofre por ver seus alunos reprovarem. Vicente questiona-se sobre o descompasso entre *"a capacidade enorme de produção"* dos alunos e os avanços ocorridos de fato.

Os sujeitos vivenciam, dessa forma, o distanciamento entre os motivos de sua atividade e os fins de suas ações. Há uma cisão, na consciência humana, entre o significado social e o sentido pessoal do trabalho (LEONTIEV, 1978, 1983) e essa cisão impede o desenvolvimento do ser genérico, universal dos homens. O empobrecimento da atividade humana fortalece-se na primazia dos motivos estímulos em detrimento dos motivos geradores de sentido, pois trabalhar torna-se primordialmente uma questão de sobrevivência material em detrimento do enriquecimento do ser genérico no ser singular. Como nos aponta Leontiev, na sociedade de classes, o sentido pessoal de trabalhar está em ganhar um salário para repor a força de trabalho. No caso do trabalho pedagógico, essa ruptura entre sentido

e significado faz com o sentido da ação pedagógica fique dissonante do significado social desta ação. Dessa forma, os professores sentem que sua ação é vazia de sentido. Em relação aos professores entrevistados, embora o salário seja essencial, não é o único elemento que os move em sua profissão. Prova disso, são os trabalhos não remunerados desenvolvidos por eles no decorrer da vida e, no caso de Vicente, também como projeto após a aposentadoria. A ruptura sentido e significado, nesse caso, reside em que os significados sociais da atividade pedagógica até são apropriados e reproduzidos nos discursos desses educadores, mas não são efetivamente transformados em propostas práticas ou resultados educacionais dadas as condições desumanas de trabalho.

A ruptura entre os motivos e fins é comum aos dois professores entrevistados e eles a expressam tanto verbalmente, como física e emocionalmente. Ao sentirem que as inúmeras ações realizadas por eles na escola não produzem os resultados esperados, angustiam-se e denunciam as ações estatais e as políticas públicas que visam negar a função da escola em relação à distribuição do saber. Nesse sentido, eles revelam a existência de condições de trabalho desumanizadoras, denunciam um sistema de ensino contrário aos trabalhadores e aos estudantes, criticam as impossibilidades instituídas de participação da comunidade na escola, rebelam-se contra uma organização escolar dificultadora do trabalho coletivo, lutam contra as precárias condições de aprendizagem dos alunos e apontam uma formação docente insuficiente e limitada. Frente a isso, quais seriam os resultados possíveis de suas ações?

Diante da emergência de uma série de tarefas urgentes e do cotidiano atribulado, Vicente e Luiza empreendem-se em diversas ações que consideram sem sentido e deparam-se com resultados educacionais muito aquém dos esperados por eles: o nível de aprendizagem discente é menor do que as expectativas docentes; a participação dos pais e da comunidade nas decisões escolares é pequena; o trabalho coletivo e compromissado dos docentes ainda é tímido.

Em condições objetivas de trabalho desumanizadoras, os motivos geradores de sentido permanecem no plano da fantasia, dos sonhos, e pouco são objetivados em resultados concretos. Há uma cisão entre o ideal e o real, entre o que se projeta e o que se realiza: "Esta cisão na estrutura motivacional da personalidade advinda de exigências contraditórias, indiscutivelmente promove as condições para a emergência da angústia, da insegurança, do desamparo face à realidade objetiva" (MARTINS, L.M., 2001, p.216). Ou ainda, as necessidades nem chegam a transformar-se em motivos pois não encontram objetos capazes de satisfazê-las, permanecendo no campo subjetivo. Essas necessidades frustradas produzem sofrimento psíquico e, potencialmente, o adoecimento físico e psicológico. A

unidade entre atividade, motivos e fins rompe-se (ou nem chega a existir) na medida em que a dimensão objetiva e subjetiva da consciência dos sujeitos encontram-se alienadas.

Luiza e Vicente expressam essas contradições em seus próprios corpos. Eles adoecem em momentos dramáticos de suas vidas, quando a cisão entre os seus projetos de vida e a realidade objetiva é brutal. Luiza desenvolve um câncer frente às impossibilidades do trabalho educativo como diretora. Vicente, ao aproximar-se da aposentadoria, tem uma crise de hipertensão. Também, em outros momentos, manifestam angústia e sofrimento físico e psicológico por não conseguirem ver seus sonhos como professores plenamente realizados, por não encontrarem possibilidades de transformar seus motivos subjetivos em atividade objetiva. Nesse sentido, para ambos a aposentadoria é um assunto delicado e angustiante, pois significa interromper um sonho de educação e de mundo ainda não concretizado.

Outros professores da escola, da mesma forma, denunciam a solidão em seu trabalho relacionada com o abandono sistemático da escola pela política educacional. Diante de um mundo desumano, esses professores dão respostas desumanas (MARTINS, 2001).

Sobre a relação entre seus sonhos e a escola pesquisada, é possível notar que esses professores movem-se por um **projeto político pedagógico de vida**, mas este não é o projeto da escola como instituição educativa composta pela ação de todos os seus integrantes. Luiza e Vicente têm projetos individuais, compartilhados em alguns momentos por outros professores, mas as ações dos diversos sujeitos escolares não chegam a compor a atividade escolar, ou o projeto-atividade. Dessa forma, a organização escolar não é um fator central no processo de atribuição de sentido pessoal às suas atividades pedagógicas. Embora Vicente e Luiza tenham clareza de que a educação escolar só se efetiva na coletividade, como atividade do corpo docente, suas ações não garantem a existência de um projeto escolar que agregue seus projetos de vida. Essa é outra fonte de frustração: Vicente clama por uma escola pública que seja construída por todos e para todos, *"que a escola não seja escolinhas de cada professor, mas que seja uma escola integrada"*; Luiza aposta na existência de uma coletividade na qual as pessoas sintam-se fazendo parte, como uma *"família"*. E dentre as diversas cisões na vida desses sujeitos, sofrem mais uma, a ruptura entre seus projetos pessoais de vida e educação e o projeto de educação que acontece de fato, expressão das políticas educacionais.

Apontamos alguns elementos comuns aos dois professores em seus processos de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica. Esses elementos indicam os **sentidos existentes** em condições de trabalho produzidas numa sociedade na qual o Capital tem primazia sobre as pessoas. Ao olharmos para a relação singular-

particular, professores-sistema educacional capitalista, nos deparamos com a constituição de uma consciência fragmentada, despedaçada, que sofre e adoece. Os sujeitos são impedidos de serem inteiros e, portanto, de existirem inteiramente humanos (MARTINS, 2001). A ruptura significado e sentido, isto é, a alienação, obscurece o desenvolvimento do ser universal do homem.

Por outro lado, deparamo-nos com contradições no próprio trabalho educativo e na organização escolar indicativas de possibilidades de superação da fragmentação do trabalho pedagógico e, dessa forma, reveladoras de outros **sentidos pessoais possíveis**. E assim, questionamos: quais seriam as possibilidades concretas de resistência ao hiato motivos-fins? Quais seriam os espaços de integração significado e sentido na consciência humana?

Mesmo em condições adversas, Vicente e Luiza encontram satisfação em sua profissão, amam seu trabalho e não desistem dos seus sonhos e projetos. Isso minimiza as rupturas entre as condições objetivas e subjetivas de trabalho e permite, embora de maneira tênue, o estabelecimento de relações conscientes entre os motivos da atividade e os fins das ações. Os sentimentos positivos mobilizados por sua atividade profissional são fundamentais em seus processos de atribuição de sentido pessoal e contribuem para o enriquecimento de suas consciências na perspectiva de superação da alienação.

Luiza e Vicente não perdem a esperança de um mundo mais justo e humano e lutam por isso tendo como instrumento seu trabalho pedagógico. Não se contentam ou se conformam com a situação atual da educação pública e, nesse sentido, buscam aprimorar sua prática pedagógica de maneira a garantir a apropriação do conhecimento pelos alunos, brigam com outros docentes que não fazem o mesmo, participam ativamente dos momentos coletivos da escola. Dessa forma, esses professores estabelecem momentos de relação consciente com o gênero humano e vislumbram uma outra organização social. Trazem essas possibilidades em seus projetos de vida e almejam que esses projetos materializem-se em ações educativas coletivas, ou seja, anseiam por um projeto político pedagógico da escola contemplativo das dimensões individuais e coletivas do corpo docente.

Outro elemento importante na constituição de processos de atribuição de sentidos pessoais humanizadores é trazida por Heloísa, a assistente de direção, em sua entrevista. Ao ressaltar o projeto político pedagógico como organizador da atividade educativa, ela fala da importância do estudo para a compreensão dos fenômenos escolares. O estudo, segundo ela, permite o redirecionamento da prática: *"(...) tem que estudar, eu acho que é isso. O que é isso? Como que eu faço isso na prática, porque é só assim que você aprende. (...) a leitura ela ajuda muito, o estudo, você incorpora aquilo (...)"* Ao estudar, os homens têm a possibilidade de acesso ao

saber genérico, elaborado, universal. Mas a apropriação desse saber na vida dos sujeitos não é garantida com o simples contato com o conhecimento. Não basta ler uma porção de textos pedagógicos no horário coletivo, é necessário estabelecer uma relação consciente com esse saber, incorporá-lo na vida, na atividade humana. Assim, Heloísa aponta a formação docente e o estudo voltados para as necessidades dos professores e da escola como um dos instrumentos de superação da alienação. Complementando a professora, entendemos que o estudo teórico é fundamental na formação do pensamento conceitual e na superação das formas empíricas e imediatas de compreensão da realidade, tal como nos aponta Davidov (1988)⁹³.

Os projetos de vida dos professores singulares, os sentimentos facilitadores da unidade atividade, motivos e fins das ações pedagógicas, o estudo teórico como importante instrumento de compreensão dos fenômenos escolares apontam-nos possibilidades de construção de um **projeto político pedagógico da escola**, um projeto-atividade. Será que esse projeto-atividade pode constituir-se como um dos elementos de resistência à alienação docente? Como dissemos no capítulo II, no item "O projeto político pedagógico entendido como atividade", são diversos os autores que apontam algumas possibilidades de resistência à desintegração entre o significado social e o sentido pessoal atribuídos à atividade pedagógica. Nesses trabalhos, aposta-se na construção do projeto político pedagógico da escola como organizador das ações dos professores e demais segmentos escolares e como constituidor da educação escolar entendida como atividade⁹⁴. Entendemos que, na medida em que os professores em coletividade compartilham as necessidades e os motivos de sua atividade pedagógica e pensam estratégias comuns para a superação das dificuldades existentes na escola, criam-se espaços de resistência à fragmentação do trabalho pedagógico. Dessa forma, os professores podem experimentar, ainda que de forma incipiente, sua condição humano-genérica.

Mesmo estando no plano do ideal e do utópico, acreditamos junto com os professores entrevistados que existem possibilidades de construção de uma educação humanizadora e da existência de uma atividade pedagógica menos fragmentada na medida em que os professores lutem por espaços em que podem estabelecer uma relação consciente com a universalidade dos seres humanos, para além da relação singular-particular.

⁹³ Sobre essa questão trazida por Heloísa, é necessário repensar os conteúdos e práticas presentes na formação docente, mas essa discussão escapa aos limites desse trabalho. Deixamos para outros pesquisadores e estudiosos em educação a discussão sobre o conteúdo da formação de professores que possibilitem a formação do pensamento teórico.

⁹⁴ A educação escolar entendida como atividade é objeto de estudo e pesquisa do GEPAPe no seu projeto de pesquisa gestado em 2004 e com início das investigações em 2005.

Por último, embora nosso foco de pesquisa tenha sido uma escola e dentro dela dois professores, acreditamos que nosso estudo fornece contribuições à compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano de forma geral e dos professores de forma específica. Entendemos que uma pesquisa científica só tem finalidade se outros pesquisadores possam tê-la como desencadeadora de outras investigações na medida em que possibilite o estabelecimento de generalizações e análises para outras realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lição de pintura

*Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro*

*que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas outras.*

***João Cabral de Melo Neto,
A educação pela pedra e depois***

Um dos pontos de partida dessa pesquisa foi o pressuposto da centralidade do trabalho, atividade humana por excelência, no processo de humanização dos homens e na constituição do seu psiquismo. Pautamo-nos na concepção materialista histórica dialética de homem e de mundo e na expressão dessa concepção na psicologia, ou seja, a psicologia histórico cultural de Vigotski, Luria, Leontiev e seus colaboradores. Para essa perspectiva, a existência humana tem caráter material e histórico. O desenvolvimento do psiquismo humano, dessa forma, deve ser compreendido em sua materialidade, a partir das formas como o Homem organiza e produz sua vida e, ao produzi-la, configura sua consciência e personalidade. Assim, para Leontiev (1983, p.75), a atividade humana é a unidade elementar da vida do sujeito concreto, é "o sopro vital do sujeito corpóreo".

Quando nos atemos à educação e, no caso dessa pesquisa, à atividade pedagógica dos professores, é importante ressaltar o caráter material e histórico dos fenômenos humanos, principalmente nesse momento em que o professor é fortemente culpabilizado pelos fracassos escolares e os alunos e suas famílias são, também, responsabilizados pelos problemas da escola.

O segundo pressuposto organizador de nossa pesquisa refere-se à fragmentação da atividade e da consciência humana engendrada no capitalismo. A compreensão sobre a constituição do psiquismo requer, dessa forma, não só a compreensão sobre os processos de humanização forjados na atividade dos homens, mas, também, a análise dos processos de alienação que permeiam e configuram a subjetividade humana.

Na sociedade capitalista, o trabalho, ao mesmo tempo em que produz a humanização dos homens por meio de objetivações que possibilitam uma existência universal e livre, produz a alienação humana na medida em que os homens são

impedidos de terem acesso aos produtos da atividade humana. Marx (1989a, p.152) denuncia esse caráter contraditório do trabalho:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz desnudez para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas mutilação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas joga uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz idiotia, cretinismo para o trabalhador.

Segundo Leontiev, pautado nos escritos de Marx sobre a alienação, na sociedade de classes a consciência humana encontra-se fragmentada, desintegrada. Significados sociais e sentidos pessoais tornam-se contraditórios, cindidos. Há uma ruptura entre os motivos da atividade e os fins das ações: a ação torna-se “vazia de sentido para o sujeito” (LEONTIEV, 1978, p.79). Os sujeitos humanos são impedidos de se humanizarem, de serem concretamente humanos.

Os dados de pesquisa coletados numa escola pública municipal ilustram o quanto as condições objetivas de trabalho e de produção da vida convertem-se em estruturas de consciência e, dessa forma, apontam as dificuldades, quase impossibilidades, dos indivíduos humanizarem-se na realização do seu próprio trabalho e, no caso dos professores, na atividade pedagógica. As análises dos dados, presentes nos capítulos III e IV, confirmam e reiteram os pressupostos norteadores desse trabalho: o caráter material da existência humana e a extensão da alienação no trabalho capitalista para a configuração da consciência humana.

No capítulo III, ao apresentarmos os eixos de organização das ações pedagógicas da escola, percebemos as dificuldades na construção de um projeto político pedagógico entendido como atividade consideradas as condições objetivas e subjetivas de trabalho. Mesmo produzindo uma forma institucional de organização do trabalho pedagógico, nem todos professores da escola tinham clareza dessa forma e consciência dos fins das ações componentes da atividade pedagógica. Embora o trabalho coletivo fosse uma meta da escola, planejar as ações pedagógicas raramente era uma atividade do corpo docente em sua integridade. A atividade pedagógica escolar encontrava-se fragmentada e, por vezes, dissonante dos motivos individuais da atividade profissional dos professores.

É fundamental ressaltar o quanto as condições objetivas de trabalho restringem a constituição da consciência docente integral: classes lotadas, extensa jornada de trabalho, baixos salários, muitas faltas docentes, cotidiano escolar atribulado, solidão em sala de aula, excesso de barulho, burocracias são os elementos principais que constituem o conjunto de tais condições. Diante desse panorama, os

professores sucumbem, adoecem, por vezes desistem de ensinar. Nesse cenário, como resistir à ruptura entre o significado e o sentido pessoal atribuído à atividade pedagógica?

Se nos atermos apenas às condições objetivas de trabalho, as perspectivas de superação da alienação na atividade pedagógica são insignificantes. Torna-se necessário analisarmos as contradições produzidas na escola indicativas de uma outra organização escolar, diferente da que está posta. Assim, é importante salientar os momentos, ainda que incipientes, nos quais os professores estabelecem relações conscientes com o gênero humano e compreendem a si e ao mundo social para além da relação entre o singular e o particular.

Nessa perspectiva, contraditoriamente, vimos professores buscarem formas mais humanas e humanizadoras de conduzir sua atividade pedagógica e organizar suas ações na escola. Observamos docentes desdobrarem-se para planejar as aulas mesmo diante da grande carga horária de trabalho. Assistimos a professores refutando os discursos ideológicos que culpabilizam o aluno e a família pobre pelo fracasso escolar. Vimos tentativas de produzir um trabalho verdadeiramente coletivo. Em síntese, observamos a luta diária e incessante de grande parte do corpo docente por uma escola pública de qualidade e por um trabalho pedagógico menos alienado⁹⁵.

Após a análise dos contextos "Organização escolar" e "Em busca do projeto político pedagógico" pudemos enfocar, no capítulo IV, o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica de dois professores, Vicente e Luiza, e a importância atribuída por eles ao projeto político pedagógico na organização de suas ações pedagógicas.

A partir do levantamento das **trajetórias profissionais** desses professores, dos **motivos enunciados**, dos **fins das ações enunciados**, das **ações realizadas**, da **função do projeto político pedagógico na organização de suas ações** e das **expressões das contradições entre as condições objetivas de trabalho e os motivos individuais da atividade pedagógica**, apresentamos elementos de análise comuns aos dois docentes indicativos da atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica.

Não pretendemos aqui fazer uma revisão da discussão realizada no último capítulo, mas apenas destacar o essencial no processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica desses professores, com o objetivo de refletir sobre as possibilidades de resistência a desintegração entre o sentido e o significado na consciência humana.

⁹⁵ No início dos anos 1990, Souza (1991) iniciava esta discussão a partir da organização político-sindical de professores por uma escola pública de qualidade.

Ao falarem do seu trabalho, esses professores denunciam a fragmentação de sua atividade pedagógica e de sua vida como um todo. Eles expressam em suas ações e no discurso sobre sua prática diversas rupturas: entre os motivos da atividade e os fins das ações; entre o que se projeta e os resultados alcançados; entre o significado social e o sentido pessoal atribuído à atividade pedagógica; entre seus projetos de vida e de educação e o projeto educacional em vigência. Essas cisões são sentidas na forma de frustração, angústia, impotência e, no limite, levam ao adoecimento físico e psicológico.

Por outro lado, foi possível reconhecer que há contradições no trabalho pedagógico e na organização social em que a escola está inserida reveladoras de outros **sentidos pessoais possíveis** e indicativas de possibilidades de superação da alienação. Os sentimentos facilitadores da unidade entre o motivo da atividade e os fins das ações pedagógicas, os projetos de vida dos professores cuja meta é a transformação social pela via da educação, a formação docente centrada no estudo teórico são elementos que nos apontam possibilidades de construção de um **projeto político pedagógico da escola**, um projeto-atividade, que seja fundamentalmente instrumento de luta contra a fragmentação do trabalho pedagógico.

Para tanto, é necessário que os professores em conjunto possam transformar seus motivos individuais em motivos coletivos e, dessa forma, possam engajar-se na construção de planos de ações destinados a garantir que os alunos apropriem-se do conhecimento universal. Assim, os docentes podem colocar a educação como condição indispensável para a formação do humano-genérico nos homens e criar espaços de resistência à fragmentação do trabalho pedagógico. Concomitantemente, é fundamental a luta dos professores por espaços em que possam estabelecer uma relação consciente com a universalidade dos seres humanos, para além da relação singular-particular.

Entretanto, não basta somente a força de vontade individual dos professores para a superação da alienação. Esta acontece em bases objetivas que devem ser construídas na luta dos docentes e da sociedade civil em coletividade por uma educação pública de qualidade, o que exclui a criação de condições históricas para que o processo de superação da sociedade capitalista possa ser desencadeado. Nessa perspectiva, deve-se ressaltar o papel dos movimentos sociais e sindicais que lutam pela construção de uma sociedade justa e humana.

Especificamente no que se refere à educação, um dos principais pontos de pauta dessa luta, a nosso ver, deve ser a exigência por uma formação docente de qualidade, seja ela nos cursos de graduação ou na formação em serviço. Entendemos que o acesso ao conhecimento elaborado e às formas teóricas de pensamento são condições indispensáveis para a constituição do humano nos homens. Desse modo, a

formação docente pode fornecer aos professores as ferramentas e os subsídios para uma compreensão aprofundada e crítica da realidade, principalmente no que diz respeito aos fenômenos escolares. Embora haja muitas pesquisas sobre a formação docente, esse tema não está esgotado e merece a atenção de educadores e pesquisadores em educação.

Torna-se necessário refletir sobre o conteúdo e as formas dos cursos de formação de professores em nível universitário (pedagogia e licenciaturas): Como estão organizados os cursos de graduação? Em que medida esses cursos contribuem para a prática docente? Como os futuros professores aprendem (ou não aprendem) a ensinar? Quais são os conteúdos vinculados à formação? Em que medida esses conteúdos proporcionam a formação do pensamento teórico? Como é a qualidade da expansão do ensino superior? Entre outras questões.

Sobre a formação de professores em serviço, outros questionamentos são necessários: Como essa formação é organizada e proposta? Como são formuladas e implantadas as políticas educacionais de formação? A quais interesses atendem? Quais são os espaços efetivos e as condições objetivas para que ocorra a formação em serviço? Quais são os conteúdos e as metodologias a serem utilizadas? etc. Uma das possibilidades de formação em serviço, apontada pelos professores da escola pesquisada, está em conhecer, de fato, as necessidades da comunidade escolar, a situação de moradia, as condições de vida nos bairros ao redor da escola e, a partir da análise dessa realidade, pensar em propostas pedagógicas voltadas à população atendida.

Além da formação de professores, a superação da alienação no trabalho pedagógico exige mudanças nas condições objetivas de trabalho: melhor remuneração; menor jornada de trabalho; orçamento público adequado e suficiente para a educação; autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas; infraestrutura escolar apropriada; acesso a recursos materiais e didáticos. Tudo isso requer políticas públicas educacionais direcionadas à valorização da escola pública e dos que estão vinculados a ela, isto é, um projeto político pedagógico cuja meta central seja a emancipação humana.

Cabe aos trabalhadores, assalariados ou não, e àqueles que ainda não conquistaram essa condição buscarem em suas ações dar continuidade à organização política na perspectiva revolucionária por meio de associações civis, sindicatos, universidades, grupos de discussão ou outras formas de movimento social. E, assim, criarem condições para exigirem, de maneira geral, mudanças políticas e, em particular, alterações na condução das propostas educacionais que propiciem a reflexão e a ação sobre a estrutura curricular, a administração escolar e o sistema educacional como um todo.

Apresentamos uma breve síntese de nossa pesquisa com a expectativa de contribuir na reflexão sobre os instrumentos de superação da alienação que permeia não só o trabalho, mas a vida inteira dos homens inseridos na sociedade capitalista. Acreditamos que a construção do projeto político pedagógico - não só da escola, mas também dos sistemas educacionais - entendido como atividade configura-se como elemento de humanização docente e é, potencialmente, um dos *lócus* de resistência à desintegração entre o significado social e o sentido pessoal atribuído à atividade pedagógica. Ressaltamos, assim, a importância dos espaços coletivos de discussão dos professores que tenham como meta refletir e propor ações visando à apropriação do conhecimento acumulado pelos estudantes.

Para finalizar, no decorrer de nossa pesquisa, deparamo-nos com novos questionamentos que merecem ser melhor estudados e investigados, tendo em vista uma compreensão crítica e aprofundada dos fenômenos escolares. No percurso infundável da produção do conhecimento, uma pesquisa, mais do que responder a perguntas, suscita novas indagações e, desse modo, só faz sentido se for ação componente de uma atividade coletiva de pesquisa, se fizer parte de uma comunidade de investigação, de um projeto-atividade de pesquisa. Assim, os conhecimentos produzidos por nossa investigação constituem o resultado do processo de análise e síntese da realidade pesquisada na tentativa de ascender da compreensão abstrata à concreta dos fenômenos em foco. Esta dissertação é o nosso ponto de chegada, o nosso concreto pensado possível, mas com a pretensão de ser o ponto de partida de outras pesquisas.

Durante nossa investigação, chamou-nos a atenção a grave problemática do adoecimento docente, fenômeno que, embora seja amplamente sentido e divulgado nas escolas, requer maiores esclarecimentos, principalmente no que diz respeito à relação entre a produção social do adoecimento docente e as condições objetivas e subjetivas de trabalho. Faz-se necessário o estabelecimento de parcerias investigativas entre os campos da educação, saúde, psicologia e outras ciências humanas. A ampla pesquisa de cunho nacional coordenada por Wanderley Codo (1999) é um importante ponto de partida nesse caminho e deve ser somada às contribuições da psicologia histórico-cultural.

Concomitantemente, sentimos necessidade de compreender melhor a produção dos campos emocionais e afetivos constitutivos do psiquismo humano. As emoções, os afetos e os sentimentos são elementos centrais na configuração do trabalho docente, mas relegados a segundo plano devido à primazia dos aspectos cognitivos. Assim, Silvia T. M. Lane e Yara Araújo organizaram um livro pautadas na perspectiva histórico-cultural, *Arqueologia das Emoções* (1999), cujo objetivo é "retomar a questão das emoções como fundamentais para a saúde física e psíquica do

ser humano, resgatando a importância no cotidiano, na capacidade criativa e na qualidade das relações sociais, na própria construção da história da humanidade" (p.09). Nesse trabalho, os autores realizam uma revisão dos fundamentos teóricos utilizados por Vigotski e outros e apresentam, também, alguns elementos importantes à prática profissional.

O processo de memória, evidenciado nas entrevistas com os professores, é outro aspecto teórico pesquisado pela psicologia histórico cultural que requer maiores investigações. Ao contarem suas trajetórias profissionais, mediados pelas perguntas da pesquisadora, Vicente e Luiza resgataram sua história de vida e, ao fazê-lo, reconstruíram suas concepções sobre si mesmo e seu trabalho: Como é esse processo de reconstrução do passado na consciência humana? Como os homens armazenam sua experiência passada? Como o passado configura a experiência presente?

Por último, ao final de 2004, quando fomos discutir a análise dos dados com os professores da escola pesquisada, o professor Vicente fez um importante apontamento: essa pesquisa centra-se nos processos de atribuição de sentido pessoal dos professores e, nesse campo, apresenta importantes contribuições. Mas e os estudantes? Não deveriam ser eles os principais beneficiados da educação escolar? Em total concordância com Vicente, entendemos ser urgente a realização de pesquisas que enfoquem os processos de atribuição de sentido pessoal à atividade de aprendizagem e de estudo dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. *Da formação e do formar-se: A atividade de aprendizagem docente em uma escola pública*. 2003. 173p. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

ARAÚJO, Elaine Sampaio, CAMARGO, Rosa Maria de, TAVARES, Silvia Carvalho Araújo. A formação contínua em situações de trabalho: o projeto como atividade. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 2002. Anais. Goiânia. 1 CD.

AZANHA, José Mário Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*/ Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, v.2, n°4, p.11-21, 1998.

BASSO, Itacy Salgado. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História*. 1994. 123p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

_____. Significado e sentido do trabalho docente. Caderno CEDES. [online] Abr. 1998, v. 19, n.44. [citado 18 junho 2003] Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br>.

BOUTINET, Jean-Pierre. *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1996.

CARRER, Andrea Câmara. *A construção do projeto político pedagógico do CEFAM Butantã: um exercício de autonomia escolar?* 1999. 175p. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

CAMARGO, Rosa Maria de. *Atividade formadora do professor de matemática de um projeto em parceria numa escola pública*. 2004. 150p. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

DAVIDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

CARDOSO, Miriam Limoeiro *A periodização e a ciência da história: observações preliminares*. Julho de 1977. (Mimeo)

CODO, Wanderley. (coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis - RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Caderno CEDES [on line]. Jul. 2000, vol.21, no. 71 [citado 29 março 2004]. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br>

EZPELETA, Justa. *Pesquisa participante*. São Paulo: Ed. Cortez, 1989.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin, Vigotski. In.: Caderno CEDES. Abr. 2004, v.24, no.62, p. 64-81.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 1994.

GADOTTI, Moacir. Projeto político pedagógico da escola cidadã. In.: Secretaria de Educação à distância. *Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político pedagógico*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In.: DANIELS, H. (org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.111- 137.

LACASA, Pilar. *Aprender en la casa aprender en la calle*. Madri: Aprendizaje Visor, 1994.

LANE, Silvia T. Maurer; ARAÚJO, Yara. (orgs). *Arqueologia das emoções*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In.: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 5 ed. São Paulo: Ed. Ícone, 1988. p.59-83.

LURIA, A.R. Vigotskii. In.:_VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 5 ed. São Paulo: Ed. Ícone, 1988. p.21-37.

MARTINS, Lígia Márcia. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 2001. 276p. Tese (doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2001.

MARTINS, Lígia Márcia. A natureza histórico-social da personalidade. In.: Caderno CEDES. Abr. 2004, v.24, no.62, p. 82-99.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos-filosóficos. In.: FERNANDES, F. (org). *Marx e Engels: História*. São Paulo: Ed. Ática, 1989a. p.146-181. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

_____. O método da economia política. In.: FERNANDES, F. (org). *Marx e Engels: História*. São Paulo: Ed. Ática, 1989b. p.409-417. (Coleção Grandes Cientistas Sociais)

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, [s.d.], Livro I, 2v.

_____. *O Capital: Livro I, Capítulo VI (inédito)*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MELO NETO, João Cabral. *A educação pela pedra e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MOLON, Suzana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. São Paulo: EDUC, 1999.

MOURA, Manuel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como ação formadora. In.: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (orgs). *Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001. p.143-162.

_____. *O educador matemático na coletividade de formação. Uma experiência com a escola pública*. 2000. 131p. Tese (livre docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In.: ENCONTRO LOCAL DE PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA - ABRAPSO/Bauru, 5, 2001, Bauru-SP. *Anais...* Bauru: ABRAPSO, 2001. p.16-22.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político da escola*. 2ªed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 11 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

_____. A natureza do trabalho pedagógico. In: *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ed. Ática, 1997. p.29-37.

_____. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Ed. Xamã, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In.: *Introdução à psicologia escolar*. 3ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p.281-296.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões de nossa época, v.16)

ROCKWELL, Elsie. *Reflexiones sobre el processo etnográfico*. Departamento de Investigaciones Educativas. México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, 1987. Mimeo.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7.ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.

_____. *Escola e democracia*. 32 ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1999.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. *Estudantes de Pedagogia e a "atividade de aprendizagem" do ensino em formação*. 2004. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

SHUARE, Marta. *La Psicología Soviética como yo la vejo*. Moscu: Editorial progreso, 1990.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. *Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa escola de 1º e 2º graus*. 1991. 219p. Dissertação (mestrado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.

TAVARES, Silvia Carvalho Araújo. *A profissionalidade ampliada na atividade educativa*. 2002. 152p. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. São Paulo: Libertad, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) *Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível*. 15 ed. Campinas: Ed. Papirus, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.:_VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 5 ed. São Paulo: Ed. Ícone, 1988a. p.103-117.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Formação social da mente*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1988b.

VYGOTSKI, L.S. Pensamiento y lenguaje. In.: *Obras escogidas* (vol.II). 2 ed. Madri: A. Machado Libros, 2001.

TANAMACHI, Elenita de Rício. *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar*. 1997. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista campus de Marília. Marília, 1997.

ANEXOS

ANEXO 01: ÍNDICE DAS OBSERVAÇÕES ETNOGRÁFICAS

1º SEMESTRE DE 2003

Dia	Atividades observadas	Tempo de Permanência
03/02 – 2ª F	1ª reunião pedagógica geral do ano letivo de 2003	2h15min
04/02 – 3ª F	2ª reunião pedagógica geral do ano	4h
05/02 – 4ª F	3ª reunião pedagógica geral (2 reuniões)	10h
11/02 – 3ª F	JEI ⁹⁶ grupo 01	3 h
11/03 – 3ª F	JEI grupo 01	1h20min
25/03 – 3ª F	Observação das aulas no 4º ano (sala projeto) e cotidiano escolar	4h
01/04 - 3ª F	JEI grupo 01 e 02, observação da aula de ciências (5º ano C) e cotidiano escolar	6h
22/04 - 3ª F	Reunião pedagógica Fundamental II	4h
06/05 - 3ª F	Cotidiano escolar e leitura do livro de PEA, JEI grupo 01	2h30min
13/05 - 3ª F	Observação das aulas de História (5º e 6º anos), Conselho de classe (5ª C e 6ª A)	5h
26/05 – 2ª F	JEI grupo 01	2h25min
27/05 - 3ª F	JEI grupo 02	2h10min
10/06 - 3ª F	JEI grupo 01 e cotidiano escolar	2h10min
18/06 - 4ª F	JEI grupo 02	2h
24/06 - 3ª F	Provão	3h
30/06 - 2ª F	Reunião Pedagógica – fechamento do bimestre (2 reuniões)	9h10min
04/07 - 6ª F	Festa Julina	1h30min
05/07 – sáb.	Festa Julina	2h30min
07/07 – 2ª F	Conselho de classe (5º e 6º ano)	3h
08/07 - 3ª F	Conselho de classe (fundamental I)	2h30min

Total de observações no 1º semestre: 20 observações

⁹⁶ A sigla JEI refere-se às reuniões pedagógicas que compõem a carga horária dos professores optantes da jornada especial integral (JEI). Os professores com jornada integral reúnem-se três vezes por semana para discutirem o cotidiano escolar e o PEA (Projeto Especial de Ação). Na escola pesquisada, havia dois horários de reunião de JEI, um após o primeiro período para os professores de nível I (grupo 01), e outro após o segundo período para os professores de nível II (grupo II).

2º SEMESTRE DE 2003

Dia	Atividades observadas	Tempo de Permanência
28/07 – 2ª F	JEI grupo 01- 1º dia de aula	1h45min
01/08 – 6ª F	Reunião de pais – 4º ano	1h20min
06/08 – 4ª F	Reunião pedagógica – ciclo I	3h
12/08 – 3ª F	JEI grupo 02 – Planejamento do desfile cívico	2h
19/08 – 3ª F	JEI grupo 01	2h
27/08 - 4ª F	JEI grupo 02	2h
02/09 – 3ª F	JEI grupo 01 e preparação do desfile das turmas da tarde	4h
03/09 – 4ª F	Preparação do desfile das turmas da tarde	3h
04/09 – 5ª F	Preparação do desfile das turmas da manhã	1h30min
05/09 – 6ª F	Desfile cívico	4h
10/09 – 4ª F	Reunião geral de pólo (RPG) no CEU do distrito vizinho	4h30min
23/09 – 3ª F	JEI grupo 02 (não houve)	1h20min
01/10 - 4ª F	JEI grupo 02	2h40min
07/10 – 3ª F	JEI grupo 01	2h
10/10 – 6ª F	Reunião de pais – 5º ano C	1h
14/10 – 4ª F	JEI grupo 01 e preparação do teatro em homenagem ao dia dos professores	2h
17/10 - 6ª F	Apresentação do teatro em homenagem ao dia dos professores	3h
30/10 – 5ª F	JEI grupo 02 - informática	2h
31/10 – 6ª F	Telefonema para o professor Vicente	
04/11 – 3ª F	JEI grupo 01, aula do PROFA e entrevista com o professor Vicente.	5h30min
11/11 – 3ª F	Provão (nível II), JEI grupo 01 e entrevista com a professora Luiza.	3h
14/11 – 6ª F	Telefonema da assistente de direção Heloísa.	
17/11 - 2ª F	Reunião pedagógica	2h30min
28/11 – 6ª F	Conselho de classe – 8º anos	2h
03/12 – 4ª F	JEI grupo 01	1h
05/12 – 6ª F	Rematrícula e feira cultural	2h30min
10/12 – 4ª F	Conselho de classe – 4º ano	2h30min
11/12 – 5ª F	Reunião de pais – 4º ano	2h30min
17/12 – 4ª F	Entrevista com a assistente de direção, Heloísa, avaliação da unidade escolar (nível II) e Conselho Escolar	4h30min
18/12 – 5ª F	Almoço de confraternização	

Total de observações no 2º semestre: 28 observações

ANEXO 02: Exemplo de Registro Ampliado (R.A.)

06/08/2003

Atividade: Reunião pedagógica - ciclo I

Permanência da pesquisadora: 09:00 - 12:00

Atividades realizadas pela pesquisadora: Observação da reunião e conversa com docentes.

Registro: Anotações no diário de campo durante e após a observação e esse relatório feito em 07/08.

Com quem conversei: Professora Luiza

Obs.: Os nomes utilizados são fictícios.

Cheguei na escola junto com a auxiliar de direção e ela me falou aonde seria a reunião, na sala 02. Subi, os docentes estavam na esperando na porta, pois a sala estava sendo limpa. Assim que a limpeza terminou, todos entraram. Outras salas também estavam sendo limpas e o pátio lavado.

Entramos na sala e a professora Daniela deu início a reunião (9:20). A Coordenadora Pedagógica, Letícia, não poderia estar presente devido a problemas pessoais, mas deixou duas tarefas para os professores. A primeira era pensar no desfile cívico que acontecerá em 05/09 e, depois, no planejamento bimestral.

Daniela falou qual era o tema do desfile: pluralidade cultural. A tarefa era definir a subtemática com que cada classe trabalhará, como o tema será desenvolvido, e, depois, pensar em qual material será utilizado. A auxiliar de direção, Camila, disse para aproveitarem o material já disponível na escola.

Daniela passou a palavra para os professores para que eles pudessem sugerir como o tema será desenvolvido. Uma das professoras deu uma sugestão: representar as regiões brasileiras, cada turma (série) representaria uma região. Os docentes presentes pareceram concordar com a idéia. Daniela perguntou se alguém tinha outra sugestão. Uma professora do anexo falou que elas (professoras do anexo) gostariam de trabalhar com a Amazônia. São oito salas do anexo e como elas já trabalham juntas, quase não encontram o restante dos professores, seria mais fácil se o anexo desenvolvesse junto uma temática.

Camila achou que seria melhor dividir por série e cada grupo se dedicaria a uma região. Argumentou que se as classes do anexo fizessem algo à parte, só reforçariam essa idéia de separação e eles eram todos da mesma escola.

Daniela achou que dá pra fazer assim (separado), porque elas já estão juntas e ficaria mais fácil. As professoras do anexo insistiram na idéia de fazer uma "ornamentação" representando a região amazônica. Uma professora disse que achava melhor não decidirem nada sem a CP, porque em outros anos, o anexo seguiu a programação da escola, não trabalhou em separado. Decidiram deixar a CP fechar com o anexo.

Daniela escreveu na lousa as séries para que dividissem as regiões. As docentes conversaram rapidamente sobre as regiões da onde vieram, sobre os lugares que gostavam. Resolveram que a 1ª e 2ª série serão responsáveis pelo Nordeste, daria pra juntar essas duas séries porque a segunda série tinha menos classes. Depois, resolveram deixar o sudeste para 3ª e 4ª anos. Para o anexo, deixaram como sugestão o Norte (região amazônica). A professora Luiza achava que assim ficava descaracterizado: "Parece que o anexo não é da escola".

Deixaram como sugestão que a 5ª e 6ª séries ficassem com o Centro-Oeste e 7ª e 8ª, com o Sul, mas foi só uma sugestão, pois o Fundamental II irá resolver qual será sua temática na reunião da tarde. Caso eles decidam por outra temática, o ciclo I dividirá as regiões por cada série. Daniela escreveu essa divisão na lousa.

Luiza apresentou a nova professora substituta e disse, em tom de ironia, que agora os professores poderão faltar à vontade. Falou que há professores com várias abonadas a serem tiradas. Os docentes contaram quantas abonadas ainda tinham. As professoras que contaram suas abonadas tinham um monte, oito, nove (acho que cada professor pode tirar 10 abonadas). Uma docente brincou com Luiza dizendo que são as professoras mais velhas que faltam menos.

Luiza e Daniela conversavam entre si e diziam que seria interessante cada região decidir por um tema. Luiza disse para todos para decidirem agora e já entregarem o pré-planejamento para a CP.

Daniela passou para o próximo tópico da reunião: o planejamento para o 3º e 4º bimestre. Disse para os professores se dividirem por série para decidirem sobre o desfile e fazerem o planejamento. A pluralidade era o tema do bimestre.

Sobre o desfile, alguém perguntou como será a ordem das escolas. Respondeu-se que a escola será a primeira a desfilar, depois das EMEIs.

Daniela distribuiu formulários para os docentes. Olhei os formulários de uma professora ao meu lado. Eram fichas (em branco), uma para cada disciplina, em que os professores deveriam preencher os objetivos e conteúdos do bimestre. A ficha chamava-se Plano de Trabalho.

Camila aproveitou para dar notícias sobre o último conselho de escola. A outra auxiliar, Kátia, foi referendada. A atual CP designada, Heloísa, ficou como assistente de direção (não entendi nada). Camila apresentou, depois, o balanço da festa julina: a escola faturou 500 reais a mais do que em 2002. A auxiliar falou também qual foi a decisão da escola sobre a verba do MEC. O conselho resolveu comprar com essa verba um carrinho para transportar as panelas da cozinha, muito pesadas quando cheias, e um carrinho para transportar o material de limpeza. Comentaram sobre o faturamento da festa julina, a auxiliar falou que rendeu mais porque o anexo participou da festa e isso atraiu mais gente.

Daniela distribuiu os planos anuais. Camila pediu ao pessoal do anexo que pensassem no material que vai ser usado no desfile até 6ª feira e fizessem uma lista.

Houve uma pausa na reunião, os professores conversavam entre si. Luiza falou a todos em tom de encorajamento: "Vamos trabalhar." Daniela pediu que deixassem tudo escrito para a CP. Os professores organizaram-se segundo a divisão do desfile. Os professores de 1ª e 2ª série foram para outra sala e os de 3ª e 4ª permaneceram onde estávamos. Fiquei na mesma sala.

As professoras de 3ª e 4ª série organizaram-se em círculo. Fizeram alguns comentários sobre o CEU (Centro Educacional Unificado). A diretora efetiva (que está afastada do cargo de direção) tinha ido ontem à escola com os diretores das unidades de ensino do CEU do bairro vizinho. O objetivo da visita era montar um histórico para apresentar na inauguração desse equipamento. As professoras comentaram que a diretora não precisava fazer a visita para montar o histórico porque ela conhece toda a história do bairro e da escola.

Começaram a discutir sobre o desfile. Luiza sugeriu que representem os meios de comunicação, mais especificamente a parte jornalística. Camila questionou como representar isso. E Luiza respondeu que poderiam representar os canais de TV, fantasiar os alunos de jornalistas, com câmeras fotográficas e de filmagem. A

auxiliar disse que pensou em algo mais histórico. As demais (aquelas que participaram, pois as professoras do anexo permaneceram caladas quase o tempo todo) acharam que fazer a parte histórica iria dar muito trabalho. Luiza e Leda reclamaram que no desfile há pouca participação dos alunos e quem trabalha mesmo são os professores.

Luiza incrementou sua sugestão inicial, disse que poderiam representar os meios de comunicação e os esportes. Camila sugeriu que os alunos fossem divididos em grupinhos de 20 alunos e cada grupo representaria um tema.

Conversaram sobre as especificidades de cada Estado e depararam-se com o desconhecimento acerca do Espírito Santo. A professora substituta disse que sua irmã morava nesse estado e que iria perguntar a ela sobre as particularidades locais. Falou sobre a comida capixaba, muito peixe e a moqueca capixaba, que é diferente da baiana.

As professoras pensaram sobre elementos de cada estado: Rio de Janeiro tem carnaval, pão-de-açúcar, assaltantes, criminalidade de forma geral, teleférico. Minas poderia ser representada com um queijo gigante. Daniela completou e falou que tem doce de leite, pão de queijo. São Paulo tem poluição e poderiam fazer uma crítica a isso. Daniela lembrou do recente acidente com uma indústria de papel no ES e RJ e disse: "É um tema atual".

Daniela perguntou se elas vão dividir por Estado. Camila achou melhor dividir por temas, por exemplo, nos esportes os alunos poderiam usar diferentes camisas de times de futebol. Daniela apontou a dificuldade de não saberem quantos alunos irão participar. Luiza falou que os alunos não gostam do desfile, participa uma média de 50% dos alunos de cada sala. Leda falou que nas 4ª séries não vem nem 50% e outra professora complementou: "Eles já são mocinhos, não querem essas coisinhas". E continuou, disse que quando os alunos não têm perua escolar e lanche, eles não vêm. A auxiliar disse que a perua tem que vir, pois será dia letivo.

Começaram a sistematizar as sugestões. Um grupo de esportes, com camisas de times. Meios de comunicação, representando o jornal, TV, rádio. Sobre a história, falaram da reforma do centro histórico de São Paulo. No Rio de Janeiro tem o Carnaval.

Sobre os meios de comunicação, pensaram em confeccionar roupas com jornal. Daniela contou que tem uma cópia do 1º jornal que circulou no Brasil, era um jornal impresso em Londres. Ela conseguiu esse material em uma pesquisa que coordenou com os alunos.

Voltaram a falar das especificidades de Minas Gerais: a mineração, o forte é a agropecuária. Discutiram se o forte era a agropecuária ou a agricultura. Luiza falou das árvores mineiras, os ipês. Lembraram das termas mineiras, mas como representar? Disseram que a comida mineira era rica, mas como representar? Novamente, questionaram se a divisão do desfile seria por Estado ou por temas.

Camila apresentou uma possível divisão: esportes, Carnaval, poluição, alimentação, monumentos, meios de comunicação. Mas a dúvida ainda persistia: divisão por tema ou por Estado? Decidiram pelo tema.

Em relação ao bloco sobre a poluição, Luiza falou que não queria levar para o lado triste. Camila disse que não queria levar para o lado político.

Começaram a discutir sobre cada bloco. Nos meios de comunicação, pensaram em fazer um coletinho de jornal como fantasia ou montar um jornal na camiseta dos alunos. Pediram à auxiliar que providenciasse fita dupla face.

Quanto aos monumentos, seriam representados em cartazes. A auxiliar disse que pode fazer os cartazes com alguns prédios do centro de São Paulo. Sugeriu que confeccionem uma faixa escrita "Sudeste" e outras quatro, com os nomes dos Estados. Acharam que seria interessante se tivessem as bandeiras dos estados e a auxiliar propõe-se a fazê-las e a montar coletes com essas bandeiras, igual a esses coletes de propaganda.

As professoras começaram a lembrar de anos anteriores, em que tiveram muito trabalho para confeccionar os adereços, mas eles quebravam antes do desfile. Como os alunos ficavam esperando muito tempo para se apresentar, as coisas iam quebrando.

Camila propõe que todos confeccionassem um pouco de tudo para não sobrecarregar ninguém, depois é só distribuir aos alunos: "Está tudo fácil".

Pensaram no bloco sobre a poluição. Poderiam representar dois rios com sacos plásticos, um limpo e outro poluído. No poluído colariam latinhas, garrafas PET. Pensam também em confeccionar prédios com fumaça. Mas como fazer? Como já fiz isso quando eu era aluna do ensino fundamental, dei sugestões.

Camila falou para escreverem tudo isso no caderninho da CP. Ela também quer fazer moldes de letra num marceneiro porque todo ano elas tem que confeccionar esses moldes em cartolina e depois eles se rasgam ou se perdem.

Pensaram na faixa de entrada: quatro alunos carregaram as bandeiras dos Estados. Lembraram que teve ano no qual os alunos desfilaram com ferramentas na mão, martelos etc. Lembraram, também, do caso do professor Vicente, seus alunos desfilaram com metralhadoras para representarem a repressão da ditadura. Um policial que viu achou que o desfile incitava a violência e por isso Vicente sofreu um processo.

Falaram novamente da representação da poluição: prédios poluídos, os alunos usando máscaras. No bloco da comunicação, alunos vestindo jornais, revistas, levando câmeras e máquinas fotográficas.

Lembraram que, no recreio nas férias, receberam fantasias de animais e que algumas poderiam ser usadas para representar a região norte, como a arara. Em relação ao carnaval, poderiam fazer máscaras. Alguém diz que os adereços devem ser distribuídos na hora, para não serem destruídos antes da apresentação.

Daniela lembrou que no ano passado todos queriam um desfile mais cívico, com os alunos usando uniforme escolar, mas nesse ano ninguém falou sobre isso. A lembrança de Daniela suscitou essa idéia: E se todos desfilassem de uniforme? Iriam representar a educação, essa educação "*sem brilho, sem estímulo*". Comentaram sobre os uniformes de inverno que os alunos irão receber. Primeiramente, eram só os alunos do CEU que iriam receber, mas devido às pressões sobre o CEU, todos os alunos terão o uniforme. As professoras comentaram que nem frio fez e os alunos vão receber uniforme de inverno.

Continuaram a pensar num desfile só com os uniformes e comentaram que a escola tem várias camisetas: a da própria escola, a do Recreio nas Férias, a do Vai e Volta. A auxiliar acha que não é bonito fazer um desfile só com o uniforme porque os uniformes não são bonitos, pois além de não ter homogeneidade nas roupas, as golas são todas desbeijadas. Leda falou para agruparem por tipo de uniforme. Daniela questionou as outras docentes sobre como será a proposta das outras turmas: estão pensando num desfile mais cívico ou alegórico? Ela vai verificar. Voltou contando que a outra turma também se decidiu por um desfile alegórico.

Eu perguntei sobre o percurso do desfile e sobre a música. Leda me contou por onde o desfile passa, as ruas no entorno da escola saindo da escola vizinha. A banda da escola toca no desfile.

Depois, Daniela apresentou os temas dos bimestres. Antes, ela havia falado que o tema desse bimestre era a pluralidade cultural. O tema do 4º bim. será a consciência negra e o ECA. Daniela comentou que, no 2º bim, foi trabalhado Monteiro Lobato.

As professoras presentes dispersaram-se um pouco, conversavam entre si. A professora substituta contou que talvez pegue a sala de Guilherme, pois ele pediu licença médica. Luiza avisou que a licença vai demorar a ser concedida, porque ele está esperando um laudo do psiquiatra e normalmente isso demora. Pergunto a Luiza o que Guilherme tem. Ela respondeu que ele tem diabetes, alcoolismo e depressão. Disse que nunca viu ele beber ou estar bêbado, mas era isso que constava em seu laudo. Falou que agora ele parou de beber completamente por causa da diabetes, caso contrário ele poderia até morrer. Perguntei a ela o que acontecerá enquanto ele não consegue a licença, ela respondeu que enquanto isso ele fica em sala de aula. Guilherme não estava presente na escola hoje.

Luiza e Leda começaram a olhar o planejamento anual. As professoras de 4ª série começaram a conversar sobre o conteúdo dessa série. Falaram sobre a pontuação e uma delas disse que estava trabalhando com isso desde o começo do ano, mas estava difícil dos alunos entenderem.

Depois, duas professoras começaram a conversar sobre matemática, as demais conversavam entre si. Como estava muito zumbido na classe, não consegui me ater a nenhuma conversa particular.

Camila e uma professora estavam ao meu lado. Perguntei para a auxiliar o que aconteceu na escolha do assistente de direção. Ela me explicou que uma CP concursada chegará na escola, ela passou no concurso, foi convocada, escolheu essa escola e pretende ficar até o fim do ano, para depois pedir remoção. Assim, Heloísa deveria deixar o cargo. A atual diretora deu a idéia de Heloísa (CP designada) tornar-se assistente de direção, pois se caso ela voltasse para a sala de aula tiraria o lugar de três professores. Como Heloísa não queria fazer isso, aceitou a proposta da atual diretora. Perguntei sobre o interesse de Guilherme pelo cargo e a auxiliar respondeu que o docente será coordenador pedagógico de outra escola, assim desistiu de candidatar-se para assistente.

Leda e a professora do anexo continuaram a conversar sobre matemática e as dificuldades dos alunos para aprender e estudar essa matéria. Leda me contou que estava trabalhando com o conceito de metade e usava uma maçã para que os alunos pudessem visualizar a explicação. Então, perguntou à classe quantas metades formavam um inteiro e fez isso olhando/segurando para a maçã cortada ao meio. Ninguém conseguiu responder e, segundo Leda, "*só saiu fumaça*". Depois de muito custo, um aluno deu a resposta correta e isso aconteceu na melhor 4ª série da escola.

Duas professoras do 3º ano dividiram as fichas de planejamento para preencherem. Pedi para olhar as fichas e dei uma olhada rápida, tem fichas de planejamento anual e bimestral.

Começou uma discussão acalorada sobre os destinos da 5ª C. Luiza estava muito brava, angustiada com o que estava acontecendo com seus ex-alunos, porque eles estão praticamente abandonados na escola. Ela estava até pensando em levar o caso para a supervisora de ensino ou NAE e, se for preciso, até para a prefeita. Luiza falava isso contundentemente. Ela não concordava com a possibilidade de que esta

classe seja desmanchada e seus alunos pulverizados nas outras salas, porque daí eles ficarão completamente esquecidos. Leda achava que é necessário misturar os alunos, porque ela já sabia que isso aconteceria, que a classe ficaria desassistida, sem projeto. Luiza respondeu dizendo que os professores que pegaram a classe já sabiam que seria assim, sabiam que esta classe exigia um trabalho diferenciado. Luiza disse que todo ano vai ter uma classe assim, a própria auxiliar tem uma classe difícil que logo estará na quinta série. E, se é para chegar na 5ª série e ficar largado, é melhor não ter nem projeto. Ela criticou os professores de nível II por não saberem lidar com essa classe, por não fazerem um trabalho diferenciado e usarem as mesmas atividades com todas as 5ª séries. Luiza, exaltada, criticou os professores que não trabalhavam voltados para o público: *"Servidor público trabalha para o público"*. Camila e Daniela concordaram com Luiza, achavam que a classe deveria ser mantida, mas é necessário um projeto de verdade. Leda achava que os alunos deveriam ser *"pulverizados"* nas demais classes. Daniela falou para Luiza que se ela for levar o caso a outras instâncias, é melhor avisar a CP antes. Luiza concordou, disse que só levará o caso adiante após falar com a coordenadora.

Como essa discussão foi bastante acalorada, principalmente por parte de Luiza, não pude anotar todas as falas, pois as professoras olhavam para mim, envolviam-me na discussão. Após a saída da maioria dos docentes, fiz pequenas anotações no caderno de campo.

As professoras de 3ª série foram para outra sala para fazerem o planejamento. Fiquei nessa sala com Luiza, Leda e outra professora. Leda saiu para tomar um café. Luiza e a outra professora dividiram as fichas e começaram a preenchê-las. Pedi para olhar as fichas. Peguei uma ficha de planejamento bimestral (Plano de Trabalho). A ficha tinha alguns tópicos já escritos:

*Diretrizes da SME: democratização do acesso e permanência; democratização da gestão; qualidade social da educação.

*Objetivo geral da escola: A partir da realidade do aluno, criar condições para que ele possa ser agente de transformação dessa realidade através dos conhecimentos adquiridos (escrevi de forma resumida).

* Objetivo do ciclo I: Inserir a criança no contexto das relações sociais e humanas na escola, permitindo que ela possa identificar-se como indivíduo e parte do coletivo (resumo meu).

Os demais tópicos deveriam ser preenchidos pelas professoras: Objetivo da área (havia uma ficha para cada disciplina); conteúdos; objetivos (dos conteúdos); estratégias; avaliação e registro.

As professoras preenchiam essas fichas, copiando o que haviam escrito no planejamento atual. Olhei o planejamento anual. Eram fichas de cada matéria e em cada bimestre o professor deve escrever o conteúdo a ser trabalhado. Luiza e a outra professora escreviam nas fichas bimestrais, ficavam em silêncio enquanto faziam a tarefa. A outra professora saiu da sala.

Conversa com Luiza

Ficamos só eu e Luiza. No começo do dia, ela disse que queria falar comigo em particular. Perguntei o que era, ela parou de fazer o que estava fazendo e conversamos longamente. Anotei trechos da conversa em meu diário de campo assim que cheguei em casa. Esse relato não poderá dar conta da riqueza de nossa conversa.

Luiza queria saber minha opinião sobre a 5ª C. Respondi que achava interessante a proposta das salas projeto, mas do jeito que estava não podia continuar,

pois os alunos estavam muito abandonados. Conteí do dia em que assisti aula lá e quais foram minhas impressões, os alunos comportavam-se como "burros". Conversamos sobre os estigmas e o quanto os incorporamos. Luiza também acreditava nisso e contou sua experiência pessoal como aluna, pois a fizeram acreditar que não aprenderia matemática. Quando começou a dar aula, tinha que estudar matemática em casa para poder ensinar seus alunos.

Luiza falou que fica muito aborrecida com a situação da 5ª C, entristece-se ao ver seus alunos "*largados*", parece que todo seu trabalho foi por água a baixo. Ela fica pensando no que acontecerá com seus alunos quando ficarem adultos, pois muitos não pensam nem em cursar o ensino médio. Que profissões vão ter? Qual será o destino deles? Ela sente que é responsável por isso.

A professora contou que queria realizar um projeto com essa classe. Falamos sobre os impedimentos (burocráticos) e as possibilidades para que isso ocorra.

Luiza sofre muito com essa situação, contou-me que às vezes não consegue dormir, fica doente. Nesse dia, estava com problemas intestinais. Ela estava muito aborrecida com a direção que a 5ª C estava tomando. Alunos que nunca tiveram problemas de indisciplina agora estavam tendo. Ela contou de um aluno que tinha uma situação familiar complicada, o pai alcoólatra batia na família, mas quando ele era seu aluno, Luiza conversava com o garoto, não deixava o problema familiar invadir a classe, contava para o menino que seu pai também era alcoólatra. Mas nesse ano, o menino vem apresentando problemas de comportamento e os docentes acham que a causa é a família.

Ela contou que chegou a preparar, junto com Daniela, várias atividades para os professores de nível II aplicarem nessa 5ª série, inclusive fotocopiaram material, trechos de livro, mas os professores não estavam usando as tarefas planejadas por elas, alegavam que não sabiam usar. Segundo ela, os professores que mudaram sua postura diante da sala e começaram a pensar em atividades diferenciadas estão tendo resultado.

Mas de forma geral, ela estava muito desanimada com tudo isso. Pensou até em mudar de profissão. Disse que seria uma ótima feirante, pois adora estar com o povo e conhece muita gente.

Sua preocupação com a situação dos alunos a leva a comprar cestas básicas para doar a algumas famílias. Ela não se conforma com a situação de pobreza de algumas crianças e acha que isso é o mínimo que pode fazer. Além disso, o que dá, não lhe faz falta, pelo contrário, dar lhe faz bem.

Depois, começamos a conversar sobre sua família, filhas e marido. Ela conta sobre a vida das filhas, o que fazem, com o que trabalham. Fala também do marido que trabalha num instituto de educação profissionalizante, também é educador e foi o responsável pela montagem de uma porção de cursos nessa instituição. Quanto às filhas, Luiza disse ser uma mãe muito preocupada, zelosa. Disse que o melhor da vida é servir aos outros: amar e ser amada.

Contou dos amigos que tem no ônibus, pois todo dia pega a mesma condução e assim, conhece o motorista, o cobrador e vários passageiros. Conversa muito com eles, eles contam sobre suas vidas e vice-versa. Após as férias, no primeiro dia de aula, ela foi aplaudida quando pegou o ônibus, as pessoas sentiram sua falta.

Nossa conversa sobre sua família foi longa e muito bonita. Ela falou sobre as filhas com orgulho. Pena não poder registrar suas falas com precisão.

Após essa conversa, ela convidou-me para tomar um café na cozinha. Descemos eu, ela e Daniela. Perguntei a Daniela se ela arranhou algum curso para

fazer na USP, pois, outro dia, ela me disse que queria voltar a estudar e estava pensando em cursar alguma disciplina como aluna especial. Ela contou que irá fazer a complementação pedagógica em Supervisão numa Universidade particular. Depois, chegaram Camila e mais uma professora. Na cozinha, conversamos sobre amenidades. Foi um momento descontraído, demos risada, elas brincavam uma da outra.

Obs.: Nas paredes do andar superior, estavam expostos diversos trabalhos de alunos, daquele projeto do desenho sobre a casa coordenado pelo professor de matemática.