

Charles Moreira Cunha

**O TRABALHO DOCENTE EM EQUIPE:
TRAMAS E PROCESSOS VIVENCIADOS E SIGNIFICADOS
ATRIBUÍDOS.
A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE
TRABALHADORES – PET**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação/UFMG
2003**

Charles Moreira Cunha

**O TRABALHO DOCENTE EM EQUIPE: TRAMAS E PROCESSOS VIVENCIADOS E
SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS. A EXPERIÊNCIA DO
PROJETO DE EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES – PET**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Sociedade, Cultura e Educação

Orientador: Leôncio José Gomes Soares.

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação/UFMG
2003**

*Para os/as professores/as
que encontrei e com os quais aprendi
a pensar e a mudar o ofício docente.*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, em 29 de maio de 2003, e aprovada pela banca examinadora composta pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares
DAE/Faculdade de Educação/UFMG – Orientador

Prof. Dr. Miguel Gonzalez Arroyo
Faculdade de Educação/UFMG – Titular

Prof. Dr. Rogério Cunha Campos
DAE/ Faculdade de Educação/UFMG – Titular

Prof^a Dra. Maria Amélia Giovanetti
DAE/Faculdade de Educação/UFMG – Suplente

Belo Horizonte
Faculdade de Educação

Universidade Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

À Rosilene Maria Nascimento, companheira e incentivadora do trabalho de pesquisa.

A Ana, Jarbas, Daisy, Adriana e Magda, pela companhia e diálogos, ora próximos, ora distantes.

Ao professor Leôncio José Gomes Soares, pela orientação atenciosa presente em todos nossos diálogos.

Aos professores do NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da FaE/UFMG, Maria Amélia Giovanetti, Rogério Cunha, Júlio Emílio, presentes em vários encontros pelos caminhos da escrita.

Aos professores do NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da FaE/UFMG – Antônia Aranha, Eloisa Santos, Fernando Fidalgo, Lucília Machado e Laetícia, Vera Brito, por todas as conversas e debates sobre a relação trabalho e educação.

Aos professores e professoras com os quais muito pude dialogar sobre educação – Inês Teixeira, Cristina Gouveia, Lana, Tarcísio.

Aos amigos que fiz nesta faculdade – Mônica Raihme, Margareth Diniz, Luiz Henrique, Raquel, Edna, – pelos encontros, desencontros, leituras compartilhadas e longos debates sobre as vidas dos professores.

À Diretoria do Sind-Ute – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação, subsele Belo Horizonte – em especial a Maria Cristina e Rosário Diogo.

À Escola Sindical 7 de Outubro – José Luiz Fazzi, Taquinho e Antônio Lambertucci, pelo diálogo e disponibilização de documentação importante sobre o histórico do Projeto de Educação de Trabalhadores – PET.

À Direção (Marta e Neli) e à Secretaria (Tiago) da Escola Municipal União Comunitária.

Aos professores do Projeto de Educação de Trabalhadores – PET, pelo diálogo e acolhimento ao trabalho de pesquisa que diariamente esteve junto de seus trabalhos.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	9
RELAÇÃO DE QUADROS, FIGURAS E FOTOGRAFIAS.....	10
RESUMO.....	11
1 - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	13
1.1. Indicações metodológicas	15
1.2. A coleta de dados	20
1.3. Definições sobre o que observar no trabalho em equipe	21
1.4. As entrevistas	21
1.5. Sobre os documentos produzidos pelos sujeitos e analisados pela pesquisa	22
2 - BREVE HISTÓRICO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES – PET	25
2.1. Documentos e entrevistas sobre o trabalho.....	25
2.2. Algumas especificidades do trabalho docente no Projeto de Educação de Trabalhadores – PET.....	27
2.2.1. Um processo “invisível” de construção do PET e da perspectiva de trabalho em equipe	30
2.2.2. A formação do grupo de professores: seleção e desafios individuais e coletivos.....	36
2.2.3. Sobre a autoformação da equipe de professoras.....	38
3 - MEMÓRIAS DE SIGNIFICADOS ACERCA DO TRABALHO DOCENTE	49
3.1. O trabalho coletivo: diferentes facetas na sociedade	52
3.2. Sobre as equipes de trabalho: estudos precedentes.....	59
3.3. O trabalho cotidiano na escola.....	72
3.4. Cotidiano escolar e subjetividade	76
3.5. O trabalho coletivo e a administração pública da educação	79
3.6. Novas configurações do trabalho docente: o trabalho coletivo	84
3.7. Movimentos sociais e rupturas das normas ao trabalho docente	88
4 - A ORGANIZAÇÃO GERAL DO TRABALHO EM EQUIPE DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES – PET.....	95
4.1. Os sujeitos da pesquisa e seus agrupamentos	98
4.1.1. Apresentando os sujeitos	99
4.1.1.1. A dupla Geni e Dora	100
4.1.1.2. A dupla Valter e Shirley	110

4.1.1.3.	A dupla Sérgio e Adrilene	111
4.1.1.4.	A dupla Patrícia e Maria Clemência	113
4.2.	A observação dos primeiros dias de trabalho docente: avaliação e proposição para o ano que se inicia	114
4.2.1.	O trabalho em equipe: anotações de campo.....	115
4.2.1.1.	Agrupamentos Sérgio/Rogério/Ivone e João/Valéria	129
4.2.1.2.	Agrupamento Sirla/Cleber	130
4.2.1.3.	Agrupamento Shirley/Gilma	130
4.2.2.	A prática como momento formativo.....	131
4.3.	A organização do trabalho nas reuniões das 6 ^a feiras: o trabalho semanal da equipe.....	137
4.3.1.	O trabalho em equipe: ações diversas em tempos e espaços escolares	147
4.3.1.1. ..	O que se vive e o que se registra no trabalho docente em equipe	149
5 -	OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO DOCENTE EM EQUIPE	157
5.1.	Os vínculos construídos em outros momentos: significados que antecedem o encontro com o projeto	158
5.1.1.	A professora Geni	160
5.1.2.	A professora Dora.....	161
5.1.3.	O professor Valter.....	162
5.1.4.	A professora Shirley	164
5.1.5.	A professora Adrilene.....	165
5.1.6.	O professor Sérgio	166
5.1.7.	A professora Maria Clemência	168
5.1.8.	A professora Patrícia.....	169
5.2.	A chegada no projeto: momentos de incorporar tempos e espaços instituídos com significados conhecidos e outros novos.....	171
5.2.1.	Dora	172
5.2.2.	Adrilene	175
5.2.3.	Sérgio	177
5.2.4.	Valter	178
5.2.5.	Geni.....	182
5.2.6.	Maria Clemência.....	183
5.2.7.	Patrícia	189
5.3.	O trabalho: a organização e seus significados	192
5.4.	Uma significação social do trabalho: um encontro com outros sujeitos.....	199
6 -	CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
7 -	RÉSUMÉ	221

8 - BIBLIOGRAFIA	223
9 - ANEXOS	229

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AMAS - Associação Municipal de Assistência Social
- BH - Belo Horizonte
- CAPE - Centro de Aperfeiçoamento de Professores
- CEDEFES - Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
- CNTE - Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
- CUT - Central Única dos Trabalhadores
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- EMUC - Escola Municipal União Comunitária
- ESSO - Escola Sindical 7 de Outubro
- FaE/UFGM - Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais
- FF - Curso de Formação de Formadores da Escola Sindical 7 de Outubro
- GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (sediado na FaE/UFGM)
- ISCOS – CISL - Istituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo –
Centrale Italiana
di Sindacati di Lavoratori)
- MST - Movimento dos Sem Terra
- NETE - Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação
- PET - Projeto de Educação de Trabalhadores
- PBH - Prefeitura de Belo Horizonte
- PUC - Pontifícia Universidade Católica
- SIND- UTE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação
- SMED - Secretaria Municipal de Educação
- SUDEPAC - Superintendência de Desenvolvimento da Capital
- TQC - Total Quality Control (Controle de Qualidade Total)
- UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

RELAÇÃO DE QUADROS, FIGURAS E FOTOGRAFIAS

Figura 1	104
Quadro 1 – Calendário dos agrupamentos do 1º Semestre de 2001	114
Quadro 2 – Reuniões da equipe no 1º semestre de 2001	150
Foto 1 – momento de uma das reuniões dos docentes do PET, uma cena que se reconstitui, semanalmente, na Escola Sindical.....	116
Foto 2 – sala dos professores, na EMUC; é nesse espaço que a equipe docente do PET produz grande parte do material que será utilizado nos agrupamentos.	125
Foto 3 – antes das aulas, nos intervalos, ou em momentos destinados a reuniões específicas, a sala dos professores é um espaço de encontro de troca de experiência entre os/as professores/as.....	127
Fotos 4 e 5 – num pequeno espaço, um “canto” na sala dos professores, os/as professores/as produzem e organizam diversos materiais – textos, roteiros e relatórios – que, logo, serão distribuídos aos outros membros da equipe.	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AMAS - Associação Municipal de Assistência Social
- BH - Belo Horizonte
- CAPE - Centro de Aperfeiçoamento de Professores
- CEDEFES - Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
- CNTE - Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
- CUT - Central Única dos Trabalhadores
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
- EMUC - Escola Municipal União Comunitária
- ESSO - Escola Sindical 7 de Outubro
- FaE/UFMG - Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais
- FF - Curso de Formação de Formadores da Escola Sindical 7 de Outubro
- GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (sediado na FaE/UFMG)
- ISCOS – CISL - Istituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo –
Centrale Italiana
di Sindacati di Lavoratori)
- MST - Movimento dos Sem Terra
- NETE - Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação
- PET - Projeto de Educação de Trabalhadores
- PBH - Prefeitura de Belo Horizonte
- PUC - Pontifícia Universidade Católica
- SIND- UTE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação
- SMED - Secretaria Municipal de Educação
- SUDEPAC - Superintendência de Desenvolvimento da Capital
- TQC - Total Quality Control (Controle de Qualidade Total)
- UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

RELAÇÃO DE QUADROS, FIGURAS E FOTOGRAFIAS

Figura 1	104
Quadro 1 – Calendário dos agrupamentos do 1º Semestre de 2001	114
Quadro 2 – Reuniões da equipe no 1º semestre de 2001	150
Foto 1 – momento de uma das reuniões dos docentes do PET, uma cena que se reconstitui, semanalmente, na Escola Sindical.....	116
Foto 2 – sala dos professores, na EMUC; é nesse espaço que a equipe docente do PET produz grande parte do material que será utilizado nos agrupamentos.	125
Foto 3 – antes das aulas, nos intervalos, ou em momentos destinados a reuniões específicas, a sala dos professores é um espaço de encontro de troca de experiência entre os/as professores/as.....	127
Fotos 4 e 5 – num pequeno espaço, um “canto” na sala dos professores, os/as professores/as produzem e organizam diversos materiais – textos, roteiros e relatórios – que, logo, serão distribuídos aos outros membros da equipe.	148

1 - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa trata do trabalho docente, mais especificamente do trabalho docente realizado em equipe. O objeto surge com minha participação na experiência de educação de jovens e adultos, no Projeto de Educação de Trabalhadores – PET. Nesse projeto, pude vivenciar uma forma de organização de trabalho gestada coletivamente.

O PET¹ funciona em um ciclo único, sem seriação e sem notas; os professores constroem os seus trabalhos antes, durante e depois da sala de aula – lugar no qual, muitas vezes, encontram-se um, dois, três e até mais professores, sendo que estes não trabalham com as áreas específicas em que se formaram na graduação, já que o projeto esforça-se em superar uma visão de conhecimento fragmentado, sendo o trabalho educativo permeado pela solidariedade entre os profissionais, numa denominação de “trabalho coletivo”.

Desde 1998, quando ingressei no grupo – que vinha construindo sua história há dois anos e meio – essa experiência muito me instigou. Logo pude perceber que, em alguns momentos, minhas experiências iniciais de aluno e professor tinham correspondência com o que ali se desenvolvia; noutros, via-me diante de rupturas, inovações e transgressões. É nesse momento que também me deparo com novas atribuições, numa situação partilhada com outros professores que vinham compor o projeto na mesma época: éramos nove professores que iríamos ingressar no grupo, que já existia desde 1995, formado por cinco professoras e um coordenador, da Escola Sindical 7 de Outubro (ESSO).²

¹ Para melhor compreensão do objeto de pesquisa, o Projeto de Educação de Trabalhadores (PET) será detalhado mais à frente.

² A Escola Sindical 7 de Outubro fica na região do Barreiro, em Belo Horizonte, onde se localiza um grande número de trabalhadores da região que, ainda hoje, é composta por muitos operários das

Na tentativa de compreender o que se apresentava à minha prática, senti-me impelido a buscar o diálogo com outros espaços nos quais se discutia o trabalho docente. Esse universo despertou em mim uma série de questões, levando-me a refletir sobre “o quê” sustentava aquela experiência e “como” isso se dava, e, ainda, de que forma ela poderia contribuir para a formação de professores. Esses passos, caminhos, encruzilhadas resultaram no desejo de realizar esta pesquisa.

O encontro com o PET colocou-me em contato com um mundo que já apresentava suas marcas – linguagens, tempos, espaços e materialidade – para o trabalho docente. De 1998 até o período de ingresso desta pesquisa na FaE/UFMG, em 2000, pude perceber que pensar o trabalho na perspectiva que ali se apresentava poderia contribuir em muito para a reflexão sobre a formação docente, levando-se em conta os tempos de formação no local de trabalho, as dinâmicas de reflexão sobre a prática e as estratégias de organização e processualidades criadas pelos professores dentro de uma escola pública noturna, voltada para a educação de jovens e adultos.

A experiência como professor do PET possibilitou-me pensar numa série de questões que foram sendo formuladas a partir de interpelações que eu ia fazendo aos professores, de depoimentos colhidos de colegas de trabalho e, também, do contato com produções teóricas acerca do trabalho docente. Pude constatar que havia pouco material sistematizado sobre o que denomino, aqui, de *trabalho docente em equipe*, e que, nas publicações em que essa perspectiva de trabalho era abordada, ela ocupava o lugar de uma simples proposição ou de uma breve menção, sem detalhes sobre como se vivia dentro de uma escola e como se trabalhava cotidianamente com a prática coletiva que eu encontrava na convivência com os professores do projeto.

Percebi, por parte de muitos professores, o desejo de criar coletivos que pudessem responder a questões colocadas como desafios à escola – por exemplo, como melhorar a leitura e a escrita dos alunos e não esperar, para isso, somente a ação dos professores de língua portuguesa; como trabalhar a disciplina escolar dos alunos de maneira que não fosse isolada e contraditória às práticas e relações de cada docente

indústrias que ali vêm se fixando desde os anos de 1940. A Escola Sindical é responsável, desde a década de 1980, pela formação de sindicalistas para as negociações entre trabalhadores e patrões. No decênio seguinte, incorpora o debate acerca do direito à educação dos trabalhadores, sendo uma das instituições envolvidas na elaboração do PET, como será detalhado mais adiante.

diante de tal questão; a gestão dos tempos e espaços para o grupo se organizar e consolidar-se; como criar um projeto para as unidades escolares e/ou turnos das escolas diante de suas especificidades, seja para a educação infantil, de adolescentes ou de jovens e adultos.

Em vários encontros com professores – seminários e palestras –, em textos sobre a educação, publicados no Brasil e em outros países por diferentes academias e autores, bem como em publicações direcionadas aos professores pelas secretarias de educação, encontrei a proposição do trabalho coletivo, porém, em grande parte desses registros, pouco constava sobre os desafios, as tramas e processualidades que dizem respeito ao ato de se trabalhar coletivamente.

Todo esse universo vivenciado colocou à pesquisa um desafio, ou seja, o de pensar como vivem os professores inseridos nessa prática coletiva, o que sentem, como se organizam, que estratégias são criadas, que dificuldades encontram, o que se torna fugidio ao grupo de professores, e mais, que significados são construídos num cotidiano de grande interação entre os professores. Ao fim, inúmeras questões relacionadas ao cotidiano do projeto provocaram a reflexão sobre os tempos e espaços de trabalho – como são ocupados para o trabalho e para a formação dos professores –, e também, sobre como interferir nas marcas da lei educacional e nas políticas públicas?

O processo que se desenvolveu com a pesquisa possibilitou-me constatar que há uma gama variada de compreensões acerca do que possa ser o trabalho coletivo; dentro do possível, essas variações estarão presentes neste trabalho, notadamente a partir de textos que representam os diversos espaços da sociedade.

Tem-se, assim, o objeto desta pesquisa, a saber, a experiência do trabalho em equipe realizado pelos professores do Projeto de Educação de Trabalhadores – PET.

1.1. Indicações metodológicas

A pesquisa foi encaminhada com o intuito de desvelar o “como” se dá trabalho coletivo realizado no cotidiano escolar e os significados que os docentes atribuem a essa perspectiva de prática pedagógica.

A metodologia utilizada advém da pesquisa qualitativa, por meio da qual é possível encontrar suporte para entendermos como os sujeitos se relacionam, como agem e que significados os professores/as criam a partir do trabalho. Recorrendo à literatura que trata da pesquisa qualitativa, inicialmente, pode-se assinalar que essa modalidade investigativa

parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos, valores e seu comportamento tem um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (Alves, 1991:54)

A Etnografia, como nos lembra André (1995), vem orientar a pesquisa qualitativa e, nesse sentido, foi possível encontrar apontamentos que contribuem com o olhar que procuro lançar sobre o cotidiano escolar:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (André, 1995:41)

É com esse olhar, portanto, que pude encontrar os “espaços” de partilha do trabalho – em sala, com a parceria de outro docente, nas reuniões semanais realizadas sempre às sextas-feiras, no uso dos roteiros de trabalho e também nas tramas vividas fora de sala de aula – caronas, sala dos professores, ligações telefônicas, trocas de e-mails etc.

A observação participante permitiu, assim, o contato com diferentes aspectos que entendo como sendo constituintes dos significados que os professores vêm atribuindo à experiência, bem como de suas (re)significações a partir do trabalho vivenciado com a equipe. Veremos, no entanto, que esses significados emergirão do encontro das práticas já presentes no trabalho docente, de modo geral, com cada trajetória dos distintos sujeitos pesquisados – com seus tempos e vivências no campo

observado e também em outras experiências de suas vidas, sejam homens ou mulheres –, que, no caso, trabalham em um, dois e até três turnos, diariamente.

A Etnografia contribuiu, ainda, em outro aspecto da pesquisa, a partir da orientação de André: “o grande desafio nesses casos é saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico”, obviamente tratando-se de um distanciamento

que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o estranhamento – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como por exemplo, a triangulação. (André, 1995:48)

A triangulação, nesta pesquisa, partiu do tratamento de diferentes fontes – diferentes sujeitos, notas de campo sobre ações do cotidiano e documentos produzidos acerca do trabalho –, constituindo um grande desafio. Há, porém, outros apontamentos que vêm contribuir com o pesquisador, mostrando algumas possibilidades de se legitimar a investigação – o pesquisador busca variados sujeitos para entrevistar, diferentes fontes de informações, podendo criar formas de cruzar as informações e também fazendo uso de diferentes ciências para interpretar os fatos.

Nesse sentido, André (1997), comentando os estudos de Erickson, elucida um ponto importante para quem se propõe uma pesquisa etnográfica, dizendo:

É preciso não confundir a observação como técnica de coleta de dados com a metodologia de observação participante, que busca descrever os significados das ações e interações segundo o ponto de vista dos seus atores. A etnografia (...) deve se centrar na descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, o que vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução das suas falas e de seus depoimentos. (André, 1997:104)

Há, como vemos, a compreensão de que os grupos sociais devem ser estudados sob seus próprios pontos de vista, a partir de suas próprias categorias de pensamento e das lógicas construídas nas relações sociais. O pesquisador deve superar, segundo a mesma autora, “seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de pensar e entender o mundo” (André, 1997:104).

A pesquisa qualitativa dialoga com variadas contribuições acerca do que os pesquisadores buscam em campo, ou seja, dar concretude aos acontecimentos que se apresentam diante de seus olhos, encontrar a melhor maneira de qualificá-los e criar, com isso, legitimidade para o que os sujeitos manifestam. Como escrevem Bogdan e Biklen, “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (1991:48). Intento, com minha observação, dar relevo, explicitar os atos, as palavras e os gestos em seus contextos, para, com isso, tentar colocar à frente os significados construídos com o trabalho coletivo de professores, o *trabalho em equipe*.

Apóio-me, ainda, numa citação de Geertz, quando trata do olhar antropológico diante de vidas humanas em seus cotidianos:

se a interpretação antropológica consiste na construção de uma leitura dos acontecimentos, então, divorciá-la do que se passa – daquilo que em determinado momento espaço-temporal, pessoas particulares afirmam fazer, ou sofrem, de entre a vastidão de acontecimentos do mundo é o mesmo que divorciá-las das suas aplicações, tornando-as ocas. Uma boa interpretação do que quer que seja – um poema, uma pessoa, uma história, um ritual, uma instituição, uma sociedade – conduz-nos ao coração daquilo que se pretende interpretar. (Geertz *apud* Bogdan e Biklen, 1991:48)

Uma outra referência de Bogdan e Biklen (1991) confirma a necessidade de colocar o humano e suas condições de ação no cotidiano do trabalho, está ainda na direção dos autores tratados até aqui: “os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se sempre que possível, ao local de estudo” (p.48). É deste modo, considerando essa postura investigativa, intentando a aproximação e também o devido

distanciamento, que as observações, entrevistas e análise de registros sobre o trabalho docente em equipe são tratadas aqui, buscando dar corpo aos objetivos da pesquisa.

Outro autor, no caso, Santos Filho e Gamboa (2000), tratam da abordagem dos significados e reforçam o que é desejo da pesquisa etnográfica, isto é, “a compreensão ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas. (...) O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações” (p.43). É com essa compreensão que busquei, durante todo o processo, olhar o universo da equipe de trabalho do projeto pesquisado.

Recorrendo mais uma vez a André, temos que a pesquisa etnográfica baseia-se na consideração dos múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos a suas ações e interações, salientando-se que, “quando os estudiosos das questões educacionais recorreram à abordagem etnográfica, eles buscavam uma forma de retratar o que se passa no dia-a-dia das escolas” (1997:102). É aí que penso ser possível compreender as experiências vividas por cada sujeito desse coletivo de trabalho – a *equipe de trabalho* –, olhando para a participação de cada um, compreendendo como os professores constroem o cotidiano escolar, esse cotidiano permeado de elaborações e lacunas presentes no trabalho. Essa intenção, contudo, coloca desafios à pesquisa, pois, como alerta André: “os problemas que vêm sendo apontados nas pesquisas de tipo etnográfico que focalizam a vida escolar cotidiana parecem decorrer de uma falta de clareza dos pesquisadores sobre os princípios básicos da etnografia e de uma dificuldade para tratar metodologicamente da complexa questão objetiva de participação” (1997:104).

Busquei a superação dessas dificuldades prolongando o tempo de pesquisa por cerca de cinco meses, entrando em campo, diariamente, com sutileza e cuidado, deixando que os sujeitos se apresentassem para o observador, realizando entrevistas com os diversos sujeitos que, por sua vez, apresentavam diferentes condições de trabalho – tempos – e diferentes relações com o projeto; e, ainda, acompanhando reuniões e trabalhos de comissões fora de sala de aula. Creio que esses procedimentos orientaram o trabalho no sentido de uma aproximação de qualidade com o objeto de pesquisa.

Novamente, é a André que recorro:

utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrição de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações. (André *apud* Parenti, 1991:38)

Enfim, busquei organizar minhas intenções mantendo-me sempre próximo dessas orientações. O objeto permitia uma entrada no que se denomina cotidiano, configurado no fluxo do *trabalho em equipe*, em sua dinâmica, em suas lacunas e seus acertos, em suas trocas e também nos significados ali explicitados. Estive em relação direta com o trabalho, integrando esse cotidiano antes mesmo da pesquisa – isso por pouco mais de dois anos, como professor do Projeto de Educação de Trabalhadores. Procurei, então, ir mais fundo, busquei tocar o véu, senti-lo e ir adiante, avançando sobre o que se fazia familiar, convocando o olhar dos outros e cruzando esses vários olhares, lendo documentos, comparando-os e olhando para a vida documentada, numa tentativa de ver o fugidio, o que escapa, o que se cola à vida cotidiana.

1.2. A coleta de dados

Por cinco meses, diariamente, busquei aproximar-me das tramas do trabalho dos sujeitos envolvidos, entrevistados e demais participantes da equipe nas reuniões semanais, observando-os em sala de aula, na sala dos professores – antes e depois das aulas –, acompanhando o trabalho das comissões, lendo os roteiros de trabalho e os relatórios das reuniões e, finalmente, participando do seminário que finalizava o semestre com o objetivo de avaliar o trabalho feito. Esse trabalho resultou em grande quantidade de dados: seis cadernos de anotações, 250 páginas digitadas em computador, fotos e filmagens, documentos sistematizados, roteiros e relatórios, algumas publicações e documentos, constituindo um vasto material para análise.

Chegando ao momento de olhar para o todo e para as partes, numa perspectiva horizontal e vertical, a organização desses dados, após a coleta, levou-me à sistematização de categorias acerca do trabalho em equipe, algumas já previstas e outras ainda pouco definidas.

1.3. Definições sobre o que observar no trabalho em equipe

Optei por observar os agrupamentos de trabalho, de modo a acompanhar tanto professoras/es novatos no projeto – de um a pouco mais de três meses de participação –, como também veteranos, como são chamados aqueles que estão presentes desde a criação do PET, em 1995.

Essa observação foi registrada em um diário de campo elaborado para cada agrupamento e usado na sala dos professores – numa vista geral –, nos trabalhos de comissões de professores criadas para a organização de atividades formativas e nas reuniões semanais – que ocorriam nas sextas-feiras, com o objetivo de organizar, avaliar e planejar o trabalho da semana subsequente. O tempo da observação colocou-me diante de relações que foram (re)construídas com minha presença, não mais como professor, pois não estava ali dando aula, dividindo as tramas do trabalho, as vivências variadas do cotidiano, mas como “o pesquisador”. Essa nova condição me investia, a cada entrada em sala, de uma tranquilidade para tratar com os sujeitos acerca do que faziam, de como faziam, em aproximações sem constrangimentos, nas quais pude fazer registros de variadas naturezas, como também demandar respostas e informações sobre o vivido, presenciar conversas informais, fotografar e filmar o trabalho.

1.4. As entrevistas

Considereei como matéria-prima para as entrevistas tudo o que foi observado e documentado, bem como a diversidade lingüística praticada no cotidiano de trabalho dos professores. Esse cotidiano incluía as reuniões semanais, os momentos anteriores à sala de aula, a própria situação de aula, quando se dava a observação dos agrupamentos em atividade. Além disso, considereei os encontros informais nos corredores da escola e, nesse cotidiano, encontrei o que julguei ser importante para ir ao encontro dos/as professores/as, presenciando a dramaticidade do trabalho em equipe, do trabalho cotidiano, suas tramas e processos, tentando elucidar e dar sustentação aos significados que eram continuamente (re)construídos pelos protagonistas do trabalho.

Essa observação aconteceu também orientada por alguns critérios definidos previamente sobre quais seriam os sujeitos da pesquisa, pois sabia da existência de professores/as que estavam no projeto desde o início, e estes certamente estariam dentro

do quadro de observados e entrevistados; um outro grupo seria de docentes com um tempo mediano de participação no projeto, com cerca de um ano e meio a dois; e também incluí os novatos, com pouco mais de um mês. Optei por aplicar um questionário que auxiliasse na composição dos perfis de cada um. As entrevistas foram realizadas, na grande maioria, em locais de trabalho, uma pequena parcela na Universidade Federal, outras na Escola Sindical 7 de Outubro, e também na residência de alguns entrevistados.

Conforme previsto no projeto e anunciado aos sujeitos da pesquisa, cada entrevista seria transcrita e entregue para que cada participante pudesse rever seus relatos, corrigi-los e/ou acrescentar novas informações, caso desejassem. Foram-lhes entregues a transcrição, um disquete com o texto para eventuais alterações e a gravação em fita cassete. Foram devolvidas com pequenas alterações, de um total de 10, apenas 2; as demais, de acordo com os entrevistados, dispensaram qualquer trabalho de alteração acerca de seus conteúdos.

1.5. Sobre os documentos produzidos pelos sujeitos e analisados pela pesquisa

Os documentos investigados e utilizados para dar conta da pesquisa são de diferentes naturezas – institucionais; artigos publicados em revista; relatórios e roteiros de trabalho; documentos de síntese sobre o trabalho. Cada documento teve seu tempo de observação e aplicação na pesquisa e foram sendo mencionados em conversas formais e informais acerca da história do Projeto de Educação de Trabalhadores – PET, passando a incorporar o corpus de análise.

Alguns documentos que se encontravam guardados na Escola Sindical 7 de Outubro contribuíram para a elaboração do “breve histórico do projeto”, possibilitando recuperar momentos importantes da genealogia da organização da equipe, bem como do trabalho docente e sua formação.

Duas coletâneas de artigos acerca do trabalho dos professores também compõem o material pesquisado; são publicações de 1996 e do ano de 2000, portanto, anteriores à pesquisa de campo, que ocorreu no primeiro de semestre de 2001, sendo que as entrevistas superaram esse período. Essas publicações foram importantes para se avaliar o que do trabalho foi selecionado para registro nos artigos e o que não se fez presente.

Os documentos produzidos no imediato do trabalho compõem os relatórios e roteiros, produzidos semanalmente, como resultado das discussões que ocorriam a cada reunião de trabalho, às sextas-feiras, como era previsto no projeto.

Finalmente, o que aqui estou nomeando de documentos de síntese, foram-me entregues ao final do semestre de pesquisa e consistem de registros de caráter organizativo, distribuídos a todos, nos quais constam os tempos de cada agrupamento, os temas e objetivos geral e específicos do PET.

Esse conjunto de dados compõe a parte documental que retrata o trabalho desse grupo de professores e a história do projeto e foi importante para promover uma aproximação do objeto desta pesquisa, o trabalho docente numa experiência em equipe.

Fazendo uso desse conjunto de informações, entendo ser importante apresentar, primeiramente, a documentação e sua elaboração, o que nos ajudará no resgate de elementos para um histórico do projeto, “um breve histórico”, como aqui estou considerando, pois a pesquisa não coloca em primeiro plano a história do PET, o que, por si só, demandaria uma outra pesquisa; entretanto, entendo que não seria possível abordar a experiência de trabalho em equipe desses professores sem esse registro e sem o esforço de olhar para os momentos de seu nascedouro.

Apresento, aqui, apenas parte desses documentos, pois, na totalidade disponibilizada, esse material compôs um grande volume – que olhei, li, vasculhei. Uma prática investigativa arqueológica conduziu-me a escolher informações condizentes com a intenção de buscar marcas antigas, quase apagadas, pequenas palavras, frases, traços, estilos e intenções para elaboração do que penso ser uma gênese do Projeto de Educação de Trabalhadores.

2 - BREVE HISTÓRICO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES – PET

2.1. Documentos e entrevistas sobre o trabalho

Podemos concordar com o pesquisador da psicossociologia Gérard Mailhiot (1981) quando diz que, para sabermos como funciona um grupo de trabalho, precisamos olhar para a gênese do mesmo, para suas histórias formativas, para as origens de suas ações e idéias. É também a partir das idéias de Kurt Lewin que buscarei elucidar esse

tempo de gênese do grupo pesquisado e encontrar as marcas do seu devir. Para esse autor,

a dinâmica dos grupos é indissociável de sua gênese, (...) os momentos iniciais da formação de um grupo determinam o seu devir e suas etapas ulteriores. As leis e as modalidades de funcionamento de um grupo qualquer, isto é, sua dinâmica, encontram-se inscritas nos processos e nas fases de sua gênese. (Mailhiot, 1981:19)

Ter essa compreensão é assumir que os momentos iniciais do Projeto de Educação de Trabalhadores – PET constituem um patrimônio do trabalho praticado por um grupo de professores, e que as marcas de sua gênese perduram, tendo sido possível encontrá-las, mesmo após seis anos de existência do projeto, à época de realização desta pesquisa. Essa compreensão não me afasta, contudo, da consideração de que todo o trabalho desses professores vem sofrendo modificações, muitas delas, significativas para o projeto.

É ainda à percepção que tenho desse momento de gênese que se refere o esclarecimento de Pereira:

Gênese não se refere ao princípio primeiro ou a um ponto zero da existência. Não falo de um sistema parado que, em determinadas circunstâncias entra em movimento. Falo, sim, de um sistema dinâmico, em constante movimento e tensão no qual a gênese significa entrar em um movimento que já existe, a fim de produzir algo que ainda não existe. (2001:35)

Essa reflexão contribui para melhor entender como se constitui uma genealogia de idéias, de proposições acerca de um projeto de trabalho, no caso, de trabalho docente e em equipe, mas não qualquer equipe, um trabalho que coloca em relevo as condições de um trabalhar a partir de deliberações desse coletivo para sua própria organização, seja de tempos, de produção de materiais, de intervenção nas políticas públicas. Veremos que esse projeto, desde esse início, já trazia projeções que promoverão alterações nessa formulação inicial – o crescimento da equipe; a formação de novos membros; a ida para a escola pública; a conclusão do ensino fundamental; além de alterações que o devir apresenta.

Sobre esse momento inicial, há uma série de documentos e, ainda, registros em entrevistas concedidas tanto pelo formador da Escola Sindical, José Luiz Fazzi, quanto pela professora Maria Clemência, ambos do projeto, que foram incorporados à pesquisa para melhor compreensão desse momento do nascedouro da dinâmica de trabalho em equipe.

Elaborado pela Escola Sindical 7 de Outubro, com a participação de sindicatos e professores da Universidade Federal de Minas Gerais, e aberto o processo de negociação do convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte, a idéia da criação do Projeto de Educação de Trabalhadores surgiu em 1991, com a proposta “Alfabetização e Suplência de 1ª a 4ª série para Trabalhadores na Região Industrial de Belo Horizonte”, atendendo jovens acima de 18 anos e adultos trabalhadores, analfabetos e alfabetizados.

No ano de 1995, o projeto foi aprovado pela Prefeitura de Belo Horizonte e colocado em prática; nele trabalhavam cinco professoras da Rede Municipal de Ensino, com alfabetização e suplência, funcionando, nesse período, na Escola Sindical 7 de Outubro, onde as professoras ocupavam uma ou duas salas e faziam uso dos variados recursos de que a Escola dispunha.

Em 1997, com a perspectiva de conquistar o curso de 5ª a 8ª séries, a Escola Sindical 7 de Outubro foi procurada por aproximadamente 360 alunos, desejosos por terminar o Ensino Fundamental, pois, na região, não encontravam vagas. Diante da necessidade de ampliar a experiência, a proposta da Secretaria de Educação Municipal, acordada com a Escola Sindical, foi a de levar a experiência para uma instituição pública.

A escolha foi pela Escola Municipal União Comunitária, construída a partir das reivindicações dos moradores do bairro Brasil Industrial, no Barreiro, inicialmente, para a educação de seus filhos; hoje é também voltada para a educação de jovens e adultos. Nessa região, as associações de bairro têm grande repercussão política dentro da administração pública da Prefeitura.

A ampliação concretizou-se em 1998, quando o projeto da Escola Sindical foi transferido para a Escola Municipal União Comunitária e ampliado para um ciclo de 1ª a 8ª séries, com um número de alunos próximo a 360, o que demandou nova seleção de professores. É nesse momento que passo a fazer parte dessa história. Do total de 21

professores, dois saíram por motivos externos ao projeto e, em 1999, o corpo docente compunha-se de dezenove profissionais e o número de alunos estava em torno de 450. No ano de 2000, o projeto recebe mais seis professores, que vêm compor a equipe atualmente em atividade no PET.

2.2. Algumas especificidades do trabalho docente no Projeto de Educação de Trabalhadores – PET

O Projeto de Educação de Trabalhadores – PET é estruturado para funcionar em um único ciclo, sem seriação, e todas as etapas do trabalho – a elaboração, a prática e a avaliação das atividades – são vivenciadas pelos professores em seu conjunto. Os professores trabalham com as diferentes áreas do conhecimento, a partir da abordagem de “temas” das Ciências Físicas, Biológicas, Filosofia, Sociologia, Economia e outras. Há casos em que os alunos dão contribuições sobre o que estudar; em outros momentos, os professores definem os temas, fazendo-se opções também diante de demandas percebidas no trabalho.

Os professores, inseridos nessa concepção de trabalho e conhecimento, em que não há notas, optam por criar outras estratégias para lidar com o seu trabalho. É comum trabalhar com mais de um professor em sala de aula. Por trabalharem com temas que muitas vezes não estão diretamente ligados à sua formação na graduação, esses professores têm que estudar e pesquisar, e mais, precisam construir outra relação com a cultura que atribui ao professor o papel daquele que sabe tudo, que deve dizer e explicar tudo.

Um outro ponto importante a ser abordado é que, nesse projeto, não se trabalha com turmas fixas, sendo entendido que todos os alunos fazem parte de uma única turma; na prática, são criados, para cada tema proposto e desenvolvido, o que se chama de “agrupamentos”, tendo esses agrupamentos tempos delimitados – começam os trabalhos juntos e se organizam para os encerrarem juntos. Os professores mudam para cada alteração de tema a ser trabalhado nos agrupamentos, mudando também os alunos, que são reagrupados, a cada vez, por critérios também diferenciados. Tal flexibilidade contribui para a construção de novas relações sociais dentro da escola, a cada tempo e espaço vividos. Essa dinâmica desencadeia a necessidade de o grupo

avaliar, a cada reunião semanal, o que se fez e pensar no calendário das atividades da semana seguinte e nos materiais disponíveis ou a serem elaborados.

O grupo de professores tem construído o seu trabalho com uma coordenação que, ao longo da história do projeto, também veio sofrendo alterações, pois o grupo de professores e o coordenador da Escola Sindical desenvolveram relações de trabalho conforme cada período do projeto – de 1995 até aproximadamente o ano de 1999/2000, houve uma presença quase diária, sendo o ano de 1999, data de suspensão do convênio entre a Secretaria Municipal de Educação, a Escola Sindical e Escola Municipal União Comunitária.³ É importante frisar que essa coordenação não tinha caráter avaliativo ou de supervisão e direção, ficando os encaminhamentos, a avaliação e as sistematizações sob responsabilidade dos próprios professores, até a presente data. Essa responsabilidade engloba desde as matrículas, a definição do calendário escolar, dos tempos de formação e das saídas de colegas de trabalho para formação; enfim, o grupo de professores tem construído e aprendido a elaborar um trabalho autônomo que busca coadunar à potencialidade do projeto no sentido de um trabalho de equipe.

Essa *experiência de trabalho em equipe* faz parte do cotidiano que a pesquisa buscou entender, pois é nele que se desencadeiam novas relações, que se evidenciam novos atores e significados acerca do trabalho docente – um trabalho que vem se fazendo de maneira coletiva, com autorias diversas e compartilhadas. Que tipo de professor tem-se formado nesse universo? O que há de permanente e de inovador? Que desafios são vividos e que ações o grupo tem construído?

Essas perguntas levaram-me a pensar na possibilidade de compor um levantamento quanto à identidade desses professores; por ora, apresento elementos que compõem um perfil dessa equipe: são oito homens e treze mulheres, totalizando vinte docentes da Prefeitura de Belo Horizonte, além de um coordenador/formador (funcionário da Escola Sindical 7 de Outubro). A formação é diversa – duas professoras de Educação Física; quatro de Letras; cinco de História; cinco professoras pedagogas; uma professora de Biologia; uma professora e um professor graduados em Filosofia; um

³ Em entrevista, o coordenador refere-se à construção de uma nova relação com os professores, dizendo que há uma preocupação de intercambiar as experiências nos trabalhos desenvolvidos e, nesse sentido, professores e professoras dão cursos de formação na Escola Sindical, ocupando o lugar de um formador. A presença do coordenador não é diária como antes, e também não é tão constante nas reuniões semanais como nos primeiros anos do projeto.

em Matemática. O coordenador/formador é formado em Filosofia. A faixa etária dos professores estende-se de 25 até 46 anos. Há uma variedade de professores/as com pós-graduação em áreas também diversas. O tempo de trabalho docente é caracterizado por extremos – de 9 meses a 19 anos de profissão.

Os professores/as já tiveram e alguns ainda têm experiência em outras redes de educação – privada, pública estadual – incluindo desde o Mobral até o trabalho com alunas do Programa Bolsa Escola do município. Do total de vinte professores/as, treze trabalham pela manhã e doze trabalham à tarde, isso, além do turno da noite. O coordenador/formador da Escola Sindical trabalha nos três turnos.

Além dessas informações que nos aproximam de um perfil dos integrantes dessa equipe, farei, mais à frente, a apresentação de outros elementos importantes para compreendermos como a mesma se formou. A observação e o levantamento de histórias e dados elucidaram algo “velado” nesse processo todo, isto é, os vínculos entre os sujeitos, o que considero como tendo grande importância para entendermos o lugar das histórias de cada um e das instituições presentes no projeto. Os nomes apresentados nesta dissertação são verdadeiros, tanto dos sujeitos quanto das instituições, não tendo ocorrido, por parte dos envolvidos, oposição sobre a essa explicitação.

2.2.1. Um processo “invisível” de construção do PET e da perspectiva de trabalho em equipe

A pesquisa sobre o que chamo de “nascidouro” do projeto possibilitou desvelar facetas que compõem o que se faz no cotidiano do trabalho coletivo. Nesse histórico, fui buscar “resíduos” ou, ainda, “marcas embrionárias” do vivenciado para pensar no que se diz, se vive e se sente no trabalho coletivo, ou trabalho em equipe – no caso do PET, uma grande equipe, já que é composta pelo quadro integral de professores.

A pesquisa conduziu-me a documentos datados desde 1991, de circulação interna da Escola Sindical 7 de Outubro, disponibilizados pelo formador dessa instituição. Farei, aqui, um apanhado que permite apresentar elementos importantes que nos ajudarão a compreender como, desde os primeiros momentos, o projeto aponta para a constituição de um trabalho coletivizado.

Num desses documentos, “Objetivos do microprojeto”,⁴ encontram-se os itens: 1- Desenvolver um programa-piloto de educação complementar de 60 trabalhadores adultos da região industrial de Belo Horizonte; 2- Constituir uma equipe de professores especializada em educação complementar de adultos que atue posteriormente como divulgadora e multiplicadora da iniciativa. O documento apresenta projeções acerca do trabalho dos professores para a organização do dia-a-dia, bem como da prática da produção intelectual numa perspectiva de intervenção nas políticas públicas. Essa intenção vai nos possibilitar compreender a elaboração de critérios para essa primeira equipe e será detalhada quando tratarmos da constituição da equipe de professoras.

O documento ainda anuncia a intenção de se realizar um “treinamento específico da equipe professores, planejamento do curso e produção de material didático necessário à sua realização”. Essas orientações serão encontradas noutros documentos, perpassando os registros vindouros até a data presente.⁵ Em vários momentos, essas diretrizes serão sistematizadas em textos publicados e de circulação dentro das escolas municipais e dentro da Central Única dos Trabalhadores – CUT, como nos cursos de formação da Escola Sindical 7 de Outubro.

Já nesse ano de 1991 é possível visualizar um conjunto de instituições efetivamente envolvidas no projeto ou a se envolverem – Escola Sindical 7 de Outubro, *Istituto Sindicale per la Cooperazione Allo Sviluppo – ISCOS*,⁶ Central Única dos Trabalhadores – CUT, e Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. Posteriormente, encontraremos o Sindicato dos Metalúrgicos de Belo Horizonte e Contagem, o Sindicato dos Metalúrgicos de Betim, o Sindicato dos Marceneiros e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Essas instituições participaram desses momentos iniciais, mas, pela análise dos documentos, percebe-se que as mesmas não estarão presentes nos momentos subseqüentes.

⁴ Anexo 1.

⁵ Como, por exemplo, no documento intitulado “Projeto de Educação Complementar de Trabalhadores Adultos na Região Industrial de Belo Horizonte (Brasil)”, também de 1991 (Anexo 2), além de outros documentos internos e de formação da equipe e de debates dentro da Escola Sindical para se pensar as projeções políticas para cada ano de trabalho; e, ainda, na revista *Série Reflexões*, de 1996, e revista *Outras Falas*, de 2000.

Em documento de 1992, encontra-se um histórico do projeto que retrata esse momento:

Em 1991, foi encaminhado pela Escola Sindical à ISCOS-CISL, o projeto “Alfabetização de Trabalhadores na Região Industrial de Belo Horizonte” propondo uma ação educativa junto aos trabalhadores ligados a alguns sindicatos na região industrial de BH, contando com a participação do Sind-UTE, CUT/MG através de sua Secretaria Estadual de Formação, Sindicato dos Metalúrgicos de Belo Horizonte e Contagem, Sindicado dos Metalúrgicos de Betim e da FAE/UFMG. Tal projeto, nesta sua primeira formulação propunha elaborar uma proposta político-pedagógica de educação de adultos e, ao mesmo tempo, sensibilizar dirigentes sindicais para as demandas relacionadas ao direito dos trabalhadores à educação. Para isso, previa a realização de um curso com duração de quatro meses para 60 trabalhadores e um intercâmbio com dirigentes sindicais italianos, para troca de experiências na área de educação popular e sobre as ações sindicais existentes nos dois países, relacionadas ao direito dos trabalhadores à educação.

Em 1992 o projeto foi aprovado pelas entidades citadas, ocorrendo, nesse ano, uma manifestação de interesse por parte da Prefeitura de Belo Horizonte; de acordo com o texto, a Escola Sindical chama à participação as instituições, para contribuir com novos debates.

Nesse documento está presente um desenho de funcionamento, com previsão de 120 alunos, o que o diferencia do texto anterior, que mencionava 60 alunos. Há, mais uma vez, proposições relativas aos professores – “constituir e capacitar uma equipe de professores especializados em educação de adultos, que atue posteriormente como multiplicadora da proposta junto a pessoas e entidades do movimento sindical e popular”, e um novo destaque é dado à formação do quadro docente:

Como processo efetivo de formação dos professores, sistematização e avaliação do projeto, serão realizados encontros semanais com todos os professores envolvidos, para discussão

⁶ Organização não-governamental filiada à CISL – Confederação Italiana dos Sindicatos de Trabalhadores.

do seu andamento e, mensalmente, serão feitas reuniões com a assessoria dos profissionais da Faculdade de Educação. Espera-se realizar 3 seminários durante o projeto para avaliação de todo o processo sendo que os dois últimos deverão contar com a participação dos alunos. Também com o mesmo objetivo, no decorrer do projeto serão realizadas atividades de troca de experiências com os professores da rede pública municipal. Além dessas iniciativas, serão feitos esforços para que se realizem seminários internacionais envolvendo, também, os sindicalistas italianos e a Universidade [de Bolonha] daquele país.⁷

Há, ainda, um desenho de 3 turmas, com 20 alunos de alfabetização, e outras três, de educação complementar. Esse desenho não se efetivará, como verificaremos mais à frente.

Estão previstos, nesse mesmo documento, os diferentes papéis de cada instituição – Sindicatos, ESSO, PBH, Faculdade de Educação e ISCOS.

A ISCOS, localizada na região da Emília Romagna, Itália, é uma entidade de destaque, pois, é a partir dela que a Escola Sindical 7 de Outubro será criada no Brasil; é também o mesmo instituto italiano que apresentará uma experiência de educação básica e profissional aos trabalhadores italianos, experiência que servirá de exemplo para que a Escola Sindical 7 de Outubro venha a se interessar pelo debate e proposição de um projeto de educação de trabalhadores jovens e adultos. A esse instituto italiano, estavam prescritas, dentre outras, as seguintes atribuições: 1- contribuir financeiramente para a realização do projeto; 2- promover o intercâmbio entre professores italianos e brasileiros; e 3- contribuir na discussão político-pedagógica do projeto.

Sobre a organização dos tempos de duração do projeto, vamos encontrar, em 1992, a seguinte reflexão:

O projeto está previsto para uma duração de 12 meses incluindo aí a fase de preparação da equipe de professores e a execução do curso e a sua avaliação. Acredita-se, entretanto, que dada a sua natureza será necessária sua continuidade. A ampliação do prazo

⁷ Projeto de Educação de Trabalhadores na Região Metropolitana de Belo Horizonte (Anexo 3).

inicialmente previsto e a necessidade de sua continuidade deve-se a: 1- um dos eixos do projeto é a elaboração de uma proposta de alfabetização de adultos a partir de uma experiência concreta. As experiências recentes com alfabetização existentes no Brasil evidenciam ser de 10 meses um processo efetivo de alfabetização. Nesse sentido, é necessário que o programa piloto a ser desenvolvido não sofra restrições de tempo que possam interferir nos seus resultados; 2- A realidade dos trabalhadores metalúrgicos, parte da população alvo do projeto, é de trabalho por turnos, o que vai levar a uma adaptação de tempo e períodos de aula, de tal forma a contemplá-los. Nesse sentido, é necessária uma maior flexibilidade no período total de execução do projeto; 3- a capacitação da equipe do professores, como também do grupo de dirigentes sindicais demanda um período de tempo e uma flexibilidade mais ampla principalmente dos últimos, envolvidos que estão nas inúmeras tarefas do movimento sindical.⁸

Esse prazo estará colocado, no projeto, quando da assinatura do convênio com a Prefeitura, e, a cada período de um ano, o convênio determina nova validação entre as partes.

No ano de 1993, encontramos um documento intitulado “Proposta de Cooperação entre a Escola Sindical 7 de Outubro e a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte”, que se registra, no tópico Educação: “estamos iniciando um projeto na área de alfabetização de jovens e adultos, em convênio com a UFMG e a Universidade de Bolonha, ao fim do qual teremos uma equipe capacitada a multiplicar a metodologia construída”. E mais: “nesse sentido, é possível articular ações conjuntas entre o Programa Formação Sindical e a Prefeitura de Belo Horizonte, através da Secretaria de Educação, na perspectiva de subsidiar projetos pedagógicos que vão ao encontro dos interesses das camadas populares”. Esse documento é assinado por Alex Sgreccia, Coordenador Geral da Escola Sindical 7 de Outubro, em 10 de fevereiro de 1993.

Há, em todos os textos que se construíram nesses momentos iniciais, uma série de marcas projetivas; pode-se perceber, nesses textos, a relevância do projeto em relação às ações da Escola Sindical, e também a presença de outras instituições no

⁸ Anexo 3.

diálogo para a elaboração das idéias que iriam fundamentá-lo. Farei, aqui, alguns registros nos quais se percebe a intenção de dinamizar as ações iniciais do projeto.

No ano seguinte, em 1994, numa carta ao parceiro italiano, remetida pela Escola Sindical, temos contato com novas informações, diferentes ações e sua organização para se pensar a construção do projeto; a carta informa ao parceiro italiano:

no final de maio fizemos uma pequena reunião com o professor Miguel Arroyo. O interesse da Prefeitura de Belo Horizonte, através da Secretaria de Educação, pelo projeto de alfabetização continua. Sua participação poderá se dar colocando professores da rede pública à disposição do projeto e contribuindo com o material didático necessário (...). A Escola Sindical será a gestora do projeto junto com os sindicatos interessados (ainda não contatamos os sindicatos), a Prefeitura poderá fazer um convênio de parceria com a Escola (...). O próximo passo será o de reestruturação do projeto – seu caráter, dimensão, público, envolvimento das partes – para depois pensarmos na montagem da equipe de professores e no início do projeto.⁹

No documento, há um registro que trata das intenções da Prefeitura: “a sugestão da Prefeitura é que o projeto também funcionasse como mais um pólo irradiador de debate na rede pública” – essa afirmação consta em carta da ESSO a ISCOS, datada em 09 de junho de 1994.

O ano de 1995 marcará o início do projeto. Encontramos alguns documentos que revelam um pouco da natureza do projeto, nessa etapa. Observando-se o texto do convênio,¹⁰ vê-se que ele previa, na cláusula primeira – do objeto: “o desenvolvimento de um Programa de Alfabetização e Educação Complementar de Adultos junto a 120 (cento e vinte) trabalhadores da Região Industrial de Belo Horizonte”.

A cláusula segunda – dos compromissos, atribui ao Município:

⁹ Anexo 4.

¹⁰ Conforme Anexo 5, o convênio entrou em vigor em 1º de agosto de 1995; assinam o documento oficial: pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, o Prefeito Patrus Ananias de Souza, os secretários da Educação, Glaura Vasques de Miranda; da Administração, Fernando Viana Cabral; do Planejamento, Maurício Borges Lemos; do Abastecimento, Maria Regina Nabuco; e o Procurador Geral do Município, José Edgard Pena Amorim Pereira; pela Escola Sindical 7 de Outubro, assina Antônio Roberto Lambertucci; e pela ISCOS Emília Romagna, Enrico Giusti.

a) Alocar, no Programa de Alfabetização objeto deste convênio, 6 (seis) professores da Rede Municipal de Ensino; b) Coordenar o Programa fornecendo subsídios políticos e pedagógicos para o seu desenvolvimento; c) Fornecer o material didático necessário; d) Fornecer a merenda escolar através da Secretaria Municipal de Abastecimento; e) Ceder 4 salas de aula da Rede Municipal de Ensino; f) Promover a realização de 2 seminários relacionados ao objeto do convênio.

As atribuições da Escola Sindical,¹¹ previstas no documento oficial do convênio, são:

a) Oferecer parte da infra-estrutura para o desenvolvimento do Projeto; b) Promover o intercâmbio entre o Município de Belo Horizonte e as entidades sindicais brasileiras e italianas; c) Prestar assessoria ao Programa quanto à assuntos relacionados com o mundo do trabalho; d) Coordenar o Programa, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, em seus aspectos políticos-pedagógicos.

No caso da ISCOS, caberia contribuir financeiramente para a realização do projeto, promover intercâmbios entre professores brasileiros e italianos e subsidiar a discussão político-pedagógica do projeto.

Por fim, esse documento trata da vigência do acordo – prevendo um período de 12 meses, a partir de sua assinatura e possíveis renovações por igual período, “segundo interesse dos convenientes” –, e também da possibilidade de rescisão, mediante notificação prévia, “por qualquer dos convenientes”.

Como já foi dito, o convênio foi suspenso em 1999. A Escola Sindical irá promover algumas ações, até o ano de 2000, tentando resgatá-lo, porém essas ações não terão êxito, pois a Secretaria Municipal de Educação pretendia estabelecer, com o projeto, as mesmas relações que mantinha com as demais escolas. Porém, respeitar a história do projeto e da equipe que nele atuava, significava manter sua estrutura de funcionamento no que dizia respeito à autonomia na definição de seus tempos de

¹¹ Ver também, nesse sentido, o Anexo 2, mencionado anteriormente: “Projeto de Educação Complementar de Trabalhadores Adultos na Região Industrial de Belo Horizonte (Brasil)”.

trabalho, do calendário escolar, da autoformação dos professores e do perfil de alunos que comporia o quadro discente.

2.2.2. A formação do grupo de professores: seleção e desafios individuais e coletivos

O ingresso dos professores no Projeto de Educação de Trabalhados ocorreu, entre os anos de 1995 e 1999, por meio de uma seleção interna na Rede Municipal de Ensino, com edital público, encaminhado a todas as escolas, com uma breve descrição do Projeto.¹² Os candidatos interessados deveriam apresentar um relato de sua experiência pedagógica e eram entrevistados por uma banca composta por representantes da Secretaria Municipal de Educação, do Departamento de Educação da Regional Barreiro, por professores e pela direção da Escola Sindical 7 de Outubro. Quando da seleção, os professores requisitados deveriam transferir sua lotação da escola que integravam para a escola que sediava o projeto. Esta era uma condição que o projeto impunha a todos os candidatos, ao serem incluídos na equipe de professores, por se entender que isso trazia solidez ao quadro docente, podendo garantir a construção de uma identidade com o projeto.

Em 1999, o convênio entre a Prefeitura, a Escola Sindical 7 e Outubro e a Escola Municipal União Comunitária foi suspenso, porém a seleção continua. Com o fim do convênio, mantiveram-se os critérios de seleção, porém, foram feitas algumas concessões, como a possibilidade de os candidatos trabalharem em regime de dobra (não mais transferindo sua lotação para a Escola Municipal União Comunitária), o que antes era um critério inegociável, como diziam. Com isso, os professores passaram a indicar nomes para o grupo e a oficializar um convite, ainda mantendo o ritual de agendar uma conversa para esclarecimentos acerca do projeto, sugerindo leituras sobre o mesmo e respondendo a questionamentos por parte dos convidados. Esse processo ocorreu por três vezes desde 2000. Uma comissão de professores é constituída e logo o processo é iniciado, havendo um movimento de discussão do processo com todo o grupo de professores.

¹² Anexo 6.

Cabe dizer que o quadro de professores tem crescido devido à demanda pela criação de novas salas de aulas para alunos novatos, e de ampliação do trabalho construído e sistematizado, como também do projeto, que poderá funcionar além do noturno, para atender aos trabalhadores que, já há muito tempo, encontram-se impedidos de estudar por trabalharem à noite. A demanda por novos professores também se deu por uma mobilidade no quadro docente, uma nova condição colocada ao projeto. Dos professores que integravam o projeto – um total de seis – desde a sua fundação, em 1995, tem-se ainda três profissionais. Da seleção de 1998, ainda permanecem quatro, eram nove. De 2000/2001, todos continuam integrando o PET. Em suma, saíram do projeto, desde 1995, as professoras Raquel, Gláucia, Maria Luiza, Liliam, Sheila, Maria Bernadete, Janaína e Maria Auxiliadora. Os professores/as que permaneceram até a data da pesquisa – dentre os quais me incluo: Maria Clemência, Gilma, Valéria, Patrícia, Catherine, Ivone, Adrilene, Geni, Angela, Sirlene, Cleber, Luiz, Sérgio, João, Rogério.

2.2.3. Sobre a autoformação da equipe de professoras

Como consta nos documentos analisados, as professoras formariam uma equipe de trabalho, não sendo perceptível a idéia do que seria exatamente “uma equipe de trabalho docente”, embora essa expressão seja recorrente; há, ainda, a definição de um perfil desejado, apontando para uma equipe capacitada, especializada em educação de adultos e que se faça divulgadora e multiplicadora do projeto.

Sobre a formação “inicial” das professoras, encontramos um documento intitulado “Auto-formação – Equipe do Projeto de Educação de Trabalhadores na Região Industrial de Belo Horizonte”, que trata dos itens: 1- Público – identidade: 1.1- Categorias profissionais (possíveis); 1.2- Idades; 1.3- Características principais – outras identidades; 2- Equipe de trabalho do projeto: 2.1- Características principais da equipe – identidade; 2.2- Necessidades de auto-formação; 2.1- Metodologia de trabalho.¹³

Esse documento data de 2 de agosto de 1995 e é importante por apresentar um primeiro momento de formação e também de sistematização do que possibilitaria a formação de uma equipe de trabalho docente, uma equipe de professoras. Nele,

¹³ Anexo 7.

encontramos a intenção de uma formação única para todas as cinco professoras. Todas estariam juntas, vivenciando a mesma experiência formativa, e, obviamente, cada uma com suas singularidades, porém, com uma perspectiva de trabalho construída a partir de objetivos comuns.

O documento ainda discorre sobre a identidade do grupo que se formava: “Características principais da equipe – identidades: 1- a maioria se constitui de mulheres; 2- profissão: professoras; 3- experiência de trabalho: escola pública; 4- preocupação em trabalhar uma nova pedagogia ainda não muito bem definida e, 5- vontade de experimentar com seriedade”.

Quanto à metodologia de trabalho, vamos verificar, no mesmo documento, já a intenção de “Montar um percurso de auto-formação: a- para efetivarmos um processo de formação em serviço; para que todos tenham a oportunidade de vivenciar todo o percurso de organização de uma atividade, e para aumentar o espírito de grupo seria interessante que cada atividade programada fosse organizada por uma ou duas pessoas do grupo. Essas pessoas ficam responsáveis pela preparação completa da atividade no seu conjunto (objetivos, conteúdos, textos, recursos didáticos, técnicas, dinâmicas, tempo, espaços...)”; há, também, uma sugestão para se organizar o trabalho “de 15 em 15 dias, ou 1 vez por mês, (com um tempo maior) realizar oficinas de teatro baseadas nos 200 exercícios de Augusto Boal,¹⁴ preparadas e organizadas pelos membros do grupo”.

Mais um documento que remete a esse momento é uma carta enviada ao SIND-UTE (aos cuidados de Meire), onde se registra: “Estamos de vento em popa com o projeto de educação de trabalhadores. Na semana que passou as professoras e professores do projeto nos reunimos preparando o início das aulas, e começando a montar uma estrutura mínima de funcionamento”; e mais, “Decidimos começar as aulas no dia 21 de agosto, 2ª feira, com o número de alunos que já tivermos. Estaremos funcionando com 2 turmas na Escola Sindical e 4 turmas em alguma escola municipal do Barreiro de Cima, ainda em processo de negociação. Além dessas turmas estamos

¹⁴ Trata-se do *Jogos para atores e não atores* (BOAL, 1998). Esse livro ainda é visto circulando em alguns momentos de trabalho, durante as dinâmicas de grupo, tanto na Escola Sindical 7 de Outubro quanto nas atividades do Projeto de Educação de Trabalhadores – PET, o exemplar em questão pertence à professora Shirley Miranda, que é formadora na Escola Sindical.

constituindo outras 3 turmas no centro da cidade de BH, num trabalho conjunto com a AMAS de Belo Horizonte”.¹⁵

Nas entrevistas das professoras pesquisadas, há relatos que confirmam o conteúdo dos documentos acima tratados, além de fatos do cotidiano desse processo de seleção inicial das professoras que formariam a equipe de trabalho, a formação vivida pelas mesmas, e todo um conjunto de ações para que o projeto se tornasse real. São justamente essas entrevistas que darão maior concretude ao que ora estou tratando – a formação da equipe; a formação e a busca por parceiros e alunos. Esses dados, referências aos limites vividos e ações para superá-los podem ser encontrados tanto nos relatos da professora Maria Clemência quanto do formador da Escola Sindical e coordenador do Projeto de Educação de Trabalhadores – PET.

Esse momento de divisão do trabalho entre os espaços da Escola Sindical e da AMAS ocupa lugar estratégico, segundo relato da professora Maria Clemência, e também traz alguns problemas que serão resolvidos. Há um registro, em sua entrevista, que é tratado como uma solução para o arranque do projeto, os primeiros passos, os motivos da ida para o projeto da AMAS. É também relatado pela professora que essa divisão dificultou a dinamicidade da experiência em dois espaços distintos e bem distantes, pois a equipe, inicialmente, havia participado de um processo formativo e, posteriormente, iria trabalhar com realidades diferentes, passando a presenciar conflitos de diversas naturezas e dificuldades também materiais para se realizar o trabalho pedagógico.

Em vários momentos da entrevista da professora são registradas afirmações que tratam de uma gênese da equipe, indo desde a composição do grupo inicial de professoras, da compreensão dos critérios, das primeiras ações do grupo, formando-se daí, segundo ela, o espírito do grupo, da equipe; há depoimentos seus também acerca do trabalho, das dificuldades materiais, das condições espaciais do trabalho, dos encontros semanais às sextas-feiras. Ela nos diz:

a Meire aproximou das pessoas que ela achava que tinha algum tipo de perfil pra participar... pra participar da construção de um projeto como esse, na verdade nem

¹⁵ Anexo 8.

uma era exatamente da educação de jovens e adultos, mas era um projeto ligado a Escola Sindical, aos sindicatos (...) ela achava que a gente tinha esse perfil, todos nós tínhamos militância de alguma forma (...) esse foi um critério que a Meire utilizou, né, pessoas que podiam estar comprometidas.

A entrevista do coordenador confirma que a equipe deveria assumir um trabalho e que, para isso, deveria ter um perfil específico. Há, na sua fala, a menção à pessoa que ficou encarregada dos contatos com os docentes com o perfil desejado, a professora Meire, já citada pela professora Maria Clemência:

foi tudo indicação de outras pessoas que conheciam. De pessoas ligadas a nós, eu lembro que uma dessas que fez a indicação da maioria das pessoas, era uma dirigente sindical do Sind-Ute, de Venda Nova, acho, que tinha contato com a Escola Sindical muito grande (...) ela [Meire] indicou, e essas indicaram outras que já conheciam também que não tinham experiência no movimento sindical mas tinham sensibilidade pra trabalhar com adultos, foram indicadas dessa forma, porque nesse início tinha que ser. Tinha que ser pessoas que podiam tocar o projeto senão não funcionava.

São entendimentos importantes para podermos compreender a dimensão que se dá à proposta de construção de uma equipe de trabalho docente, para um projeto específico que buscava superar o que estava instituído para o trabalho docente e para a constituição de uma experiência de educação de trabalhadores jovens e adultos.

No contexto social em que se realiza esta pesquisa, pode-se dizer que os jovens e adultos são estudados nas universidades e em outros espaços, havendo, no CAPE, um grupo de trabalho que discute com professores da Rede Municipal de Educação sobre as especificidades desse público; há estudos, sistematizações, porém, não se avança numa política concreta que possa ser assumida dentro das escolas e, sobretudo, dentro do sistema educacional.

A política municipal de educação no ano de 1995 é marcada pela implantação da proposta político-pedagógica nomeada de Escola Plural, pela qual

concretiza-se uma variedade de ações já praticadas e sistematizadas em muitas escolas. O trabalho dos professores é repensado e com isso organizam-se tempos e espaços, bem como se instituem os ciclos de formação e os tempos de projeto dos professores durante a semana e o tempo de reunião a cada semana para se refletir, projetar e programar os trabalhos nas escolas. Essas facetas da política educacional que, nesse período, começa a ser implantada tratam dos sujeitos da infância e dos adolescentes, deixando de atender aos jovens e adultos.

É provavelmente em função dessas lacunas que é tratada como ponto inicial da formação do grupo de professoras em uma equipe de trabalho coletivo a saída em busca de parcerias para o projeto, de alunos, de propaganda do projeto e a chamada dos educandos. A professora nos diz:

bom, é, nessa primeira reunião a gente estranhou um pouco porque, é, nos disseram duas coisas, primeira – que já tinha a idéia do projeto ter uma coordenação e isso já havia sido discutido antes no processo de elaboração, essa coordenação uma pessoa era o Fazzi e a outra, possivelmente, talvez fosse a Raquel, é que fazia um pouco a coordenação do processo entre nós (...) aí fomos nos constituindo numa equipe de trabalho e fizemos um processo na Escola Sindical no mês de junho, entramos uma semana em julho inclusive (...) era um processo de formação né, que não tinha exatamente, era as dinâmicas não tinha exatamente a essência da da, dessa modalidade da EJA, mas um pouco o processo de formação que a Escola Sindical já fazia né, (...) aí fizemos uma série de atividades que dizem respeito à constituição dessa equipe de trabalho, né, de identidades (...) então assim você tinha em que momentos que essas identidades se cruzavam, né, o que tinha de interseção, então o processo dinâmico foi nesse sentido e nesse processo inicial participou a gente, os professores da Escola Sindical, mais os sindicatos.

Uma carta, datada de 20 de dezembro de 1995 e assinada pelas professoras Gilma de Assis, Raquel Beatriz, Gláucia Monteiro, Maria Clemência, Valéria Cardoso, pelo formador da Escola Sindical, José Luiz Fazzi e pelo Secretário Adjunto de

Educação, Miguel Arroyo, refere-se ao “como” se construía o trabalho e possibilita uma aproximação do que ocorria: “quanto à organização do trabalho, costumamos ficar 2 ou mais professoras com o mesmo grupo. Dessa forma, podemos auxiliar melhor os alunos e avaliar se as atividades que elaboramos estão de fato compatíveis com as necessidades do grupo”.

Já no ano de 1996, acontece o primeiro seminário sobre educação de adultos, no qual o projeto ocupa lugar central;¹⁶ é nele que se avalia o feito, após um ano, e também se apresenta uma primeira sistematização acerca do trabalho docente desenvolvido no projeto. Composto o material analisado, há um documento que trata desse encontro, intitulado “A concepção político-pedagógica do Projeto de Educação de Trabalhadores – uma primeira aproximação – Seminário 1º – dia – 28.05.1996”.¹⁷

Esse documento tem o formato de uma proposta para a construção de um projeto a partir de um quadro geral de alunos, da concepção de espaço, tempo de trabalho; apresenta, também, um perfil da comunidade, o quadro de professores e a materialidade presente. É nele que, mais uma vez, vamos encontrar algumas condições importantes para se pensar na gestação do que estou chamando de trabalho coletivo.

Veja-se, como exemplo, uma atividade proposta no seminário:

A partir do perfil abaixo, elabore uma proposta de organização de trabalho. Considere que a equipe de trabalho será formada por 5 professores e tem 3 salas disponíveis. (...) Há também outros espaços disponíveis para atividades em pequenos grupos. (...)

Como já foi dito, a escola dispõe de 3 salas grandes, sendo que nem sempre as 3 podem ser usadas, por acontecerem na escola outros eventos da comunidade que ocupam algumas dessas salas. Estão disponíveis também 4 pequenas salas. (...) A escola não possui uma biblioteca adequada, não há uma secretaria que funcione para o curso. Os professores fazem seu material e eles mesmos providenciam a sua multiplicação.

Aqui se pode entender que, em muitas ocasiões, os professores estiveram juntos – além de prepararem os textos, discutirem o que fazer, também estiveram em número maior que um por sala, talvez todos, num mesmo momento. Essa vivência ocorrerá também em função dessas condições concretas de trabalho.

¹⁶ No ano de 1999, acontece outro seminário, durante o qual se discutiu a alfabetização, processos formativos, currículo, avaliação e evasão de alunos. Participaram desse encontro cerca de quarenta representantes de diferentes escolas do município, além de sindicalistas e professores da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁷ O Anexo 9 traz um fragmento desse documento, registrando uma atividade realizada no seminário.

Esse momento é registrado em entrevista da professora Maria Clemência, que está no projeto desde o seu início, e vem ocupar lugar significativo para se compreender como se formou a equipe de trabalho, pois apresenta um relato que não aparece nos documentos referentes às deliberações e sistematizações dos professores.

A ida das professoras e também do formador a diversos sindicatos, em busca de apoio e de alunos, é tratada como fator significativo para a formação dessa equipe:

tinha 6 professoras e não tinha aluno, então essa era uma situação, era de como é que a gente ia manter esse contato com o movimento sindical né? Nós fomos no Sindicato dos Metalúrgicos no dia seguinte, na reunião da diretoria estadual, eu e Raquel, e eu e Fazzi, no Sindicato dos Metalúrgicos, Gilma foi no Sind-Eleto, não sei quem foi no Sintel, então nós começamos a nos organizar pra ir às reuniões dos sindicatos pra tá discutindo essa questão de alunos.

Outro entrevistado, José Luiz Fazzi, que está junto ao projeto desde a sua fundação, é coordenador do projeto e também formador da Escola Sindical; ele relata:

começamos o projeto com 8 alunos e 5 professores, eu lembro direitinho, só tinha 8 alunos (...) quase tínhamos 1 professor pra cada aluno, na verdade foi isso (...) e esses 5 professores junto com a Escola Sindical foi, o pessoal começou a montar a estrutura do projeto (...) a estrutura do projeto foi toda baseada, primeira coisa, no trabalho coletivo, sempre, desde o início. Isso era claro, porque isso era influência do trabalho que nós fazíamos aqui na Escola Sindical. Os formadores da Escola sempre, nós aqui trabalhamos em trabalho coletivo, nunca trabalhamos por disciplinas isoladas, separadas, na verdade a gente nem trabalhava disciplinas, a gente trabalhava eram os temas que interessavam ao movimento sindical e ao mundo em geral (...) fomos levando pra lá não só os conteúdos mas também a forma, que era coletiva, a escola desde a sua história até hoje, o trabalho é todo coletivo, a gente ia ver o que funcionava, o que dava certo, o que significa trabalho coletivo... Todas as tarefas

do projeto elas têm que ser assumidas pelo grupo como um todo. Não é uma pessoa só que assume, qualquer tarefa, tarefa de ensinar, tarefa de analisar material, tarefa de pesquisar, a tarefa de representar o projeto fora da escola, ele faz parte da equipe como um todo. Por isso a estrutura do projeto foi obrigada, ela se organizou em função dessa idéia do trabalho coletivo, era fundamental. Inclusive o planejamento do ensino e aprendizagem, desde o início era coletivo.

É uma longa citação, entretanto, ela é importante para se pensar naquilo que, no projeto, é denominado de trabalho coletivo, e que essa história está ainda presente no trabalho dos professores. Vamos encontrar referências importantes quanto à constituição do grupo de trabalho, da equipe, desde o lugar do formador, quando do processo seletivo dos professores, relatado pelo coordenador do projeto:

teve um critério de escolha dos 5 no início. Estou falando dos 5 definitivos (...) nós montamos várias equipes de professores, várias equipes. Então quando nós conseguimos o convênio com a Prefeitura, eram 5 professoras da rede, foram escolhidas a dedo no caso. Eram professoras que, de alguma forma, tinham alguma participação política no movimento, algumas, nem todas tinham não, mas uma parte, uma parte, outra não. Outro critério eram professores com interesse de participar do projeto e que queriam trabalhar em equipe, mas que não vinham, já havia esse critério na época, que não vinham pra cá pra poder ensinar determinada disciplina, esse era o critério.

Sobre o processo de formação dessa equipe, o coordenador da escola fala sobre o tempo dos encontros formativos: “antes de começar o projeto, a escola propiciou a elas um curso de pelo menos 3 meses com a metodologia da escola (...) então nós trabalhamos tanto a metodologia com elas, quanto os conteúdos e fomos pra sala de aula”. A formação inicia-se nesse tempo, segundo o coordenador, e prolonga-se após o início dos trabalhos, pela ação da própria equipe de professores. Assim, outros momentos foram criados para debates com pesquisadores da área de educação, como, por exemplo, alguns encontros com Elvira Souza Lima. Esse processo formativo inicial

da primeira equipe de professoras não acontecerá novamente. Durante o período de realização da pesquisa, alguns professores que foram convidados para o trabalho entraram diretamente para a sala de aula – vamos encontrar, nesse sentido, a demanda de alguns por um “cursinho” antes de ir pra sala, antes de entrar na dinâmica do trabalho em equipe, com diferentes temáticas que não aquelas das graduações de origem. Nas entrevistas, essa demanda por mais estudo foi manifestada pela professora Ivone, ao fazer uma avaliação do ano de 2000, e outros professores repetiram essa demanda: Geni, Maria Auxiliadora, Sérgio, dentre outros.

Fazzi ainda nos diz: “o outro processo de formação foi que, durante o curso, durante as aulas, quando começaram as aulas para os alunos, tinha reuniões freqüentes, toda sexta-feira, eram reuniões de estudo mesmo, menos de planejamento, era mais de estudo”. A equipe indicada para assumir o projeto não dispunha, previamente, de um conhecimento específico sobre a educação de jovens e adultos e, praticamente, não conhecia a metodologia de trabalho da Escola Sindical; as professoras tiveram, desde os momentos prévios ao encontro com os alunos, um processo formativo que possibilitou uma aproximação do que seria o trabalho, de como se organizariam e também dos objetivos do projeto. Entendo, assim, que foi a dinâmica do trabalho que orientava a formação, a demanda se dava no encontro com o fluxo da vida naquele local de trabalho. Nesse sentido, o coordenador nos fala:

a partir das demandas que vinham, a gente ia estudando. Era uma discussão crítica do material que estava sendo preparado pra sala de aula, era tanto uma discussão que foi criando um clima que uma podia interferir tranqüilamente no trabalho produzido pela outra, dizendo, e a gente fazia todo o esforço de sair de uma proposta tradicional de educação. A avaliação crítica do material era feita por aí, esse era um espaço de formação. Outro espaço de formação era que todos os cursos que aconteciam na escola a gente dava tempo, era tempo de trabalho delas fazerem parte dos cursos da escola.

Posso inferir que essas condições contribuíram em muito para que esse grupo se projetasse; a mobilidade era o que faria com que aquelas idéias e acúmulos individuais e coletivos viessem a se materializar, concretizando o projeto, e para que as

professoras constituíssem uma equipe com suas marcas no trabalho, de tempo, espaços, organização de materiais, trocas, contatos e diálogos sobre suas práticas.

Ainda em 1996, tem-se, como sistematização do trabalho, a publicação de uma revista que circula em todas as escolas municipais, *Série Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural – Educação de Jovens e Adultos: relatos de uma nova prática – Caderno 3*. Após um ano de experiência, as professoras do projeto, junto com o coordenador da Escola Sindical 7 de Outubro, elaboraram um texto no qual relatavam o vivido. Entendo que o projeto, por ter um caráter experimental e por intentar, desde a sua origem, interferir no debate acerca da educação de jovens e adultos trabalhadores, teria um desafio, o da sistematização de uma prática que se propunha como forma de garantir direitos, fundamentalmente o direito à educação. Tal intento está presente nas ações e nos textos apresentados pelos professores.

Nesse primeiro exercício, é dito:

O texto que se segue procura sistematizar uma experiência de educação de adultos trabalhadores em Belo Horizonte. A experiência é nova, ainda não possui um ano de existência. Esta é a primeira sistematização que a equipe do projeto realiza. Procuramos aqui apresentar alguns aspectos que consideramos importantes para a reflexão de uma prática pedagógica. A elaboração deste texto representa um processo de formação para a equipe de trabalho do projeto. Apesar de serem realizadas avaliações semanais do trabalho, o grupo não havia, ainda, feito nenhum ensaio de elaboração a respeito de sua experiência. Dessa forma optamos por uma de composição solidária, múltipla. É um texto polifônico. Muitas vozes aqui estão expressas, as nossas e a de nossos alunos. Muitas mãos tocaram aqui. Cada trecho, cada palavra, cada vírgula tem a participação de um membro da equipe, num esforço inédito para realizar uma produção coletiva.¹⁸

Esse fragmento de texto nos diz sobre a primeira produção e acredito que, ainda nesse período, as marcas do texto têm muito do que se pensava sobre os perfis das

¹⁸ *Os sindicatos e a formação dos trabalhadores*, p.1, (mimeo). Documento elaborado para o 1º Seminário organizado pelo PET, em maio de 1996. Participaram da elaboração do texto, os/as professores/as Gilma de Assis, Gláucia Monteiro, José Luiz Fazzi, Maria Clemência, Raquel Beatriz e Valéria Cardoso.

professoras indicadas para a equipe inicial do projeto. Há uma remissão ao trabalho das reuniões como sendo momentos em que as professoras, em equipe, avaliavam o trabalho, elaboravam proposições, prescreviam o trabalho, criavam acúmulos e/ou trocavam-nos. Encontrei essa dinâmica ainda no tempo da pesquisa, e pude perceber, então, como os professores/as se relacionavam com essa marca do trabalho – reunir-se, semanalmente, para tratar de sua prática cotidiana.

A produção de textos pela equipe docente do PET tornou-se uma prática no interior do PET e, desde essa primeira sistematização, encontraremos outras três que foram produzidas sobre temas relacionados ao trabalho.¹⁹

Farei, a seguir, uma apresentação de como o trabalho em equipe surge na sociedade, e como essa perspectiva de trabalho chega na escola. Intento, com isso, apresentar um universo amplo, e a partir dele, pensar o que acontece numa escola pública e como essa noção vem refletir, total ou parcialmente, no trabalho dos professores pesquisados.

¹⁹ Trata-se das revistas *Outras Falas* (2000), da RAAAB (1999) e outra, da Escola Sindical (2002).

3 - MEMÓRIAS DE SIGNIFICADOS ACERCA DO TRABALHO DOCENTE

A literatura sobre que significados estão presentes ainda hoje no trabalho docente é vasta; optamos por não tratá-la de forma pormenorizada, e definimos por registrar, neste momento, o que se apresenta explícita ou implicitamente em nosso cotidiano de trabalho, tanto dentro como fora da escola, intentando, a partir daí, pensar que significados estão presentes no trabalho em equipe de professores e que novos significados são construídos.

É missão, sacerdócio, vocação dada por Deus, é um trabalho redentor da sociedade, não é trabalho, é função feminina, está superado pelas máquinas de comunicação, só o pratica quem não é cientista, logo, quem não sabe a ciência? Ou, ainda, professor/a não precisa de boa remuneração, não é trabalho de gente pobre nem de gente rica, é ou não é produtivo na sociedade capitalista, o/a professor/a tem que saber tudo da sua disciplina e apenas dela, os professores/as são os donos da sala de aula e precisam da ajuda de quem pensa e domina as teorias, é um trabalho solitário, individual. Encontramos essas variadas construções – valorativas, etiquetárias, estigmatizadoras, identitárias – que constituem sentidos e significados acerca do trabalho docente; sendo, em sua totalidade, imobilizadores de mentes e corpos, são esses significados que forjaram sujeitos docentes e discentes, dentro e fora da escola.

Entendo, ao olhar para esse sujeito, que se trata de um ente que vive toda sua complexidade, incompletude e contradição, por que não dizer, toda uma dramaticidade com o trabalho, e que se mobiliza e promove transferências de significados, porque muda a própria vida e a ressignifica em sociedade.

É também em sociedade que se elaboram ações diversas, que vêm intervir na compreensão acerca desses significados, como a construção histórica da produção industrial e de mercadorias, bem como do pensamento científico. Para contextualizar essa noção, antecipo aqui, de maneira sintética, algumas considerações que tratam sobre o trabalho coletivo na sociedade. É no século XIX que encontramos marcos sobre a fragmentação da ciência e a construção de um pensamento forte acerca da produção de mercadorias; logo, o pensamento sobre o trabalho humano se consolida, ganha corpo, solidez e forja histórias e sujeitos, cria conformações, normas, refletindo-se também nas

instituições; a escola e o trabalho docente não ficaram de fora. Para compreender esse período, apóio-me num fragmento de Edgar Morin:

A organização disciplinar institui-se no século XIX, particularmente com a formação das universidades modernas, desenvolvendo-se depois, no século XX, com o impulso da pesquisa científica. Isso quer dizer que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, decadência etc. (2001:66)

Esses apontamentos de Morin dizem sobre a fragmentação do trabalho dos que estiveram e ainda estão envolvidos com as ciências – pesquisadores, cientistas e também professores –, ou seja, esse processo histórico deixa suas marcas na organização das ciências em geral, ocorrendo uma ação de igual sentido para o trabalho do professor nas escolas.

Encontro, ainda, uma elaboração importante para a apreensão das conseqüências de tal divisão da ciência, pois, como dizem Alves e Garcia:

Esse processo, que foi necessário ao desenvolvimento da sociedade, da ciência e da escola, teve um papel positivo no momento histórico de seu aparecimento e em boa parte de seu desenvolvimento. Graças às divisões e subdivisões do conhecimento, aquele conhecimento inicial e totalizador foi sendo aprofundado e ampliado, e por esse processo foram surgindo as diferentes áreas do conhecimento que, por sua vez, iam sendo ampliadas e aprofundadas. (2001:83)

Contudo, além dessa dimensão positiva, as autoras também tratam de uma condição negativa de toda essa construção histórica, dizendo sobre os impasses da contemporaneidade: “dos aspectos negativos da fragmentação do conhecimento, o mais deletério é talvez, o estilhaçamento que provocou no entendimento dos seres humanos, da natureza e da sociedade”. E continuam, dizendo sobre o reflexo desse fenômeno na escola e no trabalho do professor – tanto em sua formação inicial como em sua prática, “os fundamentos da educação são constituídos de disciplinas consideradas ‘fundamentais’ para que alguém se forme professor ou professora. Se têm sido fundamentais para conquistar um diploma, parece, no entanto, que não o são para a

compreensão da escola, espaço/tempo privilegiado de futura atividade profissional” (2001:84).

Diante dessas considerações, posso entender que há uma estrutura que imobiliza, limita as ações dos professores/as no sentido de superação do que está instituído tanto na sua formação inicial nas universidades e também durante toda sua história de estudante, isto é, limita a própria possibilidade de romper com a compreensão geral de que, quando formados, forjados, não há mais o que fazer.

Essa compreensão ainda encontra forças que tentam apagar as possibilidades de ações criativas no trabalho. É comum escutarmos sobre o “fim da história” e, nessa perspectiva, sobre o “fim da escola”, o “fim do trabalho docente”; são construções que vêm nos dizer sobre o fim do trabalho docente, veiculando a idéia de que agora é hora dos computadores, da televisão, do ensino a distância, não apenas como formas adequadas ao mundo contemporâneo, mas como formas que vêm suplantar a educação que pressupõe o contato, a vivência direta, o amadurecimento e o diálogo.

Ressalto que, a meu ver, essa condição não é encerrada, entendendo que se coloca a cada professor/a um desafio, que é o de construir, coletivamente – inclusive com suas lacunas –, um trabalho que esteja colado ao vivido, portanto, complexo, dinâmico, contraditório, um trabalho que, por isso mesmo, guarda e também elucida o humano.

O que se tem feito no mundo do trabalho, e não só o da escola, pode, assim, tornar-se uma ameaça para aqueles que lutam contra a possibilidade de se humanizar radicalmente o trabalho na sociedade. Saber dessas ações para com o trabalho docente coloca-nos mais atentos para o entendimento de que estamos diante de pretextos, contextos e textos que vêm criando significados para o trabalho docente e, concomitantemente, criando um movimento que se contrapõe aos mesmos, que faz uma luta quando da vivência com tais significados e da percepção da inadequação, das limitações de cada significação atribuída ao trabalho. Compreendo, pois, que significar é um ato humano e, enquanto ato humano, configura-se pela necessidade de perceber-se diante de outros, é parte do que fazemos para nossa humanidade, sempre inconclusa, complexa e em devir.

Tendo isso em mente, tratarei os significados construídos pelos professores e professoras da pesquisa como colados a um contexto representado por tempos e espaços distintos, pois trata-se de sujeitos que se relacionam com o objeto de pesquisa em condições também distintas, são professoras que estão ali desde a fundação do projeto, em 1995; outras/os num tempo mediano e, ainda, novatos/as. Farei uma reflexão nesse sentido mais à frente; por ora, buscarei detalhar um pouco mais sobre a construção social das diversas noções que cercam o trabalho realizado coletivamente – o *trabalho em equipe*.

3.1. O trabalho em equipe: diferentes facetas na sociedade

O que hoje se tem chamado de trabalho coletivo docente vem assumindo uma variedade de conceitos acerca de como esse tipo de organização se dá, desde a sua necessidade para os processos de democratização das relações na escola – especialmente na elaboração e execução de projetos – aos benefícios que acarreta à prática docente. Essa forma de organizar o trabalho tem sido tratada como uma estratégia para superar e resolver as dificuldades e/ou desafios colocados à educação.

Ao pesquisar sobre a história do trabalho docente com a intenção de encontrar o que denomino, aqui, de trabalho coletivo, ou mais exatamente, de *trabalho em equipe*, deparei-me, inicialmente, com as congregações de docentes abordadas por Nóvoa (1995), nas quais os professores assumiam a profissão de clérigo, após o voto de fé, para poder compor um coletivo com regras, linguagens e significados partilhados. Percebemos que essas marcas irão perdurar até os dias atuais. Mesmo com a proletarianização docente, ocorrida com a entrada do Estado também na função de gestor educacional, o que, aliado a outros fatores, desencadearia a individualização e a fragmentação trabalho, há identidades concernentes ao trabalho docente que permanecem sempre presentes, como o trabalho coletivo.

A escola será pensada e vivida como instituição que refletiria as máximas do Estado e das Ciências e o fluxo geral da vida estará em constante conflito com a vida escolar, com seus tempos e espaços, suas linguagens e significados. Durante a pesquisa, percebi que as contradições vividas na sociedade dificultam o trato desse tema dentro de categorias e pensamentos solidificados, pois a vida burla regras e normas.

Mais recentemente, podemos encontrar apontamentos teóricos e manifestações de diversos movimentos sociais que intentam desvelar amarras e apontar contradições, ambigüidades e toda a complexidade que o humano traz para a tarefa de se pensar as relações dentro das instituições mais diversas. Tarefa a que me propus em relação à instituição escolar.

Variados autores têm tratado do trabalho coletivo e, em alguns casos, essa perspectiva de trabalho assume o nome de *equipes*, de *grupos* e, também, de *coletivos de trabalho docente*. Fazendo um apanhado dos que considero relevantes para esta investigação sobre o ofício docente, tem-se os estudos de Nóvoa, Zeichner, Perrenoud, Arroyo, Fullan e Hargreaves, Vianna, dentre outros. Esses autores tratam do trabalho docente com pertinência e farei um esforço em trazer para este trabalho suas compressões.

Recorrendo a Antônio Nóvoa, em seu texto “Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa”, proferido em outubro de 1991, na sessão de abertura do Congresso da Associação de Professores de Matemática, em Portugal, conforme consta no livro organizado por Ivani Fazenda “A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento” (Nóvoa *in* Fazenda, 1997:29-41), encontramos várias afirmações sobre o que aqui está colocado como *trabalho coletivo*, ou *trabalho em equipe*. No seu texto, o autor não explicita o que vem a ser o trabalho coletivo ou práticas cooperativas, porém, dá contribuições que justificam tal intento na prática docente. Ele nos diz que, após muitos anos, depois de terem ocupado lugares diferenciados e terem sido ignorados como agentes importantes para se pensar soluções para os problemas da educação, vê-se que uma questão perdura, mesmo diante de forças contrárias e contraditórias, quando se trata do trabalho docente, de sua gestão, de seus recursos e de sua formação, constituindo uma “consciência mais exacta da necessidade de incrementar práticas de cooperação inter-pares que dêem corpo a uma nova profissionalidade docente” (Nóvoa, *in* Fazenda, 1997:32). Mesmo quando há ações no sentido de suprimir o “saber empírico”, como diz, há forças que recolocam como centralidade “o reconhecimento de que não é possível construir um conhecimento pedagógico para além dos professores, isto é, que ignore as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente” (p.32).

Essa centralidade ainda é reforçada por Nóvoa quando nos diz que “os professores têm voltado ao centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação. Com eles regressam algumas verdades simples (...) não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais” (Nóvoa *in* Fazenda, 1997:33). Sobre a formação de suas identidades, o pesquisador afirma: “os professores constroem suas identidades por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores” (p.33). Como esta pesquisa trata do trabalho coletivo dos professores, ao qual estou dando uma especificidade como trabalho em equipe, entendo que a prática, o fazer, a reflexão e a experiência compõem o que compreendo por trabalho docente, aglutinando, nessa perspectiva, as diversas dimensões da vida do professor.

No trabalho em equipe estaria presente a compreensão da prática, do fazer, da produção de saber, da prática reflexiva e dos acúmulos e tramas das experiências cotidianas. Ao investigar o trabalho realizado pela equipe de professores/as do PET, tento colocar-me nesse lugar e olhar para esse conjunto de desdobramentos, porém, não sendo minha intenção aprofundar cada uma dessas facetas, privilegiarei o “como” se organiza o trabalho e os significados que se constroem diante dessa perspectiva coletiva de trabalho.

Quando falo em trabalho, estou utilizando a compreensão que Marx já trazia desde o século XIX como sendo o que *humaniza* o homem, o que o diferencia dos demais animais; é a partir dele que se constroem linguagens e consciências, que se objetiva o mundo e que a ideação se faz presente. Toda essa consideração contribui para que, ao pensar sobre o trabalho, eu me perceba diante de um caleidoscópio humano, com ligações diversas entre as diversas ações.

Historicamente, os trabalhadores, de modo geral, têm desvalorizado o próprio trabalho e com os professores não seria diferente. Nóvoa (*in* Fazenda, 1997:37) mostra que, ainda hoje, encontramos ações que intentam manter o que há muito se fez. O controle político, seja pela Igreja ou pelo Estado; a precocidade do trabalho feminino e as limitações de acesso a espaços públicos; a sobrevalorização do trabalho científico ao de professor; e, por fim, a organização do trabalho nas instituições com intento claro de inviabilizar ações partilhadas, atuam “dissuadindo qualquer tentativa de trabalho coletivo entre os professores”, como diz o autor.

Contudo, essas marcas não são compreendidas como indelévels e, por isso, os sujeitos professores têm buscado refazê-las, ou desfazê-las. O trabalho, de acordo com Marx, produz a alienação, porém, a mesma não encerra as ações dos sujeitos, vive-se uma luta: onde se cria alienação, cria-se também uma nova possibilidade de ruptura, compreendo, assim, os sujeitos vivendo num devir constante.

Os professores viveram desafios vários, e ainda os vivem. Suas ações vêm sendo revistas, refeitas, reformadas e revolucionadas. São mulheres, homens, jovens e adultos que forjam uma nova relação com o trabalho, pois há uma luta entre o que se constrói socialmente noutros espaços do trabalho humano e o trabalho na escola. Os professores vivem esse confronto e, a partir dele, o diálogo se faz – consensos e dissensos.

Sobre essas ações do humano, Antônio Nóvoa (*in* Fazenda, 1997:38) apresenta uma compreensão, com a qual concordo e trago para esta elaboração, acerca da perspectiva de transformação do trabalho docente, sugerindo que os professores adquiram mais poder político, criando modalidades associativas que ultrapassem as formas sindicais tradicionais e que expressem as novas necessidades de organização profissionais. Trilhar esse caminho, para esse autor, implica, também, que os professores conquistem uma maior visibilidade social, afirmando publicamente os seus saberes, por meio da presença nos espaços de debate, estabelecendo novas relações com as comunidades científicas, numa dinâmica de cooperação. É necessário, enfim, construir lugares de partilha e de reflexão coletiva, particularmente no seio das escolas, dando corpo à dinâmica de autoformação participada, pois, para Nóvoa, trabalhar em conjunto é a melhor maneira de imaginar práticas inovadoras de formação.

A perspectiva de partilha, de trabalhar juntos, planejando, executando, avaliando, refazendo, criando rupturas, arriscando, traz ao trabalho docente uma “aventura” que é própria do conhecimento científico, significando posicionar-se diante do “real”, do vivido com outros, num entrecruzamento de variáveis, de leituras múltiplas sobre o mundo, construindo um “real” dialógico, um “real” que carece do outro para um existir participativo.

Buscando outras produções sobre o trabalho coletivo, encontramos em Perrenoud (2000) referências importantes à noção de *trabalho em equipe*, iniciando pela

afirmação de que a “evolução da escola caminha para a cooperação profissional” (p.79), já que se percebe, pelo menos como tendência, que a divisão do trabalho pedagógico vem aumentando, na escola primária, com a emergência de papéis específicos e o desenvolvimento do trabalho em dupla. Isso suscita novas formas de cooperação, por exemplo, a repartição igualitária das tarefas e a partilha de informações. Além disso, a evolução rumo aos ciclos de aprendizagem de dois anos ou mais faz uma forte pressão para a colaboração entre professores, dos quais se solicita um atendimento conjunto e uma co-responsabilidade dos alunos de um ciclo e, também, dos pais, que se organizam, solicitam um diálogo de grupo para grupo e esperam respostas coerentes dos professores, o que leva estes últimos a se unirem. Ressalte-se, também, a constituição dos estabelecimentos em coletividades que buscam desenvolver seus projetos e às quais o sistema é impelido a conceder maior autonomia, o que requer funcionários cooperativos mais regulares. Essas, dentre outras, me parecem, a partir dos estudos de Perrenoud, boas razões para se pensar o trabalho em equipe nas escolas.

É importante considerar, nesse âmbito, que a escola comporta, inclusive, o debate acerca do direito à educação, que está presente na sociedade e não mais de forma restrita em órgãos do sistema educacional ou em sindicatos. O processo de democratização das relações nas escolas tem colocado a necessidade de se estabelecer o diálogo com a comunidade em torno, tornando-a partícipe da gestão. Não se debate exclusivamente a produção da escola, mas a coletivização das participações de diversos sujeitos dessa comunidade escolar como o lugar das deliberações.

É certo que encontramos especificidades no trabalho docente, porém, não podemos deixar de pensar na relação existente entre o que ocorre no mundo e como a escola se relaciona com o mesmo. Essa relação escola e mundo do trabalho está, de algum modo, vinculada à lógica de produção capitalista, na medida em que essa mesma lógica dialoga com as administrações dos sistemas educacionais e também das unidades escolares. Não é possível ignorar, nesse sentido, que a centralidade da produção e lucro compõe o valorizado socialmente e que esses valores, muitas vezes, vão para dentro das escolas, para os centros de formação de professores, para as faculdades e para o interior das instâncias de poder público ligadas à educação.

Novamente, as reflexões de Perrenoud contribuem para situar a noção de trabalho em equipe dentro da dinâmica social, dizendo que “trabalhar em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do que a uma escolha pessoal”, podendo-se inferir daí que a escola está, juntamente com os movimentos de reorganização do trabalho e da produção, alterando suas formas de organização de tempos e concepções de trabalho.

Para se caracterizar, então, o que vem a ser uma equipe de trabalho, continuo recorrendo aos estudos de Perrenoud (2000:81-83), refletindo sobre os níveis de interdependência existentes entre os professores. É nesse estudo de Perrenoud que se delinea um conceito *stricto sensu* de equipe que se aproxima do que foi observado no decorrer desta pesquisa: ela funciona como um verdadeiro coletivo, em proveito do qual cada um dos participantes aliena, voluntariamente, uma parte de sua liberdade profissional; trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional. O autor finaliza afirmando: pode-se definir uma equipe como um grupo reunido em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação. Ainda diz que a cooperação acontece devido ao intento de realizar um empreendimento que ninguém tem a força ou a vontade de fazer sozinho; ela se encerra no momento em que o projeto é concluído.

Em seus escritos, há ainda reflexões acerca da importância do trabalho que considera a individualidade dos sujeitos para que os mesmos possam colocar-se na equipe, possam perceber-se e também aos demais. Nesse sentido, Perrenoud apresenta alguns pontos importantes para se pensar as implicações de compor uma equipe de trabalho, salientando que saber trabalhar eficazmente em equipe é, dentre outras coisas, saber discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva. Ser profissional não é trabalhar em equipe “por princípio”, é saber fazê-lo, conscientemente, quando for mais eficaz. É, ainda, saber perceber, analisar e combater resistências, obstáculos, paradoxos e impasses ligados à cooperação, saber auto-avaliar-se, lançando um olhar compreensivo sobre aspectos da profissão que jamais serão evidentes, haja vista sua complexidade Perrenoud (2000:83).

Outro autor que trata dessa dimensão de organização do trabalho é Miguel Arroyo. Em seu livro *Ofício de Mestre* (2000:227), o autor apresenta-nos um *locus* onde essa consciência vem se formando, referindo-se a encontros de milhares de pessoas, profissionais da educação, encontros que são formativos dessa pedagogia coletiva, do trabalho coletivo entre os professores(as): “notamos que quem organiza a maioria desses encontros são professores(as) que administram propostas educativas inovadoras nas redes municipais e estaduais”. O autor diz ainda:

um novo estilo de assumir a inovação vem sendo criado em inúmeras propostas educativas. As equipes de coordenação são constituídas por professores e professoras das escolas, freqüentemente alternando a gestão e docência, que assume temporariamente as funções de coordenação da construção coletiva de propostas inovadoras, de sua implantação, da articulação de experiências, e de suas re-significação teórico-pedagógica. (2000:228)

Arroyo apresenta o movimento dos professores com maior destaque, dá a esse movimento um caráter formativo, como um movimento pedagógico que implica todos que estão envolvidos. Compartilho com o autor a visão sobre a dimensão histórica que esse movimento de mudança constitui, entendendo que, nessa perspectiva, o trabalho solitário vai sendo superado e o individualismo na escola vai cedendo lugar a uma pedagogia coletiva e autônoma.

Para avançar nas considerações sobre as transformações do trabalho docente, Fullan e Hargreaves (2000) trazem novas contribuições para a compreensão do lugar do trabalho coletivo dos professores. Já no prefácio do livro *A escola como organização aprendente*: buscando uma educação de qualidade, os autores afirmam que

as soluções necessárias serão de natureza coletiva e individual. Paradoxalmente, não há nem senso de grupo, nem individualidade suficientes no aperfeiçoamento dos professores. Como veremos, senso de grupo e individualidade não são incompatíveis; eles podem e devem andar juntos se quisermos melhorar nossas escolas. Nossa mensagem refere-se ao trabalho conjunto para obtenção de melhorias. Fullan e Hargreaves (2000:p.X)

Baseados em resultados de pesquisas realizadas em escolas de Ontário no Canadá, esses autores desenvolvem a idéia de que, nos estabelecimentos em que os professores trabalhavam em coletivos, grupos e/ou equipes, alcançava-se sucesso no trabalho; em contrapartida, quando o trabalho era individualizado, a escola era “travada”. Os autores apresentam considerações importantes para pensarmos o trabalho em equipe. Para eles, há uma centralização do papel do diretor da escola como sendo um sujeito orientador dessas ações coletivas. Contudo, assinalo que esse poder do diretor está ligado ao contexto histórico das relações institucionais próprias dos locais por eles pesquisados. O universo de pesquisa aqui privilegiado, ou seja, o trabalho em equipe realizado pelos professores/as do Projeto de Educação de Trabalhadores – PET, apresenta outro contexto, configurado pelo cotidiano dessa equipe e, de modo geral, vamos verificar que o lugar do diretor nesse cotidiano não corresponde àquele encontrado por Fullan e Hargreaves.

3.2. Sobre as equipes de trabalho: estudos precedentes

Intentando aproximar esta investigação do que se conhece sobre as equipes de trabalho, e sem a pretensão de esgotar o tema, farei uma apresentação de alguns autores disponíveis e suas pesquisas em diferentes momentos e condições de trabalho. Apresento também considerações sobre organizações grupais, muitas vezes tratadas como equipes, mas sem ocupar-me das diferenças entre essas nomeações. São produções que, em alguns momentos, aproximam-se e tratam das mesmas temáticas, noutros se distanciam. Entendo que todas podem ajudar a compreender melhor o que existe de sistematizado na sociedade sobre as coletividades de trabalho e se acercam do objeto de pesquisa.

O autor Roger Mucchelli, citando Robert Lafon, trata da origem da palavra equipe:

Equipe viria do francês antigo, *equif*, que designava originalmente uma fila de barcos amarrados uns aos outros e puxados por homens ou cavalos (...) seja devido a imagens dos barqueiros puxando uma mesma corda ou à imagem dos barcos amarrados juntos, o fato é que um dia falou-se em equipe de trabalhadores. (1980:12)

É ainda nessa mesma obra de Mucchelli que se encontra uma outra origem possível, vinda da palavra alemã *geneinschaft*, que denotaria

a comunhão de espírito e a relação sócio-afetiva num pequeno grupo, expressa também o vínculo, mas deve-se acrescentar a orientação dos esforços coletivos no sentido da realização de um trabalho, (...) claro para todos, desejados por todos. (1980:12)

São informações importantes para se pensar que ainda podemos encontrar remissões a esse princípio. Julgo ser importante tratar dessa possível origem, pois intento apresentar também considerações ao trabalho que se desviam dessa construção primeira.

A equipe que constitui o objeto desta pesquisa – uma equipe de professores, numa escola pública, ligada a um projeto de educação de trabalhadores elaborado por uma escola sindical, assumido em parceria com a Secretaria de Educação de Belo Horizonte – vem apresentar uma concepção de organização do trabalho que não carrega essa condição de “barcos amarrados” para aqueles que estão no cotidiano do projeto educacional, os/as professores/as.

Essa afirmação se faz necessária, pois verificamos, ainda hoje, na sociedade, a presença de idéias que sustentam o funcionamento de equipes como se realmente os sujeitos fossem barcos amarrados, como entes inertes e que só se mobilizam quando seus donos os puxam. Não é assim que compreendo o trabalho em equipe realizado no PET. Existem outras relações de trabalho que me parecem mais próximas da compreensão que estou propondo. Buscarei apresentá-las através das proposições de pesquisadores e autores sobre o trabalho docente e, sobretudo, a partir do próprio projeto pesquisado.

Dentro do que Mucchelli traz como produção acerca do que vem a ser uma equipe, ele remete mais uma vez Robert Lafon, que pesquisou grupos artificiais – em laboratórios ou induzidos em indústrias –, apresentando-nos considerações sobre o tamanho das equipes, sendo as pequenas equipes mais eficientes no trabalho. O contrário, é afirmado que, nas grandes equipes, em que a estrutura torna-se necessariamente mais complexa para evitar a dispersão e a confusão, há o perigo de paralisia.

Na pesquisa de campo, encontrei um grupo de vinte professores/as, que viveram alterações durante a vida do projeto, desde 1995. Essa informação coloca em xeque essas considerações que estão presentes não só nessa obra de Mucchelli, mas como em tantas outras da psicossociologia do trabalho em grupo. Como ocorre no trabalho de Mucchelli, percebo uma lacuna nesses estudos sobre grupos ou equipes, lacuna originada no fato de que essas pesquisas dedicaram-se à observação de equipes artificiais. As verdadeiras equipes, surgidas e atuantes numa situação real de trabalho, estiveram fora dessas pesquisas.

Uma outra consideração surge pelo fato de que a equipe aqui observada atua numa escola pública, apresentando aos docentes uma condição institucional que permite autonomia política e pedagógica para reorganizarem seus tempos e espaços de trabalho. Essa condição, saliento, interfere diretamente tanto na eficiência quanto na vida de uma equipe, ou seja, o fato de não estar essa equipe dentro de uma indústria faz grande diferença na sua concepção e, sobretudo, na sua prática cotidiana.

Encontrei, uma quantidade razoável de informações sobre vários aspectos que envolvem o trabalho em equipe – vínculos, definições, relação indivíduo e grupo, espírito de equipe, roteiros de trabalho, segurança, pertencimento, dimensões e composição, sobre o lugar do formador. Farei uma breve apresentação de considerações acerca do que se pesquisou em grupos ou equipes de trabalho, em condições programadas, em empresas ou em laboratórios. Mesmo percebendo eventuais lacunas nessas pesquisas, não posso deixar de considerar esses contextos, pois eles me colocaram a necessidade de pensar na validade e nas limitações de uma transposição para o contexto da escola e também nas especificidades dessa instituição. Recorro, então, ao levantamento feito por Mucchelli, quando cita:

Chombard de Lawe

a equipe é um conjunto de pessoas ligadas por inter-relações que têm uma certa consciência de pertencimento e uma certa forma de cultura comum. Não há apenas uma adesão, há uma aceitação e uma vontade de adesão. (1980:13)

Robert Lafon

a equipe não é uma adição de seres, mas uma totalidade, um grupo psicossocial, vivo e evolutivo, uma interdependência consentida, em que cada um traz sua ciência, sua competência, sua técnica, mas também sua pessoa. É um engajamento, uma comunidade de ação, o que não quer dizer identidade de ação, mas antes complementaridade de ação. (1980:13)

(...)

uma intencionalidade comum dirigida para um objetivo coletivo aceito e desejado. A cooperação é aqui uma co-responsabilidade. Não há equipe sem que todos estejam orientados em direção a um objetivo. (1980:14)

(...)

é uma cooperação entre número limitado de profissionais diferentes (num mesmo campo de ação) que se consideram coletivamente responsáveis por uma realização, tendo portanto uma interação comum, uma estrutura definida, dentro de um quadro estável e organizado. (1980:14)

G. Muller

não há equipe se não de trabalho, seja ele manual ou intelectual, instrumental ou esportivo, utilitário ou lúdico. (1980:16)

Jacobson e Monello, sobre o trabalho em grupo:

é uma estrutura no interior da qual se acham reunidos os trabalhadores de mesma profissão em que cada um realiza o mesmo trabalho da mesma maneira.

(...)

é definido pela multidisciplinaridade (...) o trabalho em equipe agrupa profissionais de categorias diferentes, obrigados a se complementarem, a se articularem, a dependerem uns dos outros para realizarem o objetivo.

(...)

é uma convergência dos esforços e trabalhos pessoais para a realização de uma tarefa comum única que caracteriza a ação de equipe. (1980:17)

As citações de Jacobson e Monello elucidam aspectos diversificados para pensarmos como é possível o desenvolvimento dessa organização de trabalho dentro das escolas, como, por exemplo, equipes com profissionais de uma mesma formação acadêmica ou equipes mistas, com profissionais das diversas áreas de conhecimento. A condição de diversidade de profissionais das diversas ciências, atualmente em crescimento, com cursos de pós-graduação e cursos de formação continuada oferecidos pelos centros de formação das várias secretarias possibilitam uma grande quantidade de informações e de acúmulos de trabalho. Enfim, entendo que as escolas e os docentes têm construído condições para que equipes de trabalho – ou trabalhos coletivos – surjam e contribuam para a melhoria da educação.

Ainda outras obras tratam do trabalho em grupo. Francis Vanoye, em *Trabalho em grupo* (1976), um pequeno livro que trata de exercícios práticos dirigidos aos professores e seu trabalho em sala com alunos, aborda especificamente o “como” se dá o trabalho em grupo de professores; apresenta, além disso, uma definição que julgo

importante registrar aqui. No livro há uma remissão ao dicionário *Petit Robert*, que define grupo como sendo o “conjunto de pessoas que têm qualquer coisa em comum” e diz que essa “qualquer coisa” é o trabalho que as pessoas irão cumprir. Apresenta características de um trabalho em grupo: 1- a sua função (em que contexto se situa o grupo? Qual o seu papel?); 2- a sua formação (a constituição do grupo é espontânea, imposta, voluntária?); 3- as suas condições de existência (o grupo é efêmero ou com duração?).

O autor apresenta também considerações sobre a produção do grupo, colocando em relevo as técnicas, o clima de grupo, afirmando: “as pessoas só trabalham bem no caso de se entenderem bem. É certo, sobretudo no que respeita aos grupos de grande duração, que se torna necessário, para a realização de tarefas, um certo entendimento” (Vanoye, 1976:15). Essa condição está presente e reforçada quando se trata da comunicação entre os sujeitos, sendo dito: “a vida do grupo depende da expressão, da comunicação dessas interrogações, o que contribuirá para esclarecer o seu funcionamento” (p.14-15).

Há, ainda, uma consideração interessante sobre o funcionamento de um grupo de trabalho que explicita:

depois duma fase de associação baseada no agrado, os grupos de trabalho se constituem voluntariamente a partir de objetivos, de ritmos, de capacidades, de níveis comuns. Um grupo é, de qualquer modo, um lugar de conflitos, e, privilegiando-se mais a busca da “comunhão”, corre-se o risco de passar o tempo em desespero, querendo-se alcançar uma imagem propiciadora de segurança, euforizante e enganadora, enquanto se esquece que se trata de trabalhar. Ora, é a partir desses conflitos, e não apesar deles ou contra eles, que o grupo trabalhará efetivamente. (Vanoye, 1976:14).

Essa citação remete a um processo vivido no trabalho pelos sujeitos, em que relações vão sendo construídas, elaboradas, amadurecidas. Há um cuidado a se tomar quando se idealiza um bloco de sujeitos com idéias homogêneas, como se os sujeitos também o fossem. Essa condição é tratada como inatingível, um desejo irrealizável, se pensado diante do que se pode considerar o elemento rico de um grupo que preserve e

saiba conviver com a diversidade, e, ao assumi-la, coloca o lugar do conflito como necessário, como importante para que consiga viver em grupo, trabalhar em grupo.

Compreender a dinâmica de vida do que se denomina “trabalho em grupo”, por Vanoye, é pensar numa instituição em que os sujeitos não estejam subjugados, subordinados a uma chefia, a um contra-mestre, a um gerente ou dono de uma empresa. As relações que se mostram capazes de fazer uma coletividade ativa autônoma, no trabalho, são de confiança e responsabilidade com o trabalho, considerando os sujeitos capazes em cumprir acordos, orientações e fazer valer as resoluções para a produção das condições de vida.

As considerações que estão até aqui expostas não diferenciam em muito o que se diz sobre uma *equipe em local de trabalho* ou *trabalho em grupo*. Há, contudo, considerações de maior detalhamento em certos casos do que noutros. Estarei utilizando a denominação de *equipes de trabalho* para orientar meu olhar quanto ao objeto de pesquisa. O observado em campo assume, aqui, essa terminologia.

Existe uma literatura sobre grupos de trabalho que estão ligados à produção industrial, casos já conhecidos nesse universo, que cito como referência: as oficinas de fiação e de solda na fábrica de Hawthorne, em que se explicitavam fenômenos de grupo; a empresa americana Corning Glass; as oficinas auto-organizadas das indústrias de automóveis Volvo, na Suécia; as de Donnely Murros, de Mariott Corporation e da General Eletric, nos Estados Unidos. Essas experiências revelaram o engajamento dos operários, a concentração das equipes em torno dos chamados contra-mestres ou chefes de oficinas. Muitos casos tornaram-se conhecidos por terem sido citados por Roger Mucchelli em sua obra *O trabalho em equipe*, de 1980, podendo-se retomar aqui esse autor, quando ele diz que o fenômeno de grupo esteve presente nesses casos, porém “nunca se falou do espírito de equipe, da coesão, dos problemas da auto organização” (Mucchelli, 1980:19)

Sobre o que se considera fenômeno de grupo, Mucchelli diz,

como desejavam os psicossociólogos do trabalho atentos a essa mudança, a “ampliação” não se reduz mais a um aumento do número e da variedade de gestos, mas implica ao mesmo tempo “as atitudes cognitivas e conativas” dos trabalhadores (sua

inteligência, sua iniciativa e sua vontade), assim como o potencial novo que representa a equipe (...) os observadores são unânimes em constatar as vantagens do trabalho em equipe (...) constata-se um aumento do engajamento pessoal dos trabalhadores e da sua satisfação no trabalho (particularmente uma diminuição do absenteísmo e do *turnover*) (...) é necessário portanto que haja *a priori* uma certa concepção do trabalho e do papel, um desejo de engajamento pessoal; é preciso também, como dizia G. Hutton “que valores subjacentes ao trabalho oferecido não sejam estranhos à experiência e à organização dos trabalhadores”, isso é, é necessário gostar do que se faz, e ainda, reconhecamos, gostar de trabalhar em equipe. É verdade que este último ponto pode constituir o objeto de formação. (1980:38)

É uma longa citação, e a obra desse autor é vasta; nela encontramos ainda a mesma crítica que fizemos quanto a equipes formadas artificialmente, ordenadas e criadas para observações, sendo apontada também pelo autor a carência de estudos sobre uma experiência “natural” de trabalho em equipe. A consideração das condições de trabalho, ou seja, das condições de fato existentes numa “experiência natural” de trabalho, coloca questões ao se pensar sobre o que ainda é falta nas unidades escolares e centros formativos. Penso que não basta dizer aos professores para trabalharem em equipe e usar o tempo de reunião semanal para dar conta de fazê-lo. Há uma complexidade que precisa ser assumida e tratada em debates, sistematizações com os professores e gestores para se pensar no processo de seleção de professores e em seu encaminhamento para as unidades escolares, nas demandas de formação e nas trocas entre experiências docentes.

Considerar que a relação produção e satisfação significa crescimento e melhoria nas condições de vida no trabalho dos operários, diante de um chefe ou de um contra-mestre, traz a noção de um trabalho dirigido, orientado por um sujeito que ocupa um lugar de destaque, exerce poder numa hierarquia dada no local de produção. Isso implica entender que tal condição coloca os operários numa situação de subordinados, de ameaçados a punições e com as ações inibidas diante das regras das empresas. Penso que o que proposta desta pesquisa está inserida num universo maior e que a escola e os trabalhos dos/as professores/as encontram, na organização de equipe, elementos

importantes para pensarmos como uma unidade educacional pode superar essas hierarquias que muito reforçam o lugar de quem manda, de quem decide e a favor de quê.

Dando seqüência a este mapeamento, há outros pesquisadores que tratam dos grupos humanos, que também contribuíram na abordagem do trabalho em equipe dos professores do PET. O estudo de grupos humanos leva-me a pensar sobre a genealogia dos mesmos e, ainda, sobre a natureza humana e, mesmo não sendo este o enfoque específico do meu objeto de estudo, algumas considerações acerca de como se formam os agrupamentos humanos e o que os mobiliza merecem atenção. Entendo que as marcas dos grupos humanos são consideradas como universais, e, por isso, podem ser úteis também numa pesquisa sobre o trabalho em equipe de professores.

Enriquez (1997:88) apresenta-nos duas hipóteses acerca da formação grupal, sendo elas: os elementos em jogo na formação dos grupos e os elementos em jogo na perenidade de sua ação são considerados dois momentos distintos, mas não desconexos. Enriquez lança algumas questões instigantes: o que favorece o vínculo grupal? Porque os indivíduos se reúnem e chegam a funcionar como uma comunidade? E por fim, o que permite diferenciar um simples amontoado de sujeitos de um grupo consciente de sua existência e de seus valores e, acrescento, de suas funções?

As reflexões do autor contribuem para podermos entender como um grupo de professores, no caso, considerado como uma equipe de trabalho, se organiza dentro de um projeto e como constroem suas estratégias para permanecerem juntos.

O autor trata o vínculo grupal de forma genérica e, não tratando sobre as especificidades de um tipo de grupo, Enriquez sugere a existência de um ódio ao externo e de um amor recíproco entre os sujeitos e para com o grupo, um sentimento de irmandade, de iguais. Mas, há especificidades que justificariam a formação da equipe (grupo) observada nesta pesquisa? Percebo, voltando-me para a história dessa equipe de professores que o sentimento de estranhamento e/ou medo diante do externo estará presente. Todavia, é possível que a construção de um acúmulo tenha possibilitado uma relação mais amena, mais tranqüila quando da entrada de professores novatos na equipe, como uma condição que se repete já há alguns anos. Além disso, um novato não deixa

de ser um “selecionado” para essa equipe, um “convidado” ao convívio e, sobretudo, um/a professor/a.

A psicossociologia aponta, há pelo menos três décadas, que o vínculo está em se ter um projeto comum. Nesse sentido, Enriquez nos diz: “um grupo se constitui em torno de uma ação a realizar, de um projeto ou de uma tarefa a cumprir” (2001:61). E nessa mesma obra: “um projeto comum significa no grupo a existência de um sistema de valores suficientemente interiorizado pelo conjunto de seus membros” (p.91). Outra consideração desse autor pode ser apropriada aqui:

só um grupo minoritário, isto é, um grupo que tem a comunicar uma mensagem nova, a proclamar uma visão nova do mundo, a manifestar uma conduta desviante em relação às normas da instituição ou da sociedade, pode ser capaz de se arriscar para fazer triunfar o que presidiu sua fundação (...) as idéias novas, como já dizia Ibsen, “lutam contra a maioria compacta” e é a encarnação da ordem estabelecida e das idéias esclerosadas e enrijecidas. (Enriquez, 2001:64)

Essa compreensão leva-me a indagar como e por que os professores do PET construíram um grupo e como trabalham, coletivamente, numa equipe que supera a idéia de trabalho individualizado? No decorrer das observações do cotidiano e também com as entrevistas feitas com os professores pode-se perceber como o trabalho em equipe acontece. É diante do dia-a-dia desse grupo que poderei fazer emergir as especificidades que compõem o objeto desta pesquisa.

Há, ainda, dentro das considerações sobre o funcionamento dos grupos, uma afirmação que me desafia a pensar o trabalho em equipe na educação; é uma citação longa, porém, farei alguns recortes com o intuito de respaldar o que, por ora, interessa a este trabalho, ou seja, a formação das relações de confiança entre os sujeitos docentes

É o ódio ao exterior que vai favorecer o amor fraterno libidinal que permite a passagem dos sentimentos egoístas aos sentimentos altruístas (...) sem essa vontade de destruição, sem esses sentimentos de serem perseguidos pelos detentores da ordem antiga, seria impossível aos indivíduos reunidos trabalharem juntos ou se amarem, isto é, manterem essa confiança recíproca que não apenas transforma em membros de

um grupo, identificados uns aos outros, mas também favorece a emergência de um narcisismo grupal e evita todo conflito interno. (Enriquez, 2001:66)

Pude observar no grupo de professores diversas manifestações que, em muitos casos, reproduziam o que a psicossociologia aqui aponta. Porém, dialogando com o observado no trabalho docente, considerando os relatos dos entrevistados, não encontrei manifestações declaradas de um inimigo ou de se considerar como inimigo algo externo. Farei uma investida sobre esse aspecto quando tratar da transferência dos sujeitos de uma experiência anterior à do projeto – a busca por uma escola, por um novo tipo de trabalho docente –, quando os entrevistados, na totalidade, afirmaram que intentavam constituir uma equipe para poderem efetivar um trabalho mais próximo de suas expectativas e desejos.

A equipe em questão, professores do Projeto de Educação de Trabalhadores – PET, vem se organizando de forma a se aproximar do que chamam de autogestão, podendo-se encontrar, no material que fez parte de momentos formativos dessa equipe, textos da análise institucional, corrente da psicologia que é propositiva de um trabalho autogestionário. Essa literatura ocupou lugar de debates entre os professores e alunos desde a criação do projeto e cabe dizer que a mesma não é leitura recorrente. O grupo de professores apresenta uma ligação com sindicatos, através da Escola Sindical 7 de Outubro, com partidos políticos e como movimentos organizados pela sociedade civil. Esse universo traz ao cotidiano ações que têm contribuído para a construção de uma prática de autogestão dos seus tempos, espaços e usos da materialidade, e também para as reflexões, deliberações e sistematizações sobre o trabalho.

Noto que essas outras facetas do trabalho vêm apresentar outros elementos importantes para podermos pensar como se tecem as relações vividas pelos professores numa escola pública.

A perspectiva da autogestão tem colocado desafios aos diversos sujeitos da equipe de trabalho de professores, o que me leva a pensar sobre o que ainda não está presente na elaboração de Enriquez (2001), quando o mesmo afirma:

os grupos acabam por reconhecer em um de seus membros um poder que vem de sua experiência, uma influência que vem do

domínio das idéias, investindo-o então como chefe capaz de encarnar a vontade e os desejos do grupo (...) esse, assim transformado, se torna um grupo edipiano, no qual a referência ao novo pai e a suas idéias se tornará o elemento essencial que permitirá a identificação mútua e a coesão do conjunto. (p.70)

Enriquez ainda diz: “um super-eu coletivo surgirá e o chefe será seu porta-voz e seu guardião”, fato este, segundo o mesmo autor, que desencadearia o “culto da personalidade”, havendo assim uma “personificação do poder”, esse sujeito que emerge do grupo é conhecido como “liderança” no grupo.

Essas considerações deixam, a meu ver, escapar o que a proposição da Análise Institucional apresenta, como uma mobilidade da liderança, onde não se apresenta um quadro cristalizado dos papéis de cada membro do grupo, ou da equipe. O observado e relatado em campo, diz que, por ser um grupo onde os sujeitos estão vivendo juntos uma diversidade de trajetórias e acúmulos de experiências acerca do seu trabalho como professor, esse universo diverso apresenta possibilidades para se repensar as ações sobre grupos diversificados e suas relações.

Os estudos sobre as relações internas dentro de um grupo de trabalho ainda apresentam uma grande variedade de temas e subtemas, não sendo possível tratá-los em sua totalidade, mas farei algumas incursões, quando necessário, para poder melhor avaliar as especificidades do objeto desta pesquisa.

Muito me chamou a atenção, no campo – uma escola, onde o que me interessava eram as relações entre os professores que compunham uma equipe de trabalho –, o entrecruzamento de trabalhos e linguagens, aqui registrados no plural, pois entendo que existia uma diversidade de ações e, conseqüentemente, de manifestações acerca do vivido.

Observei, dentro da equipe de professores, uma variedade de ações de comunicação sobre o trabalho – telefonemas, e-mails, encontros marcados nas suas casas ou, antes do trabalho, na própria escola. Os telefonemas são apresentados pelos sujeitos como o meio de comunicar mais utilizado para tratar do trabalho. Explicitam-se contatos nos finais de semana, após o turno de trabalho, logo quando se chega em casa e também durante o dia, são contatos para esclarecimentos, trocas de idéias, acertos,

desfazer-se de dúvidas e para a compreensão acerca do definido nas reuniões, o telefonema era usado também para comunicar ausências devido a imprevistos. A comunicação efetivou-se também por meio eletrônico, via Internet; a equipe construiu o que se chama de grupo de correspondência eletrônica, para o envio de mensagens, textos e, principalmente, para a distribuição dos roteiros e relatórios de trabalho, elaborados nas sextas-feiras. A equipe fez uso desses recursos particularmente para dar conta do trabalho.

A Escola Municipal União Comunitária, onde funciona o PET, dispõe de uma secretaria, como as demais escolas, há um aparelho de computador com acesso a Internet, para o qual os professores, em alguns momentos, enviaram textos, roteiros, orientações para o trabalho, ficando o secretário incumbido de acessar a caixa postal para imprimir, reproduzir materiais e/ou providenciar algum material necessário para que os/as professores/as pudessem, assim que iniciasse o turno da noite, usá-los na prática do trabalho.

Olhar esse universo de trabalho em equipe dos docentes do PET levou-me à compreensão de que cada grupo passa a desenvolver uma linguagem própria, colada aos trabalhos, ao cotidiano partilhado. É esse o movimento que promove as relações entre os sujeitos, entretanto, Enriquez considera que “não é a linguagem o organizador do grupo, mas sim a ação, o projeto comum”. Entendo que é o trabalho o *locus* onde o grupo se forma, concordo com essa centralidade do trabalho como elemento a partir do qual homem se diferencia dos animais. A esse respeito, há uma grande produção que faz uso das teses de Karl Marx e Leontiev, além de pesquisadores brasileiros, sobre o lugar do trabalho na vida dos homens, individual e coletivamente, dentro das sociedades capitalistas, e essas marcas do trabalho chegam à escola e interferem em muito no trabalho docente. Tentarei, aqui, evidenciar essas relações e interferências a partir do objeto desta pesquisa, a equipe docente do Projeto de Educação de Trabalhadores – PET.

3.3. O trabalho no cotidiano da escola

A literatura – Hypólito, Arroyo, Nóvoa, entre outros – tem orientado esta dissertação no sentido de focar o trabalho dos professores em relação às instituições

gestoras, à sua história de organização e à importância do trabalho na produção de conhecimento no cotidiano docente.

Esse mesmo cotidiano pode ser tratado como o lugar de conhecer a história e as interações sociais (Tedesco, 1999) e, também, as tramas que se instalam entre sociedade e sujeito.

Há várias pesquisas acerca da história escolar e, constato que a entrada do Estado²⁰ desencadeou numa profissionalização dos educadores, criando normas para a vida do professor – planos de carreira, leis trabalhistas, avaliação de desempenho, carga horária de trabalho e a proletarização desse trabalhador. Vamos verificar personagens como inspetores, supervisores, tenente-inspetor (Arroyo, 1995:24) e, mais recentemente, coordenadores pedagógicos e gerentes escolares, que buscarão verificar, registrar e avaliar o trabalho docente; esses profissionais há muito existem dentro do universo escolar.

Outras ações, de diferentes atores sociais, têm papéis diferenciados na tessitura da vida escolar – há produtores de livros didáticos, manuais dos professores, livros paradidáticos, há parâmetros curriculares oficiais, tecnologias disponibilizadas aos professores (antenas de recepção de imagens e programas específicos, TVs, vídeos, computadores e softwares, etc.).

Nóvoa (1995:18-34) nos mostra que existia um projeto, desde meados do século XIX, de formatação do trabalho docente “as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum” (p.18); daí pode-se inferir sobre momentos primeiros de prescrição ao trabalho docente. Pelo menos uma tentativa de controle, desde os primórdios do século XX, com as primeiras movimentações de associação docente: “a escolha do modelo associativo mais adequado aos professores foi objecto de longas controvérsias, bem como as suas filiações político ideológicas. Mas as práticas associativas pautaram-se quase sempre por três reivindicativos: melhoria do estatuto,

²⁰ Ver Hypólito e Arroyo (1997) e Nóvoa (1995), quando tratam da proletarização, da perda do controle sobre o trabalho, quando começa a surgir novas regulamentações sobre o seu tempo, espaço e a instituição de uma nova cultura do trabalho docente.

controle da profissão e definição de uma carreira”. E mais, a “profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva a um conjunto de normas e de valores”. (p.19)

Esses são instrumentos elaborados, intencionalmente, por um modelo de pensamento que vem dando forma e justificando um tipo de trabalho na escola, envolvendo os sujeitos e criando subjetividades.

Entretanto, são instrumentos que buscam dar formas estáveis ao cotidiano escolar, criando regularidades no seu fazer, tentando moldar ações dos sujeitos professores, porém, ao mesmo tempo, suscitam movimentos de rupturas e de criação naqueles que vivem as escolas.

Sabemos que todas essas investidas sobre o trabalho docente vêm, ao longo de anos, depreciando os saberes produzidos pelos professores, tratando-os como menores, pouco eficientes para dar conta dos desafios presentes no cotidiano do trabalho dos professores. Orienta nessa compreensão a citação de Hypólito,

A origem da paroquialização e do sacerdócio, discutida por Kreutz (1985, 1986) ao ser confrontada com os caminhos percorridos por Arroyo (1985a), mostra uma vigorosa contradição que o professorado atravessou e que, em alguns aspectos, ainda atravessa: como membro de uma comunidade (paroquial), influente e influenciado por esta, o professor detinha prestígio social, autonomia e controle sobre seu trabalho; estes vão sendo perdidos quanto mais distanciada do controle comunitário e mais profissional vai se tornando sua função. Ou seja, à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz-se seu prestígio social, sua autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho; reduz-se, também, o controle que a comunidade pode exercer sobre a educação de seus filhos. (Hypólito, 1997:21)

Podemos perguntar se todo esse processo tem “apagado” e/ou desvalorizado o que os docentes elaboram, justificando assim a precarização da remuneração do trabalho nas escolas. O pesquisador Antônio Nóvoa (1995) nos mostra, a partir do aforismo “*quem sabe pesquisa, quem não sabe ensina*”, que essas idéias conduziram, ao longo dos anos, pesquisadores, formadores e gestores de administrações públicas, e

também as agências financiadoras a “ver” a educação e a formação de professores como local de engessamento e controle do trabalho dos professores, como sendo o caminho para solucionar as chagas que desqualificam a educação pública, restando aos professores se sujeitarem às investidas formativas e à incorporação ao trabalho das concepções contidas nas políticas de formação e de projetos oficiais de educação.

Entendo que esse quadro em muito contribuiu para formar, no universo de trabalhadores docentes, um significado de impotência, inércia e, principalmente, um sentimento de desvalorização sobre seu próprio saber, sobre os conhecimentos que se constrói cotidianamente, quando se pensa em soluções ou em produzir saberes sobre o trabalho nas unidades escolares. Creio que todo esse ideário envolve forças contraditórias, que intentam, ao mesmo tempo, paralisar os sujeitos e convocar ações de rupturas, tendo como consequência, a elaboração de novas rotas para se vivenciar o trabalho em relação ao cotidiano.

Aqui, trato dessas ações como constitutivas de saberes, que afloram com o fazer, trazendo para a compreensão dessa questão o que Aranha (1997:13) apresenta como “*conhecimento tácito*”, sendo o mesmo, muitas vezes, nomeado por outros pesquisadores como “qualificações tácitas”, “saber tácito”, “saber do trabalhador” e “*savoir-faire*”. A autora ainda nos remete a uma definição de Machado (1996:27-28) que trata desses saberes: “qualificações tácitas como um saber-fazer complementar e necessário ao sistema técnico, intuitivo e não codificável, (...) através dele o trabalhador faz modificações no processo de trabalho e introduz diferenças de soluções do trabalho prescrito”.

Os professores, como os demais trabalhadores, vêm, ao longo do tempo, construindo um patrimônio acerca do seu fazer e é nesse universo do dia-a-dia que se tem produzido o trabalho, é nesse universo que se tem encontrado ações valorativas dos docentes. Entendo que nesses espaços uma nova identidade tem se formado e novos sujeitos da prática docente vêm construindo novos valores sobre o seu trabalho.

Como o objeto central desta pesquisa é o trabalho coletivo docente, buscarei dar maior clareza ao que até aqui foi apresentado, trazendo ao debate essa prática de trabalho como uma possibilidade que coloca aos docentes de uma equipe de trabalho a apropriação e coletivização dos conhecimentos produzidos com o próprio fazer. Estou

entendendo que se trata da possibilidade de criar tempos e espaços e, conseqüentemente, relações humanas em que os saberes são compartilhados, onde há uma “rede” de trocas e apropriação coletiva e valoração dos mesmos.

É nesse caminho que vamos nos deparar com o trabalho de Vianna (2000), acerca de uma mobilidade em torno do trabalho docente, sendo este marcado por fatores inibidores e também, num movimento de contradição, pela criação de identidades coletivas, dentro e fora da escola:

Assim, declínio e mutação marcam os impasses enfrentados pelas ações coletivas do professorado. De um lado, a “crise indica a dificuldade ou, até mesmo, a ausência de ações coletivas” enunciada por professores que se sentem isolados na escola e resistem a qualquer participação [no movimento sindical]. (Vianna, 2000:199)

E mais,

de outro, a crise não se reduz à ausência de ações coletivas. Ela é também sinal de recomposição do engajamento, da ação e da identidade coletiva. (p.200)

A mesma pesquisadora nos diz ainda que é no universo de incertezas em que a educação está inserida que podemos promover a solidariedade entre os professores, “aglutinando militantes e não militantes em torno dos problemas e dos projetos relativos ao cotidiano escolar”.

Vianna fez um estudo em um grande número de dissertações e teses, e nos ajuda a compreender as diversas facetas que compõem o espaço de ações dos professores, nas unidades escolares e nos sindicatos de variados municípios e estados do país. Essas ações nos dão elementos para ler a formação de identidades coletivas e entendo que essas identidades chegam às salas de aulas e às reuniões de trabalho docente.

É Villavicencio que nos dá uma indicação das trocas entre os trabalhadores nas empresas, o que pode aproximar-se do cotidiano docente:

Falar de redes sociais de intercâmbio equiivale a referir-se às formas de organização social na empresa. É colocar em destaque a capacidade dos indivíduos de construir uma linguagem, formas de comportamento, relações de negociação, de aliança e de enfrentamento com relação às definições técnicas e organizacionais vividas na Situação de Trabalho, enfim aquilo que, sob a noção de informal, tem sido analisado como a verdadeira forma de realizar a produção. (Villavicencio *apud* Aranha: 1997:15)

Para podermos compreender melhor como, na sociedade, se pensava o controle do trabalho, farei um breve registro sobre o conhecimento tácito no taylorismo. Dialogando com Aranha, encontramos um suporte que orienta a compreensão das práticas de Taylor diante do trabalho dos operários:

O Taylorismo caracteriza-se, entre outras dimensões, por seu rigor em tentar submeter o trabalhador a um trabalho prescrito pela gerência, pela fragmentação do processo de trabalho, em que cada trabalhador deveria executar uma parcela mínima e rigorosamente controlada por outras da atividade produtiva. (...) Na verdade, por trás disso, encontrava-se também a tentativa de extorquir o saber do trabalhador e uma disputa intensa pelo controle do processo de trabalho. (Aranha: 1995:20)

3.4. Cotidiano escolar e subjetividade

Farei, agora, uma breve investida na década de 1970 até os dias de hoje, verificando as diferentes facetas que vêm sendo constitutivas do ambiente de trabalho escolar. Com isso poderemos entender um pouco mais a construção do trabalho na escola.

A década de 70 vem nos mostrar a grande influência do tecnicismo no cotidiano escolar, podendo ser explicitada a presença forte da psicologia comportamental que vinha ditar regras a todos – aos professores era dispensada uma lógica de trabalhar, com uma técnica para melhorar suas aulas, uma pedagogia racionalizada dentro de uma estrutura hierárquica. Pode-se dizer que o sujeito professor era pensado como um mero repassador de conteúdos, um sujeito que não era visto como

pensante, reflexivo e que produzia saberes que poderiam ser levados em consideração ao se fazer política pública em educação. No caso do aluno, era tratado como um sujeito que deveria ter um comportamento estático, como papel em branco no qual os professores iriam introjetar os saberes da humanidade, uma pedagogia, como nos diz Paulo Freire (1980), “bancária”, o aluno entra em sala, senta e espera o professor transmitir para suas cabeças os conteúdos. Um sujeito marcado por muitas regras de comportamento, regras punitivas e castradoras a ações criativas.

Na década de 1980, novos paradigmas vêm remodelar as discussões na sociedade. Um período de grandes mobilizações sociais, a escola é palco das contradições deixadas pelo regime militar, associações de bairro começam a entrar nesse cotidiano escolar para reivindicar mais escolas e a questionar as estruturas rígidas.

O país viveu grandes ações políticas em prol da abertura democrática no país, sindicatos partidos políticos, associações civis, ong's, Igreja, entre outros, lutam pela democratização do governo e das instituições públicas, por uma legislação que resguarde os direitos humanos, a cidadania e os valores democráticos.

Esse quadro desdobra-se no país desde meados dos 80 e tem como ponto forte à Constituição Federal de 1988, onde se resguarda a todos o direito à educação. Para isso, necessita-se reformular as leis que regulam a educação no território brasileiro, processo que se arrasta até o ano de 1996, com a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Vários atores sociais, com interesses diversos, buscam, aí, compor e sistematizar o texto da nova lei. Podemos dizer que houve, nesses tempos, movimentos de diferentes coletivos de sujeitos que debatiam a educação, com uma prática pedagógica instituinte de identidade coletiva.

A escola passa a assumir uma nova relação com a sociedade, e vice versa: eleições diretas para diretores, os professores reivindicam novos planos de carreira, greves, novos tempos e espaços são criados dentro do cotidiano escolar para se viver e pensar o trabalho, ciclos de formação de alunos e também dos professores, o fim de notas em algumas redes de educação, a não retenção dos alunos, a criação de novos fundos sociais de investimentos na educação geral e profissional. Entendo que essas ações vêm instituir traços comuns à vida dos professores, traços que vêm forjando uma

idéia de coletividade junto aos trabalhadores, com implicações comuns que convocam vivências comuns.

O cotidiano escolar ainda preserva muito dessas marcas que forjaram subjetividades dos professores, desde regimes autoritários, do tecnicismo, da psicologia do comportamento, da parafernália pedagógica e dos ritmos das máquinas modernas, dentre outras.

A década de 90 é o momento de acontecimentos em que várias facetas, permanências e rupturas explicitam uma escola que, ao assumir os sujeitos como humanos, entra em crise, assumindo, também, a sua contradição, incompletude, sua diversidade em linguagens e culturas. A escola passa a se ver diante de sujeitos que têm as suas identidades construídas historicamente.

Existe uma relação entre a sociedade e a escola que vem sendo observada, vivida e debatida no cotidiano escolar; o debate acerca da violência, das drogas, da juventude das periferias, o crescimento dos protestantes nas escolas, entre outros temas tem imposto um novo olhar sobre as ações dos professores. Não temos mais como referencial apenas a técnica de dar aulas e saber fazer uso de manuais para resolver problemas em sala. É nesse lugar que vamos verificar a fonte de novas investidas para se pensar a formação docente, onde se percebe saberes sendo produzidos; um lugar, aliás, que vem sendo considerado como sendo o único educativo e formativo na escola.

3.5. O trabalho coletivo e a administração pública da educação

A pesquisa acerca do que se produziu sobre a temática do trabalho coletivo pela administração pública brasileira é diversa e, por isso, sendo necessário selecionar, aqui, exemplos que atendem aos objetivos desta pesquisa e que ocupam lugar de destaque na política nacional e local.

No município de Belo Horizonte, a Secretaria de Educação, em tempos anteriores ao desta investigação já produziu material formativo destinado aos professores, de forma propositiva e reflexiva acerca do trabalho coletivo para cada unidade escolar, tendo em vista a proposta dos ciclos formativos: “o coletivo de ciclo constituirá a Coordenação Pedagógica da qual participa o Diretor ou Vice-Diretor da escola, o Supervisor e Orientador (se houver) e sempre um professor eleito pelo coletivo do Ciclo para cada ano letivo” (SMED/PBH, 1996:12). É uma sugestão aos docentes, como consta no documento e em seu sub-título “Dos trios rígidos aos coletivos de trabalho” (p.14), e muito se fez nas escolas com essa dinâmica proposta.

Nesse documento não há, contudo, referência ao trabalho em equipe dos professores; o que é apresentado é uma organização em que a coordenação é uma equipe que deve, sempre que necessário, “coordenar as iniciativas dos profissionais do ciclo”, que por sua vez não constituem uma equipe. Há uma breve citação em que, aparentemente, os profissionais do ciclo assumem essa característica de equipe, quando se registra: “a Coordenação Pedagógica e a equipe do Ciclo discutirão e decidirão sobre os tempos, os espaços, as atividades de forma a atender as demandas do Ciclo” (SMED, 1996:15).

Entendo que muito do que está presente no documento elucida e incorpora o que algumas escolas fizeram, criando condições para as rupturas necessárias à superação dos desafios colocados pelo trabalho, entretanto, penso que tratar os professores/as como desconectados da equipe que tem a responsabilidade com o trabalho, a equipe de coordenação pedagógica, é ainda não tratá-los como agentes diretos de mudanças, de responsabilidades com os sujeitos educandos e com sua própria dramaticidade em relação aos seus respectivos trabalhos.

No espaço das secretarias educacionais – municipais e estaduais – tem sido observada uma incorporação de cunho administrativo, a educação tem sido tratada como um campo a se investir, racionalizar, produzir e obter lucro. Ainda encontramos junto ao poder público, investidas que trazem em si marcas do sistema capitalista, antigas e novas. Há, desde meados do século XX, elaborações que formataram as políticas públicas e que ainda se fazem presentes – a tese do capital humano, ficando a escola diante de uma perspectiva de administração empresarial; a qualidade total (TQC), mais recentemente, vem marcar muito o cotidiano escolar e ainda mostra-se com força entre as administrações.²¹ Um exemplo disso pode ser notado em texto usado para formação de diretores – ou gerentes – de escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte:

O espaço de reflexão coletiva contínua sobre a prática pedagógica deve ser acompanhado por uma dinâmica gerencial-administrativa coerente com o processo de transformação com o qual se está comprometido. Caso contrário, abre-se a possibilidade de se criar um fosso enorme entre a reflexão e as condições para se colocar em prática. (Vasconcelos, 2001:148)

Dentro dessa perspectiva gerencial, encontramos produções acerca de uma nova concepção de organização do trabalho, como nos mostram Apple & Carlson; em *Teoria educacional crítica em tempos incertos* (2000:11-58), os autores trazem ao debate uma compreensão sobre “uma constelação de mudanças associadas à atual transformação do capital que cria um novo campo de jogo (...) sobre o qual blocos de poder tanto de direita quanto de esquerda estão tendo de reposicionar-se” (p.19).

Os autores nos apresentam “três feixes fundamentais de mudanças pós-fordistas com implicações diretas na educação pública: novos estilos de organização e gerenciamento, novas formas de consumo e a reestruturação da força de trabalho” (p.19). É nesse campo que buscarei elementos para podermos compreender melhor o que valora o trabalho docente em equipe.

²¹ Vale ressaltar as iniciativas do Governo de Minas e, atualmente, da Prefeitura de Belo Horizonte, com os cursos para coordenadores pedagógicos e para diretores de escola que vêm sendo nomeados como *gerentes escolares* – outras secretarias além da educação também estão incorporando o *gerente* como ator central.

Há, ainda nessa produção, a seguinte afirmação:

Quando tentamos descobrir os modos pelos quais esses estilos organizacionais pós-fordistas influenciam o discurso da reestruturação escolar, não precisamos procurar muito longe. O gerenciamento local, um dos mais proclamados movimentos de reforma dos anos 90, é um bom exemplo de algo muito semelhante à reestruturação pós-fordista. Sob vários projetos e propostas, os conselhos escolares locais – incluindo representantes de professores e professoras, funcionários/as, pais e mães, grupos comunitários, estudantes etc. – “adquirem poder” para tomar uma ampla gama de decisões concernentes à organização do currículo e do ensino, ao ritmo do ensino e do planejamento de várias atividades, às políticas disciplinares na escola, à contratação de diretores, e ao uso de fundos discricionários para a compra de equipamento escolar. (Apple & Carlson, 2000:20)

E mais,

Em algumas de suas formas, pode mesmo representar uma extensão do poder do Estado, já que “fortalecer” os conselhos escolares locais significa responsabilizá-los por produzir “resultados” determinados no âmbito do Estado. Pode, ainda, representar uma das formas pelas quais os grupos dominantes transferem a crise para a escola. (p.20-21)

Embora faça referência aos conselhos escolares, não há detalhamento sobre esses espaços de reflexão e de deliberações contíguos ao poder público, mas considero um tema delicado e melindroso a ser observado e debatido. Mais à frente, farei um movimento que apresentará contraposições a essa elaboração, denominada pós-fordista, do trabalho docente, do pensamento sobre a organização das unidades escolares. Por ora, registro que os autores citados acima não desconsideram os atores dos movimentos sociais, que entram nas escolas e trazem práticas democráticas e humanistas para se pensar as relações sociais que se constroem no cotidiano escolar: “essas transformações no discurso da reestruturação escolar à vezes são resultado de lutas travadas pelos grupos excluídos para ganharem voz em decisões que afetam suas vidas, constituindo

assim importantes potencializações democráticas que devem ser levadas ao limite” (p.20).

Ainda no âmbito da relação das políticas oficiais e o trabalho coletivo, em uma reportagem ao *Jornal Hoje em Dia* (05.11.2001), em que a temática é a Escola Plural, apresentando uma pesquisa com a sociedade, ao tratar dos desafios da escola pública no município, o Secretário Municipal da Educação, Antônio David de Sousa Jr., afirma: “O trabalho coletivo não faz parte, na maioria das vezes, da formação do professor. Ele não está preparado para se submeter a críticas”, à frente, na mesma reportagem, a professora Ângela Dalben afirma: “O professor não pode trabalhar sozinho e o que acontece hoje é que eles estão carregando o peso de um problema grave que é educação”. A última afirmação trata das necessidades da ampliação das políticas sociais na cidade, para que o trabalho dos professores venha a encontrar melhores resultados, isso considerando os graves problemas sociais que os cidadãos da cidade enfrentam. O secretário traz ao debate uma perspectiva de trabalho que, em muitos momentos, foi deixada de lado, pouco se tem tratado dessa organização dos docentes em suas escolas e nos centros de formação.

Ainda olhando para as produções da secretaria de educação, encontramos, no documento “Carta de Princípios da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Secretaria Municipal da Coordenação de Política Social – Secretaria Municipal de Educação. 2001”, várias investidas, ou melhor, convocações aos professores para desenvolverem o trabalho coletivo. O documento é pouco elucidativo sobre como esse trabalho se dá, e não apresenta nenhuma proposição de formação docente.

No município, por meio de uma elaboração conjunta entre a Secretaria Municipal de Educação e Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, a *Avaliação da implementação do Projeto Político-Pedagógico Escola Plural*, elaborada pelo Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – GAME, vamos encontrar a seguinte afirmação:

Dependendo da maneira como foram organizados os tempos escolares e o trabalho dos professores a realização de um trabalho efetivamente coletivo pode se concretizar ou ser inviabilizado. Neste sentido os professores reclamam, mas poucos percebem que são eles mesmos que deveriam reordenar os seus próprios espaços e tempos (...) outro grande problema é

a escassez de momentos coletivos entre ciclos e turnos, em grande parte decorrente do tamanho da escola, ou seja, do grande número de profissionais ou mesmo da ausência de momentos específicos para tais coletivos. (GAME/FaE/UFMG, 2000:71-72)

Afirmações como estas nos faz pensar sobre a culpa dos professores, as suas incapacidades e mais, a necessidade de um profissional como aquele apresentado nos cursos formativos dos atuais gerentes escolares, ou seja o gerente-administrativo, que tem a função de não deixar “criar um fosso enorme entre a reflexão e as condições para se colocar em prática” (Vasconcelos, 2001:28). Será que o êxito ou o fracasso de uma experiência docente de trabalho coletivo depende só de como se organizam os tempos e dos momentos coletivos? Qual a sua relação com o tamanho da escola?

A afirmação de Vasconcelos trata da organização e produção do trabalho coletivo docente. O que seria esse fosso? Os sujeitos adultos nas escolas, professores e alunos, precisam mesmo de um gerente-administrativo para conseguir trabalhar coletivamente? Um sujeito formado para o gerenciamento-administrativo, e junto dele, outros que o aceitem, são a solução para os desafios que a escola vive? São perguntas para as quais não encontro resposta.

Na Rede de Ensino Municipal de Belo Horizonte já fazem parte do tempo do trabalho docente os tempos de projeto e reunião pedagógica semanais; agora é só trabalhar em projetos coletivos, em equipes. Agora só falta começar, cumprir suas obrigações e ter vontade. A educação de qualidade espera por essas ações dos professores. Questiono essas considerações, essas proposições descoladas de uma reflexão mais detalhada sobre o que vem a ser um trabalho coletivo, ou em equipe. Como as mesmas se formam, que implicações tal reorganização tem para o trabalho dos envolvidos.

No nível federal, essa orientação ao trabalho docente está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, nos quais encontramos, no item “As transformações necessárias na educação brasileira”, que a “formação continuada em serviço é uma necessidade, e para tanto é preciso que se garantam jornadas com tempo para estudo, leitura e discussão entre os professores, dando condições para que possam ter acesso às informações mais atualizadas na área de educação e de forma que os

projetos educativos possam ser elaborados e reelaborados pela equipe escolar”. (PCN. 1998:38).

Diante desse fragmento do texto dos parâmetros, pode-se apor uma variedade de críticas à prática de criar orientações nacionais aos professores e, agregando-se à adoção dos PCN’s, o governo federal irá criar, como um mensurador de qualidade do trabalho docente, um outro mecanismo que impõe aos professores uma atividade de cumprimento desses parâmetros, os Exames Nacionais do Ensino Médio – ENEM, quando a educação nacional é avaliada por uma única prova, ficando todos os envolvidos, alunos e professores, subordinados à exposição social pela mídia. Os professores, diante de um “baixo resultado”, irão apresentar uma demanda de prescrição para dar novo impulso à qualidade da educação.

3.6. Novas configurações do trabalho docente: o trabalho coletivo

Há uma grande discussão sobre o trabalho docente e poderíamos fazer uma grande lista²² dos teóricos que tratam das pedagogias, das vidas dos professores, do mal-estar docente no trabalho, das tensões, das ações individuais e, mais recentemente, da necessidade de se constituir um novo professor, que aja coletivamente, que tenha novas relações com todos os envolvidos na educação.

O ambiente escolar vem sendo alvo desse projeto de trabalho coletivo, e teóricos como Zeichner (1998), Nóvoa (1997), Hargreaves e Fullan (2000) Arroyo (2000), Torres (1998), dentre outros, vêm afirmando que os docentes tornam-se mais fortes quando trabalham em grupo, que a competência educativa é potencializada, que a organização do trabalho é melhor distribuída, e que há uma construção de autoria e de ação dos docentes, criando uma identidade com o trabalho e dando uma nova conformação subjetiva aos envolvidos com a escola. De modo geral, não se anuncia grandes mudanças na organização do trabalho, pouco se debate acerca dos tempos e espaços que o trabalho coletivo possa exigir, da materialidade e das relações com os gestores. É preciso se debater sobre a distância entre o anúncio de novas formas de trabalho e as velhas estruturas.

²² Arroyo (1985); Hypólito (1996); Nóvoa (1995); Perrenoud (2000); Paro (1999); Pimenta (1999), dentre outros.

Fora do ambiente escolar, encontramos, mais recentemente, a perspectiva do trabalho coletivo colado à produção nas empresas – o trabalho em células, as equipes de trabalho, as relações horizontalizadas entre os sujeitos de um certo setor de produção, etc. Essa perspectiva de trabalhar coletivamente nas empresas vem ainda acompanhada de uma hierarquia em que o trabalhador ocupa o lugar de consertar erros e aplicar soluções. O que cada operário faz é resultado de decisões ainda deslocadas das vidas dos sujeitos envolvidos na produção. Aranha (1997:24), ao tratar das novas demandas aos trabalhadores sobre a produção, traz contribuições de outros autores, como Lucília Machado que, ao referir-se aos atributos exigidos pelas empresas “neotecnicizadas”, arrola os seguintes itens:

posse de escolaridade básica, de capacidade de adaptação a novas situações, de compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas, o que demanda capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretação de informações. Como os equipamentos são frágeis e caros e como se advoga a chamada administração participativa, são requeridas também a atenção e a responsabilidade. Haveria também um certo estímulo à atitude de abertura para novas aprendizagens e criatividade para o enfrentamento de imprevistos. As formas de trabalho em equipe exigiriam ainda a capacidade de comunicação grupal. (Machado *apud* Aranha, 1997:24)

Aranha (1997) nos orienta a perceber que o capital vem se organizando para se apropriar dos conhecimentos criados pelos trabalhadores e, agora, pode-se inferir, convoca-se ainda mais uma coletividade, verificando-se a diversidade de resultados dos diferentes perfis de cada trabalhador, seja ele mulher, homem, jovens ou adultos.

Os textos de Roberto Marx (2000) irão tratar de dois tipos de grupos de trabalho: semi-autônomos e enriquecidos, esse último inspirado na abordagem ohnoísta. O autor expõe:

Os grupos semi-autônomos assumem uma característica de ser autônomos, de flexibilidade, com maior capacidade de crescimento das competências profissionais e contribuição de trabalhadores em melhoria de resultados locais e globais da organização (...) incluindo até mesmo a própria inovação organizacional, de produtos e de processos. Os princípios

sociotécnicos – sobre os quais os grupos semi-autônomos se apóiam – privilegiam a participação de todos os envolvidos na formulação do projeto organizacional de mudança, o que inclui o desenho e a dinâmica de funcionamento dos grupos semi-autônomos. (2000:52-53)

O grupo também aparece com outra conformação – grupos enriquecidos – em que o autor nos diz sobre algumas características do trabalho na perspectiva dessa organização:

se enfatiza a polivalência, o autocontrole e o aumento da responsabilização por decisões relativas à qualidade e produtividade do cotidiano da produção (...) os grupos enriquecidos teriam autonomia restrita, controlada pela supervisão e demais encarregados pela chefia direta (mantidos na estrutura hierárquica da organização); o alargamento crescente da autonomia não faria parte da prioridade dessa modalidade de grupos; além disso, o projeto organizacional sob o qual se operaria, bem como mudanças nesse projeto, seriam decididos e implementados de maneira externalizada aos próprios grupos. (2000:53)

Há uma série de autores que tratam da qualidade na produção, conforme Cunha (1994:82), citando Ishikawa, por exemplo, que aborda a construção de um ambiente em que se educasse o operário para ter “vontade de colaboração”, com o que a empresa diminuiria os subgestores.

A construção social acerca da produção transpõe a fábrica e contagia toda a sociedade, podendo-se inferir que, na história da escola e das fábricas, encontram-se nessa primeira instituição facetas do mundo da produção e gestão de bens e de serviços. Oliveira (1994) nos mostra isso quando anuncia:

é a partir da década de sessenta, com o projeto de industrialização autoritária do regime militar, que uma nova demanda de escola aparece, adquirindo assim, nova função (...) a escola vai ser organizada nos moldes empresariais (...) segundo os princípios da chamada “administração científica do trabalho”. A gestão que a partir daí assistimos na escola pública, bem como em qualquer escola, é orientada segundo uma lógica produtiva. (p.96)

Essa conectividade esteve presente e ainda a encontramos dentro do debate escola-produção industrial. Penso que, de fato, a escola não está ausente das transformações do trabalho na sociedade, entendendo, da mesma forma, que as instituições educacionais têm em sua história outras matrizes de pensamento que orientam o trabalho com os sujeitos que a integram. Há uma variedade de forças que perpassam o trabalho dentro da escola, seja de instituições religiosas, de organização comunitária, sindical, familiar, de diversas culturas e em cada localidade. Essas considerações não descartam as máximas da produção capitalista, porém, diz sobre outras facetas do trabalho humano que se encontram também dentro das escolas.

Dando um salto até a década de 90, encontramos reformas na administração das secretarias de educação com o objetivo de fazer o sistema “funcionar” e de chegar a um novo perfil de gestão que superasse o existente e criasse um ambiente favorável para o alcance dos objetivos de produção.

Há um esforço em mobilizar os sujeitos envolvidos na solução de problemas do cotidiano. Cunha (1994:88) nos diz: “o controle do trabalho escolar depende da possibilidade de construção do consenso no cotidiano, através da integração dos envolvidos na cadeia produtiva”. Os envolvidos devem se dedicar à produção de soluções e com isso atingir metas.

Retomando Roberto Marx (1997:22) temos que, a partir da década de 90, surgem os “grupos autogeridos ou semi-autônomos, e que esses tem sido anunciados como capazes de “responder com eficiência e eficácia aos requisitos de flexibilidade e demais exigências do mercado”. O mesmo autor diz: “os grupos semi-autônomos representam uma alternativa ao modelo clássico de organização enunciado por Frederick Taylor e Henry Ford no início do século XX”.

Pode-se indagar: se essa forma de organizar o trabalho vem sendo incorporada pelas empresas, também o será pelos trabalhadores, desdobrando-se nas relações sociais, e por que não, transpondo-se às instituições e por fim à escola? Tais preceitos podem ser encontrados na organização do trabalho docente? O que o poder público tem feito para se pensar o trabalho dos professores?

Sendo mais difundida nos últimos anos, encontramos o ohnoísmo – cuja máxima é a necessidade de redução de custos, produzir com o menor número possível de trabalhadores – sendo obtido com a utilização conjunta do trabalho cooperativo e em grupos, e mais, fazendo uso intensivo dos estudos de tempos e métodos para a

racionalização do trabalho, como nos mostra Roberto Marx. Segundo o mesmo autor, para Ohno, o trabalho cooperativo é “uma peça-chave para a redução dos desperdícios e para que a produção em fluxo possa realizar-se: *‘Teamwork é tudo’*” (Ohno *apud* Marx, R. 1997:30).

É esse universo que encontramos sendo formado fora do ambiente escolar, especialmente nas empresas, levando ao questionamento sobre que escola devemos ter para dar conta de acompanhar o desenvolvimento do capital, e mais, que sujeitos devemos formar para dar conta das novas facetas da produção? Do ponto de vista das empresas, essas são algumas questões que vêm sendo debatidas, conformadas e solidificadas na sociedade.

Em outros espaços na sociedade, surgem caminhos com facetas diversas das do trabalho visto na perspectiva do capital, principalmente nos movimentos sociais, nos quais têm sido criadas alternativas de trabalho cooperativo que destoam das anteriormente apresentadas, mostrando-se descoladas do objetivo último do modelo capitalista, a produtividade e o mercado.

3.7. Movimentos sociais e rupturas das normas do trabalho docente

Dentro dos movimentos sociais surgem alternativas interessantes para esta investigação, notadamente as investidas em projetos educacionais organizados por sindicatos, universidades, igrejas, ong’s e também por movimentos de luta no campo. Esses espaços têm apresentado mudanças significativas ao se pensar as relações entre trabalhadores e instituições, entre trabalho, tempo, espaço e materialidade

É dentro desse universo que emerge a chamada educação popular, que apresenta experiências que superaram as intenções dos projetos governamentais de engessar as práticas pedagógicas, podendo-se apontar a educação no campo e nas periferias das cidades. As experiências de educação popular, por não estarem circunscritas ao regime regular, avançaram para um ambiente de experimentação, de criatividade, conforme observa Beisiegel (1979:36):

era preciso criar procedimentos que obrigassem à prática do diálogo no processo educativo, que obrigassem ao desenvolvimento da autoridade interna, que levassem o educando à prática do autogoverno, e à busca de participação e ingerência na construção da vida coletiva, e ao aprofundamento da capacidade de reflexão sobre os desafios da vida individual e

a da social na comunidade (...) por isso mesmo o professor procurava fundamentar a sua atividade educativa no trabalho em grupo, na prática da discussão dos problemas individuais e coletivos.

Com Paulo Freire, desponta uma grande produção que trata das relações humanas dentro e fora da escola, é o homem que o interessa. É com ele que dialogo, aqui, por entender e defender igualmente toda criatividade e dramaticidade humana em relação à experiência de trabalho. Encontro, assim, com sua reflexão acerca da condição das relações humanas: “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser e ente de relações que é” (Freire, 1980:39).

A obra de Paulo Freire é extensa e rica, contudo, buscarei deter-me nas questões que importam e contribuem com o enfoque específico desta pesquisa. Mesmo assim, será indispensável uma longa citação, que orienta o olhar sobre o trabalho humano em coletividade, aqui tratado como em equipe, ele nos diz:

Uma das grandes, se não a maior tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, a sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões (...) e quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto, coisifica-se. (Freire, 1980:43)

Essa compreensão é forte, mostra uma intenção clara que por muito tempo esteve e ainda está presente na relação que se estabelece entre gestores e trabalhadores, idéias postas, construídas para “ver” uma única via sobre o trabalho e como ele deve ser tratado por quem produz. Em vários de seus escritos, Freire fará críticas a esse modelo de pensamento, à racionalidade distante, de gabinete, presente por muito tempo nas políticas públicas e assumido por inspetores, supervisores, coordenadores, delegadas/os de ensino, diretores e, atualmente, como na cidade de Belo Horizonte, por gerentes de escola.

O mesmo autor, como notório defensor das condições humanas, vê como um movimento dialético as variadas ações e reações dos professores – sujeitos de humanidades –, e as condições de superação histórica dessas intenções imobilizadoras, planificadoras de pensamentos. Ele vê todas as condições de criatividade, de agregação e fortificação dessas intenções inovadoras. É com o diálogo que Paulo Freire nos apresenta a possibilidade de inovação, de solidariedade e de construção de uma nova cultura humana no trabalho. É ele quem nos diz:

a partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a, vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (...). É ainda o jogo destas relações do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade. (Freire, 1980:43)

Essa condição de diálogo está presente em algumas citações pontuais, das quais farei uso para aguçar o olhar sobre o trabalho em equipe. Citando Manheim, Freire aposta numa “sociedade na qual as mudanças mais importantes se produzem por meio da deliberação coletiva” (1980:88), tentando sustentar sua obra dialógica, que vê o que muitos não querem ver, a possibilidade concreta de se fazer o mundo em cooperação, como ele mesmo diz acerca do que entende por diálogo: “É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade”, citando Jaspers, (1980:107). Quando trata do trabalho em equipe, ele alerta para a necessidade de não produzirmos uma relação de anti-diálogo e assim a define: “o anti-diálogo é a relação de A sobre B (...) o anti-diálogo não comunica, faz comunicados” (Freire, 1980:108), mais uma citação de Jaspers de que faz uso.

Jannuzzi (1979:37) também recorre a Paulo Freire tratando dessa proposição dialógica: “é um encontro feito na paciência, porque horizontal supõe integração entre todos, de modo que as resoluções assumidas sejam resoluções amadurecidas pelo diálogo” (1979:39), e mais, diz sobre o que resulta dessa relação com o trabalho de si mesmo e com os outros: “o diálogo só pode cumprir sua finalidade de surgir do pensar verdadeiro, isto é, do pensar crítico (...). É nesse pensar crítico que vai surgindo a confiança entre todos os sujeitos dialogantes” (1979:40). Na sua remissão à obra de Freire, Jannuzzi faz uma grande citação:

Essa horizontalidade do diálogo não implica em identificação de funções. Existe um trabalhar em conjunto, cada qual desenvolvendo a sua atribuição sempre haverá a necessidade do líder, que coordena, esclarece, procura a união, a cooperação de todos, a inserção de todos na ação comum. Mas é uma liderança que não implica dirigismo, manipulação. É uma liderança dentro da horizontalidade do diálogo. (Jannuzzi, 1979:41).

Numa produção de data recente, *Pedagogia dos sonhos impossíveis*, organizada por Ana Maria Araújo Freire (2001), encontramos a seguinte afirmação do educador Paulo Freire: “acho que uma das grandes dificuldades que um professor que tenha uma perspectiva democrática pode ter é que ele ou ela podem encontra-se sozinhos”, e mais, “não se podem realizar individualmente as demandas e exigências do desenvolvimento de espaços pedagógicos que reagem à democracia ‘crítica e radical’ como um indivíduo único (...) a oralidade exige solidariedade com o outro. A oralidade é dialógica por sua própria natureza, à medida que não se pode realizá-la de modo individualista.” (Freire *apud* Freire, A.M.A., 2001:75-77).

É nesse encontro com Paulo Freire que me deparei com questões que orientam o pensar o trabalho docente, um trabalho em que a centralidade é o próprio sujeito que deve apresentar-se por inteiro, como contraditório, complexo e criativo. Penso que essas idéias ajudarão a olhar e a refletir sobre a experiência observada. A compreensão do “como” acontece o trabalho em equipe passa pelo que há de central na obra de Paulo Freire – o diálogo. É pela reflexão a esse respeito que procurei orientar-me para entender “como” se trabalha em equipe, ou melhor, como se “dialoga” numa equipe de trabalho. É, também, onde encontrei elementos facilitadores e também desafiadores a essa prática do trabalho humano essencial para que se faça do vivido uma construção rica das diversidades presentes em cada participante.

A educação popular sempre esteve com Freire, e entendo que dela, de sua experiência, sugiram boa parte de suas idéias, constituindo uma centralidade, uma origem que o acompanhou por toda sua vida de educador, pesquisador e escritor.

Esse registro nos adianta possibilidades para pensarmos o lugar da gestão escolar, de como construir alternativas à formação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, e mais, de como alterar nossa cultura profissional em relação às instituições públicas. Entendo que por aí se apontam caminhos a serem percorridos, observados, debatidos e transformados.

Dentro ainda das ações dos movimentos sociais, merece destaque uma experiência importante para refletirmos sobre as relações sociais e a educação, o MST, que na luta pela terra constrói suas pedagogias. Fazendo uma breve incursão nos fundamentos desse movimento, encontramos, em suas matrizes pedagógicas, o seguinte registro: 1º a matriz da pedagogia da luta social – (...) o traço principal da humanidade, que é a possibilidade de fazer-se a si própria enquanto transforma a realidade e se produz um sujeito histórico; 2º a matriz da pedagogia da organização coletiva – é como os sem-terra se educam enraizando-se e fazendo-se em uma coletividade em movimento; a organização coletiva também figura como princípio educativo; a coletividade dos sem-terra educa à medida que se faz ambiente de produção de uma identidade coletiva processada através e em cada pessoa, ao mesmo tempo que para além dela.

Juntamente a esse movimento no campo, encontramos em sindicatos de variadas categorias,²³ iniciativas que caminham na perspectiva de produzir experiências de educação, seja de jovens, adultos, formação básica ou profissional, e que organizam metodologias de trabalho coletivizadas, tendo como fórum de reflexão e elaboração do trabalho espaços coletivos, com participação de todos os envolvidos. Como exemplo desse esforço, cito a experiência da CUT – Central Única dos Trabalhadores, que vem, já há alguns anos, entendendo que é preciso intervir na educação pública, vem elaborando e aplicando metodologias que colocam os sujeitos envolvidos no centro das decisões sobre o fazer pedagógico, e que tem apresentado como eixo central o direito à educação, sendo ela pública e de qualidade. Essa intenção reflete-se em experiências concretas, com trabalhos solidificados e que têm sido reconhecidas dentro dessa central. Inclui-se aí, o Projeto de Educação de Trabalhadores – PET, como uma experiência de Educação de Jovens e Adultos que, há seis anos, trabalha com uma metodologia centrada nas relações entre os sujeitos envolvidos na escola, tendo como um dos seus eixos o trabalho coletivo; essa perspectiva se faz com o intuito de criar um ambiente em que o humano esteja em primeiro lugar, onde os sujeitos são vistos como agentes do processo educativo, sendo esse o lugar do fazer educativo na escola.

²³ Há registros de experiências promovidas por diversos sindicatos e/ou pela CUT, como, entre outras; a Escola Zé Peão, de João Pessoa/PB, o PET - Projeto de Educação de Trabalhadores e o Projeto Semear.

4 - A ORGANIZAÇÃO GERAL DO TRABALHO EM EQUIPE DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES – PET

Durante a pesquisa de campo, observei o trabalho dos professores no período de fevereiro de 2001 até junho do mesmo ano, diariamente, de 2^a a 6^a feira e, em alguns momentos, aos sábados, quando os professores decidiam que iriam trabalhar. Essa observação cotidiana tinha como interesse, então, aproximar-se do “como” se faz o trabalho, do “como” se dialoga, do “como” se vive, enfim, a experiência de trabalho em equipe no Projeto de Educação de Trabalhadores – PET.

O trabalho com alunos do PET é feito de 2^a a 5^a feira, no horário de 19 às 22 horas, ficando o mesmo horário, nas 6^a feiras, reservado para as reuniões do corpo docente. Essa organização existe desde 1995 e, dentro dela, busca-se garantir o trabalho em duplas e trios de professores/as, sendo o trabalho individualizado, em sala de aula, realizado esporadicamente. Há uma produção quase semanal de roteiros e relatórios de trabalhos a serem usados pelos professores.

No dia-a-dia de observação, alguns momentos foram privilegiados – o horário que antecede as aulas nas salas dos professores, os intervalos e também depois das aulas, o que, aparentemente, é um momento de saída rápida da escola, mas pude constatar que muitos professores por ali ainda permaneciam, trocando impressões do que foi feito, trocando materiais, esperando pelos outros que dariam caronas até as casas próximas ou no caminho.

Em alguns momentos pude acompanhar reuniões de comissões de trabalho que os docentes organizaram para programar a formação em serviço, para discutir o próprio trabalho, para sistematizar idéias de trabalhos feitos.

Essa dinâmica do campo exigiu-me, na condição de pesquisador, uma flexibilidade e mobilidade dentro dos tempos e espaços vividos pelos professores. Percebo, hoje, que, em algumas ocasiões, foi necessário um registro caótico, com vários recortes e movimentos, como num momento em que andei pelos cantos ocupados pelos professores, fotografando-os; adotei também uma ação a que nomeei de “vista aérea”, que consistia em passagens rápidas e aleatórias por vários agrupamentos. Com isso, buscava perceber o que ocorria em cada agrupamento, verificando se o que estava proposto pelos roteiros de trabalho elaborados nas reuniões das 6^{as} feiras estava sendo

executado e de que maneira. Pude, com essa ação, ter uma visão quase simultânea dos trabalhos nos diversos espaços.

Por fim, foram cinco meses de observação, com poucas interrupções, o que resultou numa grande quantidade de dados sobre as vidas ali observadas. Sinto que tenho em mãos registros de vidas que ocupavam espaços que se mostravam paralelos, entrecruzados e, às vezes, distanciados.

O ano iniciou-se com reuniões dos professores, durante as quais se avaliava o ano que encerrara e discutia-se o que fazer nas reuniões que estavam previstas. A equipe de professores, nessas reuniões, também decidiu e planejou os primeiros agrupamentos (como se chamam as salas de aula com tempos, temáticas e trabalhos definidos pelo coletivo de professores) de 2001: um primeiro agrupamento, com aproximadamente trinta alunos e alunas, para discutir as *Identidades dos sujeitos*; um outro agrupamento nomeado de *Pesquisa sobre a região do Barreiro*, onde fica a escola e a maioria dos alunos reside – esse agrupamento sofrerá uma modificação no decorrer dos trabalhos e novos alunos e professores constituirão essa alteração; o terceiro agrupamento, denominado *Diversidade cultural*; e um último, para aquele semestre, de *Avaliação dos trabalhos feitos*.

A partir de algumas escolhas e critérios que me ajudavam a afinar a proposta da pesquisa – compreender como se dá o trabalho em equipe numa escola pública de educação de jovens e adultos –, fiz a opção de mudar de agrupamento e, conseqüentemente, de sujeitos observados. Os critérios tinham por base permitir o acompanhamento tanto de professoras e professores novatos no projeto como daqueles mais antigos e, ainda, de outros que ali estavam em um tempo mediano. Com essa definição, os agrupamentos observados nessa fase foram:

- Primeiro agrupamento (*Identidades*): professoras Maria Auxiliadora e Geni, as duas de 1999.
- Segundo agrupamento (*Pesquisa*): professoras Geni e Adrilene; a última acabara de entrar para o projeto. Num dado momento, esse agrupamento foi desfeito após avaliação da equipe. A temática e os trabalhos propostos foram assumidos, então, pelo professor Valter (novato) e pela professora Shirley (no projeto desde 2000).
- Terceiro agrupamento (*Diversidade*): professora Adrilene e professor Sérgio, os dois novatos no projeto.
- Quarto agrupamento (*Avaliação*): professora Maria Clemência (de 1995), e Patrícia (de 1998).

Os tempos para se trabalhar cada tema tiveram início e fim comuns às duplas de professores. Essa determinação exigiu do grupo um movimento de diálogo, de olhar um para o outro, o que possibilitava acompanhar, repensar, quando necessário, os rumos, os tempos, espaços. E esse repensar significava, muitas vezes, nova materialidade, mais trabalho, mais tempo, mais usos dos espaços, cansaço e mobilidade para tornar possíveis ações diversas, mas com uma identidade coletivizada.

O campo possibilitou-me encontrar com variados elementos que ajudam a pensar o que é o trabalho coletivo dos professores, numa escola pública, com um padrão comum às escolas públicas, não só do ponto de vista arquitetônico, mas das condições de trabalho de modo geral.

Aqui, estou tratando mais de perto dos trabalhos realizados nas salas de aulas, pois esses eram os espaços utilizados na maior parte do tempo pelos professores. É nas salas de aulas que, normalmente, os agrupamentos de alunos e das duplas de professores se encontravam para o trabalho e estudo. Uma curiosidade é que a escola dispõe de 16 salas de aula, mas as atividades do projeto concentravam-se quase sempre em sete salas que se encontram bem próximas, no andar térreo, sendo três de um lado e quatro logo de frente. Essa organização do espaço é importante para pensarmos na dinâmica dos agrupamentos, do trabalho dos professores, atendendo a uma necessidade de estarem próximos. Era comum, quando algo saía fora do prescrito sobre os tempos de término ou mesmo do desenvolvimento dos trabalhos, um professor rodar pelas salas consultando sobre o “andamento do trabalho”; em outros momentos, era a facilidade de

trocar materiais, fossem textos, aparelhos de som ou mesmo sanar alguma dúvida sobre questões variadas. Os agrupamentos se faziam com essa proximidade.

Em alguns momentos, foi preciso usar outras salas que ficam no piso superior, razoavelmente próximas, sendo possível a comunicação apenas por uma escada de dois vãos e poucos degraus.

Em vários momentos podiam-se escutar os diferentes sons que vinham das diversas salas – vozes, músicas, palmas, risadas – em outros momentos, percebia-se, também, o silêncio. Pelas janelas, era possível ver o que os demais – alunos/as e professores/as – faziam, acompanhar seus movimentos. Parte das observações que fiz pode ser feita através das janelas.

Dentro dos agrupamentos, fiz registros que intentavam perceber as tramas dos trabalhos, como esse trabalho acontecia em relação às prescrições das reuniões das 6^{as} feiras, como os professores viviam seus diferentes tempos, como ocupavam os espaços, como se dava o trabalho diante da ausência do/a parceiro/a de dupla, buscando aproximar-me dos diversos significados construídos.

Esses são os elementos que estarei abordando ao descrever alguns aspectos dos agrupamentos observados e que nos orientarão a entender o cotidiano de uma equipe de trabalho de professores, numa escola pública de educação de jovens e adultos trabalhadores.

4.1. Os sujeitos da pesquisa e seus agrupamentos

Os sujeitos da pesquisa estão inseridos num total de 21 profissionais, sendo sete professores e treze professoras. Nesse quadro, encontramos professoras que integram a experiência desde 1995, data de início do projeto, sendo elas Maria Clemência, Valéria e Gilma; de 1998 temos Patrícia, Paulo Henrique, Janaína e Catherine;²⁴ em 1999, entram para o grupo Dora, Martha, Luiz, Ivone e Shirley; em 2000, Geni, João, Sérgio e Rogério; em 2001, entram Sirlene (Sirla), Cleber, Adrilene e Ângela. A esse quadro de 21 professores, falta acrescer o coordenador do projeto, José Luiz Fazzi.

²⁴ É nesse momento que passo a integrar a equipe do PET.

O trabalho de observação em sala ocorreu com as duplas: Dora e Geni; Geni e Adrilene;²⁵ Valter e Shirley; Sérgio e Adrilene e Patrícia e Clemência. Cada tempo de observação ocorreu em função dos diferentes agrupamentos desses professores/as, tendo sido os demais docentes observados em outras situações de trabalho – reuniões de 6ª feiras, sala dos professores, seminários e comissões. Além dos professores das duplas, pude entrevistar o coordenador da ESSO, as professoras Ângela, Sirlene, da direção da escola Martha e Neli e o secretário da escola, Thiago. Um total de 14 pessoas.

No decorrer da pesquisa pude observar, ainda, outros sujeitos envolvidos na dinâmica cotidiana da escola, como o funcionário da secretaria da escola, a direção e também o formador da Escola Sindical 7 de Outubro. Também outros sujeitos foram sendo explicitados pelos entrevistados como colaboradores do trabalho iniciado pelos professores, como, por exemplo, as cantineiras e o bibliotecário.

Além das observações em salas de aula, procedi com entrevistas com cada participante das duplas de trabalho; estas ocorreram individualmente, em dias e locais diversos – durante a semana e num domingo, durante o dia, à tarde e também pela noite.

4.1.1. Apresentando os sujeitos

Por fim, resta justificar a escolha dos sujeitos, isso junto à apresentação de cada dupla. Para melhor compreensão do que foi observado, farei um registro mais detalhado de um dos agrupamentos das professoras Dora e Geni, sobre o tema *Identities dos sujeitos*. Com isso, espero oferecer uma visão geral da dinâmica dos agrupamentos, mesmo considerando que cada um deles tem suas particulares. Os demais agrupamentos observados serão apresentados de forma mais sucinta, já que o material coletado é extremamente vasto e não seria possível tratar de todo ele no espaço desta dissertação.

4.1.1.1. A dupla Geni e Dora

²⁵ Os agrupamentos de Dora e Geni, assim como o de Geni e Adrilene tiveram pouca duração, sendo ainda o período de feriados de Carnaval e Semana Santa. Por esse motivo, prossegui acompanhando os trabalhos de Geni e Adrilene noutros agrupamentos.

As professoras entraram no projeto no mesmo ano, em 1999. Esse foi um critério utilizado para a escolha dessa dupla. Outras marcas identitárias estão presentes, o fato serem duas mulheres, professoras de escola pública, e, por fim, um critério que julgo importante – ter facilidade de diálogo com as duas, facilidade de perguntar, de poder olhar, aproximar, já que estava começando a minha pesquisa e, provisoriamente, “deixava” de integrar a equipe.

Nesse momento, eu tinha a intenção de registrar, já nas primeiras anotações de campo, o trabalho de professoras que, a princípio, pudessem explicitar as tramas do trabalho coletivo; assim a pesquisa se iniciaria com sujeitos que tivessem se apropriado de uma linguagem marcada pelas especificidades do trabalho coletivo – suas tramas, processos, estratégias, dilemas – e também que pudessem desvelar os significados sobre o seu fazer.

A professora Geni Ferreira de Freitas é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação – FaE da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; nasceu e reside em Belo Horizonte, é solteira, não tem filhos, tem 37 anos. Quando da entrada no Projeto de Educação de Trabalhadores – PET, em setembro de 1999, não tinha nenhuma experiência com a Educação de Jovens e Adultos. Já trabalhou em seis escolas antes de ingressar no projeto; fez vários cursos de formação continuada. A professora, na época da pesquisa de campo, trabalhava nos três turnos.

A professora Maria Auxiliadora Rosa, Dora, tem 40 anos, é graduada em Letras pela Faculdade de Letras – FALE da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; é natural de Barra Mansa, Estado do Rio de Janeiro e reside em Belo Horizonte já há 31 anos, solteira, não tem filhos. Quando da entrada no Projeto de Educação de Trabalhadores – PET, em maio de 1998, já havia trabalhado com Educação de Jovens e Adultos, na Escola Municipal Adelina Gonçalves Campos. Dora também se graduou em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG. Também participou de outros cursos, como o de Formação de Formadores da Escola Sindical 7 de Outubro, de cursos da Prefeitura de Contagem e do Centro de Documentação Eloy Ferreria da Silva – CEDEFES. A professora, trabalha dois turnos, tarde e noite. Já trabalhou em diversas escolas estaduais e municipais – Contagem,

Betim e Belo Horizonte. Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte trabalha há 13 anos.

A dupla de professoras trabalhou com o tema *Identidades dos sujeitos*, no período de 12 de fevereiro a 13 de março de 2001. Farei, aqui, um breve registro dos objetivos do trabalho com o tema *Identidades*. Usarei dados de um documento elaborado pela equipe docente para os agrupamentos das duplas, como um todo,

Possibilitar que os/as participantes se conheçam e estabeleçam relações propícias ao trabalho coletivo. Do nosso ponto de vista, é fundamental tentar captar o máximo de aspectos no que diz respeito à identidade dos/das participantes. O trabalho com o nome possibilita uma primeira aproximação dessa identidade, mas é fundamental – perceber (e pontuar para o grupo) as estratégias que cada um/uma utiliza para lidar com os desafios propostos. Ao optar por determinada estratégia de ação o sujeito convoca as referências que construiu sobre escola e conhecimento (entre outras) e apóia-se em valores e preconceitos socialmente assumidos – discutir e vivenciar a metodologia utilizada no PET – possibilitar a expressão.²⁶

As professoras falaram sobre esse agrupamento, nas entrevistas, num período posterior ao mês de março, e também após a vivência de outros agrupamentos e, por isso, fazem um relato comparativo, apresentando relações que foram construídas com o trabalho. Dora nos diz: “o que acontecia muito na Matemática com o João e Ivone, a gente ficava muito perdido ali (...) e isso para mim é terrível”.

Ainda encontramos uma apresentação geral acerca do tempo para a organização do trabalho, e que irá interferir nas relações entre os docentes. É dito por Dora: “não sei, tinha alguma coisa que não dava tempo de planejar”; essa consideração colocará uma questão a ser vivida e a “empatia” com os/as parceiros/as ocupará lugar de destaque para se viabilizar o trabalho conjunto em sala de aula.

A coleta de campo revelou um comportamento que nomeei de “pequenas negociações”, em que as professoras tratavam de confirmações, acertos e alterações acerca do trabalho que estava proposto para o dia. Tal comportamento foi perceptível no

²⁶ *Currículo vivido no PET. 2000.* Documento elaborado pelos professores no final do semestre de 2001. (mimeo)

decorrer dos trabalhos em sala, muitas vezes, entre uma indicação aos alunos, nas finalizações de atividades e ao final das aulas.

As “pequenas negociações” também aconteciam fora das aulas, como relata a professora Dora: “a gente trocava muita figurinha na hora de sair, na hora que a gente tava saindo das reuniões, por telefone, a gente pegava os planejamentos por telefone mesmo, inclusive dinâmicas (...) se a gente achava que tinha algum outro texto que enriquecia”. Esse trabalho que se faz dentro do próprio trabalho, um fazer dentro do fazer, uma prática dentro da própria prática, surge como uma necessidade das professoras para dar concretude ao trabalho, para fazê-lo existir.

No agrupamento, várias atividades aconteceram, sendo as mesmas programadas nas reuniões das 6^{as} feiras, quando se produziam também os relatórios e roteiros de trabalho, constando propostas de trabalho com textos, dinâmicas e reflexões sobre a compreensão dos mesmos.

Nos primeiros dias, uma atividade que explicitou a relação de trabalho em dupla; tratada pela equipe, anteriormente, em reunião, era feita no início das atividades, consistindo em: desocupar a sala, deixando um grande vão no seu centro, por onde os alunos andariam, a intenção era que eles tivessem o conhecimento do espaço – a dinâmica é chamada de “ocupação do espaço” e consta na revista “Jogos de cintura”, da Escola Sindical 7 de Outubro. Logo a seguir, uma outra dinâmica: todos os alunos, de olhos “vendados”, estariam andando pelo vão no centro da sala e chamando pelo nome de um colega. Criando-se um ambiente em que cada um chamava um outro e escutava o seu nome, respondendo “estou aqui, estou aqui” até que cada aluno encontrava quem o chamava; ficavam de mãos dadas, mão nos ombros, sempre um segurando outro, um ia puxando o outro, e , no final, formou-se um grande bloco de alunos, um grande círculo no centro da sala. Essa atividade produziu uma situação que as professoras não previam, o roteiro também não tratava: elas não se viam, cada uma, em uma parte do grupo de aluno, intransponível; faziam sinais, chamavam uma pela outra, levantavam os pés, os braços, e assim, nesse esforço, se comunicavam. Registrei esse acontecimento, percebi que deveria ficar nesse agrupamento, as duas professoras mostraram-me condições de interação desde o início, o que seria importante para o começo da pesquisa.

As professoras aparentemente gostavam do que faziam, estavam concentradas, não olhavam o roteiro, não consultavam uma a outra sobre o que fazer. Essa constatação nos diz sobre a possibilidade de as professoras terem combinado antes da aula, porém, não foi confirmado tal fato. No decorrer da pesquisa de campo, a prática que nomeei de “pequenas negociações” ocorrerá muito dentro dessa dupla, com o intento de dar conta do tratado pela equipe. O trabalho em equipe exigirá um diálogo freqüente e acertos no cotidiano.

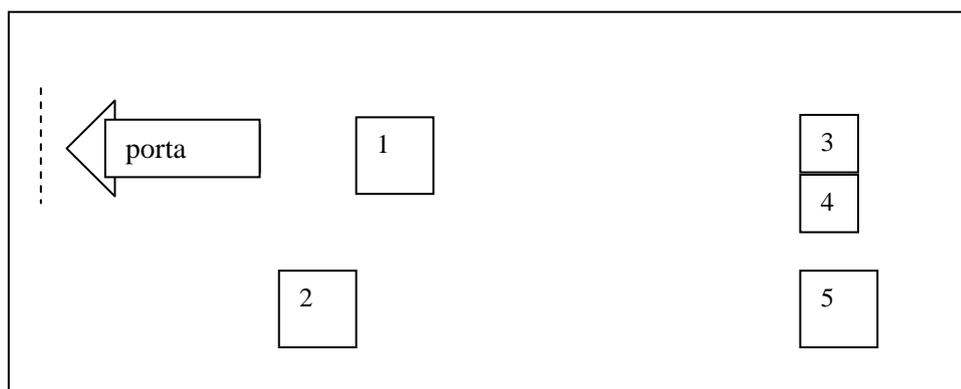
O momento seguinte a essas dinâmicas foi a leitura de um texto do escritor Graciliano Ramos; cabe dizer que todos os demais agrupamentos também fariam as dinâmicas e também a leitura do texto, tudo no mesmo tempo, até as 21 horas; logo após ocorreria uma reunião dos professores para se pensar o dia seguinte. O texto lido teria como objetivo a produção, pelos alunos, de outros textos e, a partir deles, a criação de peças teatrais para um dia de apresentação geral, de todos os alunos dos diferentes agrupamentos.

No dia que segue a atividade com o grupo de alunos não haveria reunião, pois as mesmas haviam se encerrado na primeira semana., as professoras estiveram em outras atividades com temas variados, estive noutros agrupamentos observando, até definir continuar com as professoras Dora e Geni.

O agrupamento das professoras segue com um movimento – elas entraram e saíram de sala por várias vezes, buscando textos, rodando textos e materiais para a produção textual dos alunos. Houve uma série de intervenções em tempos diferentes, durante as aulas. Registrei diferentes situações de ocupação do espaço – ora Dora ficava sentada na mesa dos professores e Geni à frente trabalhando com os alunos, ora trocavam de lugar e de ação em sala. A organização do trabalho em dupla, considerando o proposto no roteiro do dia, o tempo previsto, a materialidade disponível, e também os imprevistos, faz com que as professoras se comuniquem muito – olhares, gestos com a cabeça, braços, conversas em sala – e consultem seus relógios de tempo em tempo.

Num segundo momento, após o intervalo, nesse mesmo dia, a atividade acontecerá no auditório, observo que as professoras atuam de maneiras distintas. Há movimentos de encontros para negociar o que será o trabalho. Num momento, Dora inicia a atividade, orienta os alunos, Geni come um “salgadinho”, não teve tempo no

intervalo, o primeiro momento durou para além das 21 horas. A professora escutava sua parceira, Dora, e sinalizava com a cabeça, concordando com as orientações. Dora organiza os grupos de alunos e os alunos terão que discutir, produzir um texto e criar uma apresentação de teatro. Grupos formados, Geni e Dora começam um movimento pelos grupos. Um desenho nos orienta a compreender a ocupação do espaço pelos grupos e o acompanhamento aos alunos.



Movimentação das professoras pelos grupos:

- Geni = 2, 5, 1, 2, 3, 5, 3 e 4.
- Dora = 1, 3, 4, 2, 4, 3, 2 e 1.

Foi observado que a professora Geni dizia aos alunos “é coisa rápida”, Dora transitava pelos grupos e não fazia a mesma afirmação. São duas professoras orientando os alunos, uma costura a 4 mãos, 4 olhos, 4 ouvidos... duas pessoas. Num momento, há um jogo de informações, como um “ping-pong” de falas, em que os alunos olham para uma e para outra. Uma professora complementava o que a outra dizia.

Essa atividade no auditório continua em horário integral no dia 08 de março, as professoras estarão ensaiando com os alunos as peças de teatro, o trabalho extrapola o horário de intervalo. Há um movimento entre os professores e professoras dos demais agrupamentos, decidem, após uma consulta, continuar com a atividade, tentando concluí-la para a apresentação do dia seguinte. Esse movimento de alteração do horário e da atividade prevista não ficou explícito para duas professoras, o auditório fica distante da sala dos professores, local onde os mesmos reuniram-se e assim deliberaram. A decisão chegou ao agrupamento de Geni e Dora pela professora Catherine. Fiquei

sabendo desse acontecido na sala dos professores, após o horário, quando dei carona para a professora Shirley.

O trabalho no auditório é de grande movimentação, as professoras fazem um zig-zag pelos cantos da escola e também do auditório, em busca de materiais para o teatro, alguns alunos acompanham esses movimentos. As apresentações dos “causos” em forma de teatro continua num segundo dia, não houve tempo para todos cumprirem a programação.

O último dia do agrupamento, sendo também o último dia de trabalho dessa dupla, foi dia 13 de março. As professoras estavam na sala dos professores, conversavam sobre o que iriam fazer, discutiam o tempo e organizavam uma lista de questões para trabalhar com os alunos. Essa lista fora elaborada separadamente, durante o trânsito até o local de trabalho, conforme relatado numa conversa com as professoras.

Observamos sobre as questões feitas: 1- liste os trabalhos desenvolvidos nesse agrupamento; 2- o que foi mais significativo para você ao longo do agrupamento?; 3- o que você esperava nesse agrupamento que não foi concretizado?; 4- analisando o início do agrupamento até hoje, quais foram as mudanças pessoais e coletivas?; 5- o que representou esse agrupamento para você? Porque? Foram essas as questões trabalhadas pela dupla. Questionada sobre como foram produzidas, Geni nos diz: “nós fizemos dentro do ônibus, na vinda pra cá (...) depois, aqui na escola, definimos quais seriam as questões e as dinâmicas (...) as questões eram as mesmas, parece até telepatia (...) só que as questões da Dora estavam mais elaboradas”. Esse relato acontece durante o trabalho da professora, dentro de sala de aula.

A professora Dora também responde sobre a produção dessas questões para o momento de fechamento do agrupamento, ela diz: “não combinamos nada ontem, estamos nos orientando pelo roteiro, sabíamos da avaliação e daí fizemos as questões (...) sentamos hoje, mais ou menos 5 minutos e fizemos essas questões, foi rapidinho”. Pude, com a observação, verificar que as professoras estavam juntas na sala dos professores, no horário que antecede o início das aulas, por volta das 19 horas, como ocorre diariamente. Não há sinal para o começo das aulas, cada dupla vai para a sala quando seus componentes estão prontos. Esse foi o tempo em que as professoras organizaram-se “rapidinho”.

O trabalho de responder as perguntas ocorre, os alunos fazem a atividade em duas salas, como sugerido, para que pudessem ficar mais à vontade. Num momento, Dora fica numa sala ao lado, Geni deixa a sala que estava com Dora. Não ficou explícita a razão de sua ausência. Alguns alunos saem de sua sala e dirigem-se até a sala ao lado em busca de explicações com professora Dora. Geni retorna para a sala, ambas fazem movimentos de orientação aos alunos. Há o tempo de apresentação das avaliações dos alunos, as professoras falam sobre as atividades desenvolvidas, são falas positivas. O tempo encerra-se, é o intervalo novamente. As professoras, novamente, se encontram e conversam sobre o que fizeram e o que escutaram das falas dos alunos. Dirigem-se à sala dos professores.

Esse é o final do agrupamento de Dora e Geni, terminando com uma avaliação sobre a relação do aluno com o trabalho desenvolvido – são questões que tratam do ponto de vista do aluno, ele é convocado para avaliar se houve algum momento significativo para si, o que representou para sua vida dentro e fora da escola, sobre o que esperava, e também para se fazer uma memória do que estudaram. As professoras não estiveram debatendo o que fizeram, não produziram uma avaliação como foi feito pelos alunos. A dupla não teve essa condição colocada para se pensar o trabalho em equipe, para avaliar os roteiros de trabalho, os textos, as saídas de sala, entre outras questões que poderiam surgir. É essa lacuna que ainda se faz um desafio para se pensar o trabalho, para se colocar no trabalho dos professores, o centro de sua ação está no aluno, deslocada, ou descolada da sua vida de trabalho.

Ainda sobre o trabalho da dupla de professoras Geni e Dora, encontram-se, em suas entrevistas, considerações que remetem a esses momentos de encontro em sala de aula, nas reuniões de 6ª feiras, sobre a alfabetização e sobre as tramas vividas no cotidiano de trabalho. São relatos que remetem ao trabalho de modo genérico, incluindo considerações também do que se organizou no conjunto do trabalho em dupla e com todos os outros professores. Farei, assim, um registro para podermos dimensionar o que as duas professoras encontraram e construíram no dia-a-dia.

Sobre os roteiros de trabalho, Dora nos diz:

dá dependência (...) já orientava um pouquinho (...) eu passava pra ela por telefone, eu falava o pessoal tá

pensando tais e tais textos, tais e tais questões, já estão, alguém já colocou, tinha essa coisa de passar (...) mas eu acho que a gente ficou muito dependente desse roteiro (...) eu acho que as pessoas pararam de anotar mais, mas se criou uma dependência nas pessoas, cadê o roteiro?

E mais,

O roteiro me ajudou muito (...) a gente custa a aceitar que você pode extrapolar dele um pouquinho, não precisa estar usando os mesmos textos, você não pode é fugir totalmente da linha que foi definida 6ª feira, porque senão fica cada um dando tiro pro lado, não é?

São relatos que trazem a questão acerca da orientação do trabalho, de um guia ao professor de como realizar suas atividades e com que idéias. O roteiro funcionava como um orientador, um documento que lembrava ao professor o que teria sido definido como proposta de trabalho, mas que não estaria sendo uma “camisa de força” para aquele que iria trabalhar. É relevante, nesse sentido, o olhar da professora sobre a relação construída pela equipe de professores, “da dependência” em relação aos roteiros.²⁷

Geni relata momentos vividos com a ausência dos roteiros e seu esforço no sentido de ter acesso às informações antecipadamente, já nos finais de semana, tempo em que eram produzidos, pois ela não tinha computador e acesso à Internet. Os professores recebiam os roteiros e textos de sugestões via Internet. A professora Geni ficou, por um período, fora desse grupo, que era a maioria, sem o roteiro, tendo contato com ele somente na 2ª feira. O seu trabalho com a professora Dora facilitou esse contato; ela nos diz:

Ah, sim [risos], a Dora é o meu “em mãos”. A Dora se propôs a gente testar trabalhando nesse primeiro momento juntas, ela se propôs, eu tiro pra você, Geni, o pessoal falava, vamos mandar por e-mail, eu falava, e eu como é que eu fico? Aí a Dora, não, pode deixar eu tiro pra você e já me passava o material, ela se propôs a

²⁷ Alguns “roteiros de trabalho” encontram-se, como exemplo, no Anexo 10.

passar o material pra mim, então ela já tirava cópia, e aí começou uma outra prática também que eu achei interessante, porque eu falei, gente, e quem não tem? Quem mais não tem? Comecei a levantar os desvalidos da tecnologia, aí Valéria, acho que Cleber parece que não tinha na época ou tava com problema, outras, Cleber, é, ele entrou no final do ano, aí outras cinco pessoas não tinham como acessar o e-mail, precisavam do em mãos. Aí o pessoal começou a falar, então vamos rodar no stencil, quem ficar com o relatório, com o roteiro, já tira uma cópia no stencil pra garantir que as pessoas recebam, quem não conseguir acessar, pra quem tiver com algum problema receber. Mas foi a partir de um protesto, porque eu falei, pôxa (...) eu anoto tudo, eu anoto tudo, embora as definições maiores, a troca de textos, isso aí terrível, porque eu não tenho acesso antes. Mas, além do pessoal tirar o roteiro eu anoto, eu faço as anotações de como é a organização da semana, anoto tudo, tudo. Então isso já ajuda, mas a Dora se propôs imediatamente, mas eu sei que eu falei, pôxa, então o tempo no final de semana que eu teria pra estar, porque você se organiza também, você tendo o material com antecedência você se organiza melhor. Isso é um problema sim, que eu vou resolver agora em agosto [risos].

O encontro com a professora Dora possibilitou à Geni fazer o trabalho com marcas de solidariedade por parte da parceira que detinha o meio de comunicação. Geni nos diz que, por um período, integrou o grupo dos “desvalidos da tecnologia” e, como tal, teve que fazer seu protesto junto aos demais professores “acho que fiz uns três protestos (...) fiz uns três comentários, a partir daí o pessoal, acho que só cheguei a me inscrever, numa inscrição que eu fiz um protesto mais oficial, mas eu fiz assim [risos] fiz uma rede de protestos, mas aí foi rapidinho o pessoal”. Sua atuação não se restringiu a demandar para si os roteiros de trabalho, mas buscou provocar, no grupo, o questionamento acerca da qualidade do trânsito de informações, evidenciando a existência de outros professores como pertencentes ao grupo dos “desvalidos”.

Esse movimento em busca de percepção dentro da equipe nos diz que muitas ações produzidas e as condições estruturais das vidas dos professores ainda são

pouco consideradas dentro do local de trabalho. No caso da pesquisa, ficou clara a ausência do cuidado em garantir que todos tivessem acesso às informações acerca do trabalho. A professora ainda nos diz sobre a necessidade de acompanhar o grupo, de ter acesso às mesmas informações em condições iguais “eu acho que eu, se eu tivesse acesso de maneira mais direta, no caso, eu vou ter que resolver esse problema, é muito mais tranquilo, você fica assim, vou esperar pra conseguir, mas não tive problemas, recebi todos sem problemas”.

A professora Dora cumpria o papel de garantir à Geni o acesso às informações. A professora não relata que recebeu de outro colega tal atenção, mesmo depois de encerrado o trabalho de parceria no agrupamento de *Identidades*, ela diz que Dora passou a entregar-lhe textos, documentos e roteiros de trabalho, “mesmo não estando, mesmo não estando (...) e ela tinha esse tempo de manhã, a manhã livre, então ela tirava, me ligava, “ó Geni, tô fazendo isso, tirei pra você também, o pessoal mandou isso, isso e isso. Passou a ser a minha referência, e tirava pra outras pessoas também”.

Um novo agrupamento formou-se na data de 14 de março de 2001, nomeado de *Pesquisa da região do Barreiro*; as professoras Geni e Adrilene compuseram uma dupla de trabalho que durará até 19 de abril.

A professora Geni teve seu perfil apresentado no agrupamento em que trabalhou com a professora Dora. A professora Adrilene M. M. Nunez é graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Fez vários estágios. É natural de Belo Horizonte, tem 26 anos, à época, integrava o projeto há seis meses e trabalhava na Rede Municipal há nove meses, nos turnos da manhã e da tarde. Sua entrada no projeto coincide com o início do agrupamento de *Pesquisa*, e, nesse mesmo dia, escolheu trabalhar com a professora Geni. É solteira, não tem filhos. A professora trabalhava nas escolas municipais Vila Pinho e Isaura Santos, pela manhã e à noite, respectivamente.

Após um mês de atividades, o agrupamento de Geni e Adrilene encerra suas atividades e os alunos escolhem um novo agrupamento, sendo o que também escolho para observação, com Valter (professor novato) e Shirley que entrou em 1999.

4.1.1.2. A dupla Valter e Shirley

O agrupamento que se formou com o professor Valter e a professora Shirley também terá o nome de *Pesquisa*, é uma nova fase, com novos objetivos. Os sujeitos serão agora apresentados.

A professora Shirley Aparecida de Miranda é solteira, tem 33 anos e não tem filhos. É natural de Belo Horizonte. Graduada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG, e pós-graduada pelo Mestrado em Educação da Faculdade de Educação – FaE, na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. É professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte há onze anos. Nesse período, trabalhou nas Escolas Municipais Agenor A. de Carvalho, Arthur Versiane e Tabajara Pedroso, nas duas últimas escolas teve sua primeira experiência em EJA; trabalhou no Centro de Aperfeiçoamento de Professores – CAPE, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Outros locais de trabalho: PUC/MG – PREPES, FaE/UFMG – substituição; e Escola Sindical 7 de Outubro – como formadora. À época da pesquisa, a professora trabalhava nos três turnos.

O professor Valter Luiz de Almeida Vitor é natural de Belo Horizonte, tem 39 anos, tem um filho e é divorciado. Graduado em Matemática pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, iniciou o Mestrado e interrompeu-o no meio do percurso. Trabalha na Rede Municipal de Educação há três anos e meio; já trabalhou em várias escolas municipais, estaduais e particulares; trabalha como professor também no CEFET/MG, há dez anos. Cumpre três turnos de trabalho. Quando do término da pesquisa de campo, o professor completava um pouco mais de três meses de experiência no Projeto de Educação de Trabalhadores.

Também no agrupamento anterior de *Identidades* foi promovida uma nova organização e, segundo o grupo de professores, o *critério de reorganização* era: “dividir os/as inseparáveis (alunos/as); garantir em cada grupo a diversidade de gênero, moradia, idade (...) Estratégias de composição em cada grupo de identidades, dividir os/as participantes em 7 novos grupos”. Quanto aos objetivos do agrupamento, tem-se:

desenvolver um processo de pesquisa sobre regiões do Barreiro; discutir as formas e tipos de pesquisa e os conhecimentos que são empregados nessa tarefa; analisar o local e sua cultura: como se constituiu; origem dos moradores; características econômicas; os problemas enfrentados no cotidiano; as formas

de enfrentamento...; focar os sujeitos e suas representações sobre o lugar; possibilitar a expressão em múltiplas linguagens; possibilitar o acesso e a apropriação de múltiplas fontes de informação.

4.1.1.3. A dupla Sérgio e Adrilene

Um outro agrupamento observado foi o nomeado de *Diversidade Cultural*, composto pelo professor Sérgio e pela professora Adrilene, dois professores novatos no projeto. Esse agrupamento iniciou-se em 02 de abril de 2001 e teve duração até uma data posterior ao término da pesquisa, 26 de outubro de 2001. No final do semestre previsto para a pesquisa, havia um debate sobre a continuidade desse agrupamento e o grupo de professores definiu que, naquele momento do mês de junho, ele teria uma alteração para o segundo semestre, com um novo enfoque, e que o que se estava fazendo até aquele momento deveria ser encerrado.

O perfil da professora Adrilene já está registrado acima, cabendo aqui a apresentação do professor Sérgio, que entrara no projeto em dezembro de 2000, estando, portanto, na data de início do agrupamento, com aproximadamente quatro meses de experiência no PET.

Sérgio Cezar Guidugli, graduado em História, tem 45 anos, casado e tem uma filha. É natural de São Paulo e mora em Belo Horizonte há dez anos. cursou Desenho Industrial e História da Arte, ambos os cursos incompletos. Trabalha na Rede Municipal de Belo Horizonte há dez anos. Já trabalhou nas Escolas Municipais Isaura Santos, Vinícius de Moraes, Jonas Barcelos e Vila Pinho. O professor trabalhou em vários cursos (não os citou) com jovens e adultos, em cursos regulares. Cumpre dupla jornada de trabalho – tarde e noite.

O critério de composição do agrupamento de alunos seguiu o critério organizado pelos professores “diversidade de gênero e geração – estratégia de composição: na quadra, a dinâmica de ocupação de espaço. Formar 4 grupos – mulheres de 18 a 29 anos, homens de 18 a 29 anos, mulheres de 30 anos acima, homens de 30 anos acima. Em cada um dos quatro grupos, distribuir fichas numeradas de 1 a 8. Segunda enturmação: critério – região que deseja pesquisar”

Quanto aos objetivos do agrupamento:

Possibilitar a apropriação de referenciais teóricos para análise da realidade social: cultura da violência, organizações populares e significado da pobreza, negociação da realidade... – Desencadear processos que gerem o posicionamento sobre as questões sociais, provocando o desequilíbrio de hipóteses de explicação da realidade; Apropriar-se do conceito e refletir sobre diversidade cultural: étnica, de gênero, raça, geracional, religiosa; Possibilitar a reflexão e o (re)posicionamento sobre as formas de relações sociais: preconceitos, valores, ética, relação com o sagrado e a religiosidade...; Possibilitar a expressão em múltiplas linguagens; Possibilitar o acesso e apropriação de múltiplas fontes de informação; Possibilitar contato com manifestações culturais (hábitos, costumes, artes, língua, esportes).

E, por fim, o agrupamento de *Avaliação*, que encerra o semestre. Esse agrupamento teve a duração de 18 de junho até 29 do mesmo mês. As professoras Clemência e Patrícia trabalharam juntas nesse momento.

4.1.1.4. A dupla Patrícia e Maria Clemência

Maria Clemência de Fátima Silva, graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e também em Serviço Social, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG, é divorciada, tem um filho. A professora tem 40 anos e trabalha há dezenove na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Já trabalhou nas Escolas Municipais Cônego Sirqueira, Antônio Mourão, Isaura Santos, Henrique Brandão e, atualmente, trabalha no turno da manhã na Escola Municipal Aurélio Pires. Fez vários cursos – Formação de Formadores pela Escola Sindical 7 de Outubro, cursos sobre EJA e Pedagogia de Projetos, dentre outros. Está no projeto há sete anos, desde a sua criação, em junho de 1995. É natural de Belo Horizonte.

Patrícia Moulin Mendonça é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, cursou Psicopedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, trabalha na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte há nove anos. Trabalhou nas Escolas Municipais Edson Pisani e Moisés Kalil. Esteve como formadora no Centro de Aperfeiçoamento de Professores – CAPE, centro de formação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Fez outros cursos – Formação de Formadores da Escola Sindical 7 de Outubro, e curso de Formação de Professores em Educação de Jovens e Adultos, do CAPE. Entrou para o projeto no ano de 1998. É casada, e não tem filhos. Natural de Governador Valadares, tem 35 anos. Reside em Belo Horizonte há 31 anos.

O agrupamento de *Avaliação* foi formado por escolha dos alunos, critério organizado pelos professores: “Cada aluno escolheu uma linguagem artística que gostaria de vivenciar”, os objetivos: “Refletir sobre o processo de conhecimento; Nomear/ significar o conhecimento produzido e o processo de construção vivenciado; Refletir sobre as faltas e lacunas no processo vivido no trabalho proposto pelo PET.”

Essa apresentação cumpre o papel de orientar nossas leituras sobre os sujeitos pesquisados e o universo vivenciado. Os agrupamentos foram sendo formados de acordo com as dinâmicas de trabalho vividas pelos professores, sendo comum nesse projeto que um tema de estudo dê orientações para as ações pedagógicas, o que confere

ao trabalho e a suas tramas organizacionais, uma marca de flexibilidade. O calendário abaixo pode ajudar na visualização dos agrupamentos formados no período da pesquisa:

1º Semestre de 2001

Duração dos agrupamentos	Meses				
	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Identidades	I = 12.02.2001	T = 13.03.2001			
Pesquisa 1 Pesquisa 2		I = 13.03.2001	continua	continua	T = 19.06.2001 2001
Diversidade e cultural			I = 02.04	continua	continua até 26.10.2001
Avaliação					I = 18.06.2001 T = 29.06.2001

I = Início do agrupamento / T = Término do agrupamento

Observações:

- 1) Como foi dito, o agrupamento *Diversidade Cultural* extrapola a data da pesquisa. No final do semestre, no mês de junho, o grupo fez uma avaliação geral, decidindo pelo “fechamento” dessa fase, intentando dar prosseguimento ao tema propondo novas ações para o semestre seguinte, daí seu prolongamento.
- 2) O agrupamento de *Pesquisa* sofre uma mudança durante mês de maio, formando-se outras duplas com novos alunos, houve uma nova orientação para os trabalhos dos professores e professoras.

4.2. A observação dos primeiros dias de trabalho docente: avaliação e proposição para o ano que se inicia

Farei a partir de agora uma apresentação que ajudará a compreender o que se passou no início do ano de 2001, ao se pensar a organização dos trabalhos dos professores.

O tempo do campo dividiu-se em observar o trabalho em sala de aula, nos trabalhos de comissões, seminários e reuniões esporádicas, realizadas em alguns dias úteis, bem como nas reuniões de 6ª feira, que constituem, até hoje, um momento particularizado na dinâmica do projeto.

4.2.1. O trabalho em equipe: anotações de campo

Minhas observações, inicialmente, se deram nas primeiras reuniões do ano, sendo estas organizadas num tempo que antecede o encontro com os alunos, um tempo determinado pela equipe de professores para poderem caminhar juntos. O local escolhido para essas reuniões foi na Escola Sindical 7 de Outubro, fora da escola onde acontece o trabalho dos professores com os alunos, a Escola Municipal União Comunitária – EMUC. Nesses primeiros dias, o trabalho dos professores estava restrito às reuniões.

O grupo reuniu-se, primeiramente, no dia 02 de fevereiro de 2001, uma 6ª-feira. A reunião inicia-se às 19 horas e 30 minutos, isso depois do jantar, na cantina da Escola Sindical. Esse trabalho inicial durou até o dia 09 do mesmo mês, iniciando as aulas dia 12, numa 2ª feira.

Esses encontros vão se constituindo, aos poucos, num movimento que se repete: forma-se o círculo, espera-se que todos estejam presentes, o grupo define quem será a mesa, ou espera-se que alguém se disponha, logo a mesa pergunta se há informes, e a equipe diz e escuta os informes, passa-se a organização da pauta da reunião. Ao se tratar da pauta, são feitas inscrições dos que demandavam a fala à mesa. A mesa também anota o que se fala, proposições e deliberações, ficando incumbida, também, de digitar e distribuir um relatório, a todos, na 2ª feira. Isso também se repetirá toda semana, até o final do semestre, conforme já registrado.

Nesse dia constituiu-se a pauta: avaliação do ano de 2000; o que fazer nos dias de formação previstos no início desse ano; preenchimento das fichas dos alunos para os certificados do ano passado.



Foto 1: momento de uma das reuniões dos docentes do PET, uma cena que se reconstitui, semanalmente, na Escola Sindical.

O grupo resolve iniciar pela avaliação do ano anterior. O grupo de professores permanece em silêncio, ficando a impressão de que havia o desejo de dar o primeiro passo, dar o primeiro “chute” do dia, provocando a memória.

O professor Paulo Henrique quebra o silêncio e diz sobre sua condição desde 2000, quando do retorno da licença para o mestrado e também de outros compromissos que surgiram. Fala também da pesquisa que fez com alunos que deixaram o projeto. Fala de sua reinserção no grupo após sua licença. O grupo estava dividido em suas manifestações, alguns escutavam silenciosamente, outros se manifestavam com olhares de concordância, e também um terceiro grupo não entendia do que se tratava, o grupo dos novatos. As questões apresentadas pelo professor são tratadas e resolve-se que cabe esperar mais um tempo para que se saiba como ficarão seus tempos de trabalho, como serão organizados seus horários, já que o professor Paulo teria, ainda, que dividir sua carga horária semanal entre diferentes escolas. O grupo resolveu esperar e retomar essa pauta mais à frente.

Novas intervenções, outros professores vão se inscrevendo e tratando do que o professor Paulo falou e de suas questões. Nesse dia, inscreveram-se para falar os professores e as professoras: Catherine, Maria Clemência, Ivone, Sérgio, Luiz, Shirley, Sirla, Rogério, Fazzi e João.

A primeira da lista de inscritos lembra ao grupo os trabalhos com a alfabetização, trata dos textos elaborados, de trabalhos que o grupo ainda tem a fazer. A apresentação do tema alfabetização vai provocar outras inscrições.

A professora Maria Clemência inscreve-se e apresenta um outro ponto de pauta para o grupo discutir: o funcionamento do projeto no diurno da escola. Ela argumenta sobre a dificuldade de alguns alunos freqüentarem a escola à noite e fala da necessidade de um trabalho de sensibilização da escola para que o projeto seja assumido por todos profissionais dos outros turnos. Cita uma pesquisa feita pela Escola Sindical, quando o projeto lá funcionava, para sustentar sua argumentação. Termina sua fala deixando uma pergunta: “como atingir os alunos?”

Segue a professora Ivone, que trata de um adendo à fala da professora Clemência, dizendo que, em 2000, houve falha nas ações junto aos alunos e apresenta uma experiência que viveu no CIAC (uma escola municipal onde trabalhou), e também na Escola Municipal Vila Pinho, nesse momento ela convoca a confirmação dos professores Sérgio e Luiz que também trabalhavam com ela. O relato de experiências vividas em conjunto vai aparecer noutros momentos das reuniões dos professores; entendo que, num coletivo, a apresentação de vivências em conjunto teria uma justificativa, ou teria o lugar de sustentar e dar confiabilidade às idéias expostas. Veremos tal prática noutros momentos.

Os professores Sérgio e Luiz seguem nas inscrições; o primeiro fala que parte da tarde é mais interessante para as mães da Bolsa Escola, pois têm a parte da manhã e o horário do almoço para dar cabo do trabalho doméstico. O segundo professor diz que não tem propostas, o grupo ri, ele afirma que concorda com tudo que foi dito até então, e que “é preciso resgatar essa discussão para não ficarmos *mastigando essa coisa*” – ele usa essa expressão dando a entender para o grupo que não se tem esgotado as ações sobre quem são os alunos, e diz mais: “a gente, em diferentes momentos, tentou e ainda hoje precisa investir mais nessa proposta de conhecer mais os alunos”.

A reunião prossegue com uma nova inscrição, da professora Shirley, que vem apresentar um movimento que até então não estava colocado nos relatos dos seus colegas de equipe; ela inicia sua fala como quem tece suas intenções e, citando o professor Sérgio, diz que concorda com o que foi dito acerca do perfil dos alunos do

diurno e ainda reforça o que o professor Luiz disse sobre os movimentos do grupo em 2000, com a proposta de conhecer melhor os alunos. É uma estratégia que não é declarada, e veremos, mais à frente, que a professora assume, em alguns momentos, o lugar de liderança no grupo. Ela ainda indaga o grupo se pode apresentar outro ponto de pauta ou se deveria deixar que o tema se esgotasse, o grupo se manifesta dizendo que é esse o momento de aquecimento, onde se está apresentando questões diversas para o debate e proposições. Ela então o faz, tratando da avaliação do ano de 2000, diz que foi muito difícil: “o processo foi ruim e o grupo só deu conta por que as pessoas são muito legais, souberam dar conta das dificuldades”. Apresenta, ainda, algo considerado positivo dentro da avaliação geral: “o trabalho com o memorial dos alunos foi o que *salvou* o trabalho nesse final de 2000”. Esse memorial foi utilizado para que cada aluno resgatasse sua trajetória formativa, dentro e fora da escola, e também pensasse sobre objetivos futuros. O tema avaliação de 2000 refere-se ao processo de discussão sobre a avaliação no final do ano, em que se discutia e praticou-se a avaliação dos alunos e do projeto num movimento que envolveu toda a escola por um tempo de, aproximadamente, seis dias. Por fim, um outro ponto que ficou para o grupo pensar foi o da relação do projeto com a administração pública de educação.

A professora Ivone inscreve-se novamente e diz: “não gostei do processo de avaliação de 2000, fiquei em alguns momentos sozinha, e em alguns momentos discutindo só com um outro colega e não com o grupo”; fez também uma crítica ao grupo que apresentou algumas propostas e não deu conta de praticá-las, falou de algumas dificuldades, como: registro e a avaliação final do grupo acerca dos alunos. A professora termina sua fala dizendo que esse ano iria insistir em melhorar as condições desse registro.

Essa pauta se alongará e outros professores a trataram de formas distintas, apresentando outras considerações sobre como perceberam o registro e que relação têm construído ao viverem seus dramas diante de proposições de trabalho acerca de ações como a do registro, da alfabetização, dos tempos e espaços, da formação da equipe. observe-se que as questões não são resolvidas por meio de votação, há um intento em construir uma relação permeada por concepções que não se anulam, mas que podem ser negociadas, buscando-se formar uma concepção que atenda às diversas posturas em relação ao trabalho.

O professor Paulo diz: “é preciso assumir o que se fez com atenção às condições colocadas (...) a relação de confiança é que *deu luz* sobre os vários depoimentos que aconteceram quando um tinha ou não os registros mais fidedignos possíveis (...) isso é que une o grupo, a confiança, (...) é o apostar no diferente, no novo, na ousadia que impulsiona o grupo, (...) estamos além do registro tradicional, além dos rituais, se não teve registro foi porque o grupo não deu conta, temos que estar apostando na polaridade das coisas”. O professor Rogério diz: “é importante para o sujeito, é existencial (...)”. Esse movimento de tessitura vai, aos poucos, dando forma ao vivido, um quadro, ou um tecido assume uma forma, desfia-se, e novamente se tece com outras cores e texturas, o cotidiano do trabalho é apresentado e incorporado em ações que materializam o “como”, a “trama” do trabalho coletivo, o que, reafirmo, está em constante devir. Concordo com a visão de um trabalho com essa perspectiva de devir, faz-se, a cada momento, pela ação de um sujeito que, ao negociar suas compreensões, aliena parte do que elaborou em nome do que o grupo tece ali, simultaneamente, e que esse tecer é também um fazer e desfazer contínuos.

O debate, nesse primeiro dia, estava sendo construído, a pauta estava aberta e, assim, iam surgindo outros temas para a composição dos trabalhos que se iniciavam. A professora Sirla, novata no projeto, inscreve-se e diz: “antes de falar, gostaria que o grupo levasse em consideração algum equívoco e gostaria de fazer uma autoavaliação, fiquei tímida no começo, acho que deixei de contribuir com o grupo (...) percebi em muitos alunos com os quais tive contato que eles não entendiam a proposta e que nos memoriais era confirmada tal questão”. Sua fala traz uma questão sobre as relações em grupo, que é também tratada pela psicossociologia, porém, sem considerar as marcas do trabalho docente, e em equipe, onde está colocada uma dramaticidade de viver o fazer do trabalho coletivo. Encontro, na apresentação da professora, um desejo de sentir-se parte, e que, ao mesmo tempo, convoca o grupo a fazer um retorno sobre sua história; pode-se pensar sobre o quanto tal demanda precisaria de um retorno ali, na hora, ao que o grupo precisa estar atento. Vive-se nessa equipe um desafio quanto às variadas e intrincadas concepções e práticas relacionadas à alfabetização; a professora tem uma trajetória de alfabetização de crianças, teve contato com o Mobral e com a Fundação Educar; no projeto a que passa a integrar, intenta-se uma prática que ainda não está constituída e ela, assim, demanda o respaldo do grupo.

A reunião continua e o formador da Escola Sindical e coordenador do projeto, José Luiz Fazzi, faz uma outra intervenção acerca do processo vivido quando da avaliação; resgatando essa pauta, ele diz: “se a avaliação final não serviu pra isso ou aquilo, serviu para esse momento”, a questão tratada assim, ficou marcada pela tentativa de destensionar uma cobrança que os professores vinham construindo sobre seus trabalhos e que precisava, pela fala do coordenador, ser reavaliada. Essa consideração, a meu ver, ocupava lugar importante para um “alívio” em relação àquilo que se dá ou não conta de fazer. Ainda, continuando sua fala, há um desvio do tema tratado, deixando para o grupo uma provocação sobre a necessidade de ouvir as demais pessoas presentes: “aqui é o lugar para o debate, pra a briga, temos que falar, (...) aqui é o lugar do não silêncio!! O silêncio incomoda”.

O professor João se apresenta para a fala, provocado pelo coordenador: “depois da fala do Fazzi vou dar meu depoimento, uma auto-avaliação, (...) em 2000 fiquei desanimado na outra escola; no PET achei positivo, vai dando prazer, as temáticas... pela primeira vez cantei e com o Rubinho do Vale, foi demais!”; o professor, também recém incorporado ao projeto, repete a mesma ação da professora Sirla, apresentando uma auto-avaliação.

Na seqüência, a professora Maria Clemência diz: “concordo com muito do que foi dito, (...) a discussão do registro cabe quando tratada junto com outro ponto que é o envolvimento com o trabalho no PET”. Sua fala traz um elemento novo diante do que foi discutido e, já no primeiro dia, para todos os presentes, veteranos e novatos, o envolvimento com o projeto que, segundo a professora, deve estar relacionado com o pensar o trabalho dessa equipe dentro de um projeto de educação.

Como sabemos, está presente no texto do projeto – e entendo que isto também se inscreve na prática –, o trabalhar juntos, em equipe, e que, para que o projeto exista, um dos elementos essenciais é estar-se envolvido com os trabalhos, com os outros professores, nos momentos de reflexão, de construção e prática. Essa fala que traz o quesito “envolvimento com o trabalho no PET”, encerra o debate do dia. Pude observar que essa fala ocupou lugar estratégico, o grupo não se mostrou com dúvidas acerca de tal questão; pode-se dizer que é uma questão melindrosa, nas circunstâncias em que foi apresentada – início do ano –, entre sujeitos conhecidos e também novatos.

A professora Maria Clemência diz, em sua entrevista, que sofria por não saber o que cada um pensava acerca do projeto. É possível que, por isso mesmo, e por tratar-se de um começo para os novatos, e de novo começo para os veteranos, essa condição de engajamento é apresentada pela professora no fechamento do primeiro dia, em que se avaliava o ano anterior e já se projetavam novas ações para o ano seguinte.

O grupo de professores tem construído uma dinâmica de debate e elaboração de consensos sobre as decisões acerca de como se relacionam com as questões vividas em conjunto. Percebe-se, aos poucos, que essa forma de trabalhar tem promovido a unidade do grupo.

No segundo dia de observação em campo, os professores faziam o preenchimento das fichas dos alunos, isso no dia 05 de fevereiro, uma 2ª feira. No dia seguinte, a pauta de reunião foi: 1- o funcionamento do projeto no diurno; e 2- o dia de retorno das aulas. Essa pauta prolongou-se por todo o dia e o debate orientou-se pela necessidade de funcionamento do projeto no diurno e pela discussão de estratégias para se sensibilizar a escola, para que o projeto fosse acolhido pelos docentes dos turnos da manhã e tarde.

A discussão contou com a participação de vários professores, que contavam experiências de outros espaços que tiveram a mesma necessidade de sensibilizar outros grupos, seja da própria escola ou da comunidade. Os professores decidiram por formar uma comissão para organizar as ações em torno da demanda de se formar, no diurno, turmas de jovens e adultos.

No dia 07 de fevereiro, a pauta previa a continuação da avaliação de 2000. Os professores estavam muito dispersos, muita conversa, brincadeiras e risos. A reunião é organizada quando a professora Shirley propõe compor a mesa. É nesse momento que uma dificuldade se repete, a escolha de quem será a mesa, o que implica coordenar a equipe, anotar as propostas e elaborar um registro para todos, além de um roteiro de trabalho que será ali esboçado.

Os professores se concentram. Rogério é o primeiro inscrito e se vê diante da fala da mesa – “vai, vai!”, indicando para que se tenha agilidade, rapidez. O professor pergunta – “pode começar?”, e logo fala da alfabetização, dizendo que já conversou com as professoras Geni e Dora sobre a necessidade de um maior

investimento e planejamento, além de um tempo maior para que os demais professores, que tiveram pouca experiência ou que ainda não conhecem o trabalho que se faz com o agrupamento de alfabetização, possam ter essa formação específica. Essa fala inaugura o debate do dia, algumas falas estarão tratando da mesma questão.

Catherine diz: “há algumas coisas que não conseguimos fazer e precisamos saber o que foi feito; a Marina conseguiu sistematizar 55 encontros com os alfabetizando”, referindo-se a uma pesquisadora que esteve junto aos professores coletando dados para sua dissertação. O contato com essa pesquisadora apresentou questões para quem estava no agrupamento de alfabetização, e Catherine as repassa para o grupo.

Inscreve-se o professor João e trata também da alfabetização: “fui para a alfabetização e, como aqui não temos curso pra começar a dar aula, estava mais angustiado, ansioso que os alunos; a Bernadete dizia, João fica mais calmo!”. A fala do professor vem junto da pauta que trata da avaliação do ano de 2000, do segundo semestre, época em que ele entrou para o projeto. Essa memória, para ele, ocupou lugar de importância para sua formação, o contato com outra professora e a escuta do que a mesma dizia orientou sua relação com um lugar que ele, até então, não se via capaz de ocupar. Esse encontro em sala com outro profissional, a perspectiva de diálogo, de aprendizagem que está sendo praticada, o impulsionou a continuar o trabalho.

Segue-se um comentário da professora Shirley, quando diz que o João tem tratado de seu encontro com o projeto de maneira positiva, e traz para a avaliação de 2000 uma fala de outra professora “fico pensando sobre o que a Clemência diz: – temos que aprender a fazer dos problemas desafios” e, nesse sentido, apresenta uma proposição para se dar conta dos desafios: “como deveríamos fazer para organizar mais? É a gente fazer com que os alunos da alfabetização e os professores circulem mais, podendo ajudar mais a todos”. Ainda na sua fala, finalizando, é apontada mais uma questão, que a professora traz de uma reunião anterior, e diz que é para o “grupo pensar”: “como conhecer nossos alunos? Como avaliar desde o início do ano?”. A reunião segue...

Catherine faz uma outra pergunta: “como trabalhar de forma não condensada com as letras?”. E mais, “é preciso saber que relação ele têm com a

alfabetização”; prossegue dando explicações sobre a alfabetização, sobre o trabalho que foi feito nos anos anteriores, dá exemplos, cita casos de atividades e de materiais. É um momento em que o grupo presta atenção em silêncio, ela fala do lugar de quem esteve no agrupamento de alfabetização, ela é alfabetizadora, e podemos dizer que este momento foi de formação, ficando uma pergunta: o grupo demandou essas questões ou ela percebeu a demanda?

É a vez de Ivone. Ela se inscreve e diz: “temos que lembrar uma coisa do ano passado (...) temos que estudar! Volto a repetir, temos que estudar!”; logo após essa fala, ela traz para a reunião uma experiência que viveu com um aluno que, como explicou a professora, “escrevia letras separadas” – a expressão é corrigida imediatamente: “Ivone, é segmentado”, e o grupo dá risadas, brinca com a importância de se usar o termo correto. A professora insiste: “temos que repensar mais o trabalho”, e faz mais uma revelação para os demais professores: “com os trabalhos com os pré-socráticos, a Shirley, o Paulo e o Fazzi *me tiraram da lama*”. Podemos pensar sobre a demanda criada pela professora e somente por ela apresentada até aquele momento. O grupo escutou e a reunião tinha continuidade.

Mais uma vez, a professora Maria Clemência se inscreve e trata da alfabetização, faz menção a momentos de desafios, dificuldades e a trabalhos considerados bons, feitos pelas professoras Gláucia e Maria Bernadete, ambas haviam deixado o projeto. O trabalho foi feito em 1999, sistematizado e publicado. Os novatos não conhecem a produção, sendo pouco usada no cotidiano.

O desconhecimento, pelos sujeitos novatos, de exemplos que ajudam a pensar o trabalho diante de desafios como esse, foi percebido em outros momentos, ficando o “vazio” para se dimensionar do que se fala. É registrado em entrevistas que essa situação faz de momentos como esse uma oportunidade de se assumir o desconforto, o desgosto, o cansaço em relação ao que se escuta.

A reunião segue, e a professora Shirley se inscreve e faz um enlace do que foi apresentado acerca do trabalho pelos professores. Ela cita o professor João mais uma vez e faz referência à sua fala acerca do trabalho no ano de 2000; do professor Luiz ela retoma a fala de “não gostar de ficar sozinho”, e apresenta mais um tema de discussão: “como vamos dar conta das nossas ausências? A Clemência no Conselho Municipal de

Educação, o meu caso na Escola Sindical, os cursos que alguns professores provavelmente venham a fazer, a situação do Paulo Henrique, da Patrícia, do Rogério, enfim, isso tudo vai implicar no nosso trabalho”. Esses apontamentos foram apresentados com a intenção de abrir um debate que até então não estava colocado, a professora dizia que, para que as relações entre os colegas não se pautassem pela situação de quem está no trabalho e quem se ausenta, dependeria da forma de assumir o sentido de sair do trabalho, de deixar o colega com as obrigações; ela assim tratou do assunto: “temos que resolver as nossas relações, falta transparência nas nossas ações (...) temos que saber do imprevisto e dos previstos (...) temos que tratar dos previstos com clareza”, e esse registro é interessante, pois está dando orientações para os próximos debates. Veremos como o grupo resolveu tais questões.

Durante essa fala final, os professores fizeram um burburinho, houve manifestação de preocupação com o grupo e também com as individualidades, com os projetos pessoais, como tirar férias prêmio e estudar. A professora Shirley encerra sua fala às 22 horas, tempo de fechamento da reunião, a mesa diz que esses temas serão tratados nos próximos encontros.

No dia 08 de fevereiro não teve reunião, pois ocorrera na cidade uma paralisação dos rodoviários. O dia 09 fevereiro também não foi registrado, pois não pude comparecer à reunião, impedido por uma forte gripe, mas obtive informações de que a reunião foi produtiva.

Retomei as notas de o campo no primeiro dia de aula, a escola estava com sinais de reforma e com nova direção. Parapeitos pintados de um amarelo em tom pastel, quebrando a cor cinza do cimento, que remete a um lugar árido; numa parte do pátio, na área central, um desenho foi feito, São Francisco de Assis, como na Igreja da Pampulha, de Cândido Portinari. A sala da direção mudara de lugar, antes ocupava um espaço central na escola, uma sala grande. Nesse ano essa sala virou uma espécie de sala multi-meios, para o diurno, e sendo de uso dos professores do projeto, à noite. Ela contém três grandes armários e algumas mesas; dois dos armários serão utilizados pelos professores do projeto para guardarem seus materiais de trabalho. Na sala encontram-se, também, algumas carteiras e cadeiras.



Foto 2: Sala dos professores, na EMUC; é nesse espaço que a equipe docente do PET produz grande parte do material que será utilizado nos agrupamentos.

Esse primeiro dia está marcado por essa percepção de mudança no espaço escolar, a sensação é de que as possibilidades de se alterar o que vemos e vivemos está dada, os tempos e espaços fazem-se flexíveis e mutáveis na escola.

A diretora está ansiosa, procurava materiais que seriam usados pelos professores naquela noite – revistas, giz de cera, cola, tesouras, papel craft e color set. Não parava de se movimentar de sala em sala – da coordenação, dos professores, de depósito de materiais e, também, da sua sala – pude acompanhar esse vai e vem e andamos muito nesses primeiros momentos que antecediam à chegada dos professores. Uma conversa acontecia durante essa caminhada, um tom de preocupação em achar todos os materiais demandados era visível; aos poucos, os materiais foram sendo encontrados e levados para a sala dos professores. A ansiedade da diretora foi diminuindo e, num dado momento, sua tarefa encerrara-se, faltando apenas conferir os preparativos para o “lanche especial”, como se diz nas escolas em dias considerados marcantes, como é o primeiro dia de um ano com nova direção e uma escola com reformas na sua estética. A sala dos professores também fora modificada – nova pintura nas paredes, em tom rosado.

Aos poucos, os professores foram chegando e ocupando a sala, logo se pronunciavam e ficavam a comentar as mudanças na sala e na escola. Alguns se abraçavam, “três beijinhos”, comentavam algum fato. Chega o “lanche especial” –

frutas variadas, suco, refrigerantes, patês, torradas, biscoitos e uma torta de beringela muito temperada, como diziam aqueles que provaram, muitos diziam dos sabores agradáveis, várias manifestações surgiam – “Gente!! Que bom!!”, “Humm!”, “Ih! Porque fui comer em casa!?”. Aos poucos, formou-se uma roda em torno da mesa, seria uma “ceia”? Esse momento de encontro dura cerca de trinta minutos, muita conversa se fez, risadas, “contação” de casos, entre outras ações.

Num certo momento, por volta das 19:30 horas, é distribuída a proposta de trabalho elaborada na 6ª feira pela professora Shirley, alguns a tomam nas mãos e lêem, outros a guardam de lado para continuar com as conversas e com a refeição.

Uma professora pergunta sobre os alunos, se terão condições de manter a mesma proposta de dez agrupamentos com cerca de trinta alunos. Diz que esteve olhando no pátio e que, talvez, seja possível formar apenas seis agrupamentos. Esses são arranjos de última hora, veremos que essa prática se repetirá noutros momentos do projeto, e que os professores se ajustam aos imprevistos como também anunciam ausências para que o trabalho seja reorganizado, considerando as condições apresentadas nas reuniões, antes das aulas começarem, como nesse dia, e também nos intervalos das aulas.

A dinâmica anunciada e praticada nesse dia promoveu um debate sobre que quantidade de agrupamentos seria formada, e girou em torno de cinco a sete salas. A composição de agrupamentos passou pela quantidade de professores presentes, ficando garantida a formação de duplas e trios de professores em cada sala, totalizando seis agrupamentos.

A escolha das duplas e trios não estava declarada e, logo, escutou-se várias manifestações: “quem fica comigo?”, “fulano, vamos ficar juntos?”, “eu vou pra onde?”, as duplas e trios vão se formando. Entendo que esse processo de formação das parcerias de trabalho, mesmo de maneira “aleatória”, apresenta movimentos que não estão explicitados em documentos, é uma trama do cotidiano de trabalho, “escrita” no dia-a-dia, marcado por vínculos ainda não desvelados e que se apresentam quando da necessidade de se estar junto no fazer.

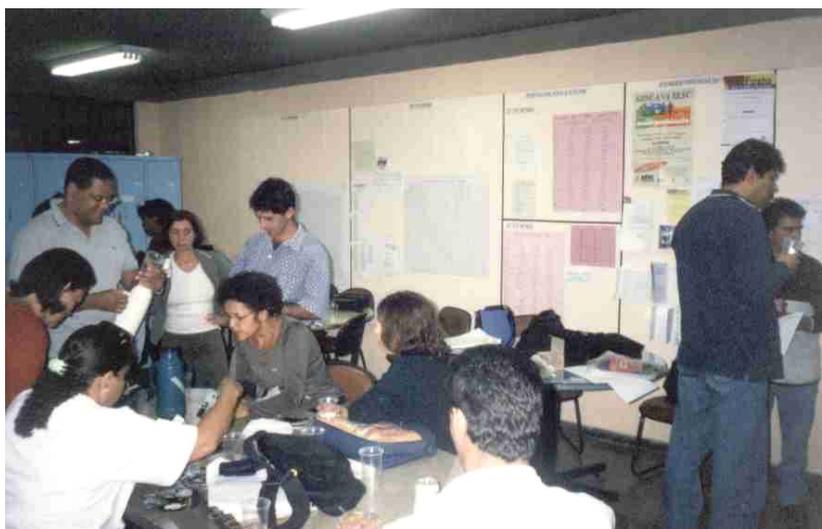


Foto 3: Antes das aulas, nos intervalos, ou em momentos destinados a reuniões específicas, a sala dos professores é um espaço de encontro de troca de experiência entre os/as professores/as.

Essa formação de parcerias para o trabalho também elucida um desejo de estar com um colega, de dividir o trabalho e seus desdobramentos – cumplicidades, possibilidade de diálogos mais fluidos, de experiências vividas com o trabalho. Houve, nesse momento de formação, manifestações de diversos professores novatos, “eu não quero ficar sozinho!”, “Cê vai comigo!”, já os veteranos, diziam “que isso? cê dá conta!”, “cê fica comigo!”. Percebem-se aí, condições distintas na relação com o trabalho no projeto, novatos demandando acompanhamentos, parceiros; e veteranos convidando novatos, provocando outros já incorporados ao projeto há mais tempo, como se já estivessem preparados para “andar” sozinhos. Há confirmações, nesse sentido, tanto nesses dados coletados no cotidiano quanto nas entrevistas realizadas com os sujeitos.

Nesse dia, as duplas e trios que se formaram foram: 1) Sirla e Cleber; 2) Janaína e Luiz; 3) Shirley e Gilma; 4) Sérgio, Rogério e Ivone; 5) Valéria e João; 6) Geni e Dora; 7) Clemência e Paulo Henrique. Observando essa formação, o que se apresenta? Vejamos – a dupla 1 é formada por novatos; a 2 é formada por professores que tem três e dois anos de projeto, respectivamente; a 3 é formada por uma professora que está no projeto desde 1995, Gilma, e outra, Shirley, que está desde 2000; 4, um trio de novatos; 5, uma professora veterana e um novato; 6, duas professoras com tempos entre 1,5 e 2 anos de projeto; 7, uma professora de 1995 e um professor de 1998.

Essa formação anuncia movimentos que, inicialmente, não são compreensíveis, de pouca legitimidade para se pensar as tramas de organização do trabalho, mas entendo que, aqui, encontram-se algumas manifestações que elucidam o “como” se vive um trabalho que se faz em coletividade, em equipe. Os sujeitos estão, ao decidirem trabalhar um com outro, fazendo escolhas, e mostrando essas escolhas para os outros presentes. Alguns se colocam demandando atenção, acolhimento, enquanto outros ficam no lugar de incentivadores.

Nesse primeiro dia, os professores fazem uso dos roteiros de trabalho, constando, nesse registro, orientações sobre as atividades – três propostas de dinâmicas, dicas para que, caso desejem, outras práticas possam ser desenvolvidas. Encontra-se também nesse roteiro um lembrete sobre a necessidade de se fazer o registro do que se fez e vivenciou nos trabalhos. Uma atividade está prevista para o fechamento do agrupamento e haveria, após as 21 horas, a formação de um coletivo para mais uma reunião, que duraria até as 22 horas.

O trabalho feito pelos professores tem ocupado uma parte da escola onde se encontram seis salas, umas de frente para as outras, com um pátio central. Nesse dia, o formador da Escola Sindical ficou observando os trabalhos, dois professores, Maria Clemência e Paulo Henrique, estiveram na secretaria fazendo as matrículas.

A formação dos grupos de alunos orientou-se pelos critérios – trinta alunos por sala; divisão de gênero. Esse formato foi anunciado, a todos, do parapeito, num andar acima do pátio, e os presentes logo se encaminham às salas. Os professores estariam nas salas fazendo essa organização e selecionando homens e mulheres de maneira igualitária. Alguns alunos que chegaram atrasados foram sendo encaminhados às salas pelo formador da Escola Sindical e pela professora Shirley.

O trabalho na escola começa e toma um ritmo, o que, inicialmente, aparentava uma grande desordem vai entrando na dinâmica proposta. O pátio fica vazio e as salas cheias. As salas estão próximas, possibilitando que se veja e escute os demais agrupamentos, são sons de palmas, músicas, risos, corpos girando, mexendo-se pelos espaços das salas, no pátio, carteiras se arrastando, professores e alunos conversando. São olhares que se cruzam pelas janelas e portas. Pude perceber que, em alguns momentos, alguns professores estiveram observando o que outras duplas faziam, como

se saíam. Fiz, nesse dia, uma passagem em tempo curto pelos agrupamentos – “vista aérea” –, verificando o que se fazia e se os trabalhos estavam previstos nos roteiros. Seguem algumas anotações do que se passava nos agrupamentos observados.

4.2.1.1. Agrupamentos Sérgio/Rogério/Ivone e João/Valéria

A observação inicia-se com um agrupamento em trio. Os professores Sérgio, Ivone e Rogério usaram o pátio, logo depois a organização em sala. No pátio, continuavam as apresentações, todos riam muito, brincavam, corriam, pulavam gesticulavam muito, alunos e professores. No momento inicial da dinâmica, o grupo carecia de giz, o formador da Escola Sindical sai da roda e procura pela escola, quando retorna, o giz já havia sido providenciado.

Observei que, na sala dos professores, antes do trabalho com os outros professores desse agrupamento, e também com os alunos, o professor Sérgio dizia que precisaria de um “cursinho” para dar conta do que se apresentava como proposta de trabalho, porém, ele se mostrou envolvido com a dinâmica, apresentando desenvoltura junto aos demais no momento da prática.

Já o agrupamento de João e Valéria fez uma roda em sala, cada professor distante um do outro e de frente um para o outro. As conversas eram complementadas a cada fala. O professor João leu a proposta do roteiro, pensa numa possibilidade de alteração do proposto e consulta a professora Valéria, na frente dos alunos. Esse é um tempo de organizar o trabalho, de dialogar com a parceira, não havendo constrangimento explícito. O que eles fizeram não está no roteiro do dia, uma apresentação com cada um falando o nome e uma qualidade que julga ter e que deveria iniciar com a primeira letra do nome. A dinâmica começa e os alunos vão entrando no trabalho.

Nesse momento de trabalho, estivemos, eu e o formador da Escola Sindical, observando pela janela, ríamos juntos com os alunos e professores. O formador, num momento, entra em sala e sugere ao professor que altere o ritmo da proposta, João incorpora a sugestão e causa grande alvoroço em todos. A dinâmica continua. Num momento posterior ao da sala de aula, o professor João diz como se surpreendeu ao dar

conta de fazer tal trabalho: “o que é o bloqueio né Charles! Eu fazia essa atividade no CAPE e achava que nunca daria conta”.

4.2.1.2. Agrupamento Sirla/Cleber

Saio desse lugar, vou a outro agrupamento – Sirla e Cleber. Chego em sala, na porta, vejo uma grande roda e os alunos e professores faziam um movimento até o centro da roda e diziam o nome e do que gostavam na vida. Como fez o professor Sérgio, demandando um “cursinho” para dar conta da proposta, Cleber também fez tal afirmação antes das aulas. Pude observar que o mesmo estava integrado e descontraído com o que fazia junto aos alunos e à professora Sirla.

4.2.1.3. Agrupamento Shirley/Gilma

Pude observar uma formação circular com os alunos, conversavam de maneira atenciosa uns com os outros. Cada professora, num lugar dessa roda, podendo uma observar a outra e, assim, dar conta de contatos para se pensar e fazer o trabalho em dupla. Esse trabalho não se modificou durante o tempo de observação. Resolvo ir olhar outros agrupamentos, o tempo estava se esvaindo, chegando perto do intervalo e, logo após, os alunos seriam dispensados e uma reunião se formaria entre os professores.

4.2.2. A prática como momento formativo

Ao final das dinâmicas realizadas nesse primeiro dia, todos os agrupamentos iriam confeccionar dois cartazes com os nomes e desenhos para serem usados na 3ª feira. Foram levados materiais diversos para os alunos. Os professores começaram a buscar os materiais, alguns já tinham selecionado e carregado o que usariam para as salas. Houve encontro de professores no pátio, uns retornando para as salas de aula e outros indo até a sala dos professores em busca de recursos para a atividade, trocavam informações sobre onde encontrá-los. Os cartazes foram feitos e trazidos à sala dos professores.

Já na sala dos professores, onde ocorreria a reunião, os professores iam chegando aos poucos, se acomodando, os cartazes eram colocados, uns sobre os outros, numa pequena mesa. Eram observados os trabalhos dos alunos de diferentes

agrupamentos, ali depositados pelos professores. Olhavam também o resultado, as cores, recortes, tamanhos e também as idéias que cada um trazia em forma de trabalho. Essa manifestação diante do encontro com trabalhos feitos pelos colegas nos diz sobre a necessidade de trocas entre os professores – trocas de saberes, de técnicas, de criatividade –, é um olhar sobre a vida dos outros para também se perceber no grupo, esse é um movimento que fortalece os vínculos, os sujeitos, nesse momento, se apresentam nos trabalhos.

A equipe está incompleta para iniciar a reunião, alguns professores diziam “*fulano vive agarrado!*”, “vai lá chamá-lo!”. Mais um tempo e todos estão na sala, surge a questão no grupo, “o que vamos fazer?”. O formador da escola sindical diz: “estive olhando os grupos e muitos acabaram mudando e tudo deu certo!”. A professora Shirley pergunta – “e amanhã? E 4ª feira?”, continua dizendo, “eu estava conversando com o Fazzi e pensamos que numas coisas...”; ela fala de uma conversa da qual a equipe não participou, diz sobre materiais que o grupo desconhece, os professores não se manifestam sobre o que Shirley diz. Logo, pergunta-se no interior do grupo: “Como é? O que é?”. Nesses momentos, evidencia-se o lugar de liderança da professora Shirley, ela traz propostas que garantem aos professores a possibilidade de trabalho e apresenta também as idéias que sustentam sua proposta, divide-a com o formador, que se coloca no lugar de incentivador, dizendo que o grupo é capaz, como no início da reunião. A reunião acaba, a professora fica responsável pela viabilização da proposta.

Essa condição de liderança assumida pela professora nesse momento, quando da proposição do trabalho é de grande importância, pois a mesma contribui para viabilizar o trabalho da equipe de professores, numa situação em que o tempo disponível não seria suficiente caso fosse adotado outro procedimento. Nesse recorte do cotidiano, vejo uma provocação, com questões que estão diretamente ligadas ao desenrolar das práticas convencionadas ao ofício de professor diante da instituição do trabalho. A escola exige o trabalho diário, estando os sujeitos envolvidos obrigados a dar continuidade a um fazer que é exigido a todos. A liderança, no caso, se apresenta escutando os parceiros docentes e, com isso, elaborando propostas inclusivas das necessidades que são comuns. O trabalho, aqui, em equipe, com a liderança assumida pelos participantes, vai se mostrar, também, gerador de ações que podem ter o caráter de

inibidoras ou de formadoras da fluidez, da dinamicidade que cada um poder desenvolver.²⁸

Nos dias que se seguiram – 3ª, 4ª e 5ª feira –, outras atividades foram desenvolvidas pelos professores. As aulas tiveram seu tempo até as 21 horas, seguidas de reuniões até as 22 horas. Essa organização do trabalho foi decidida considerando-se a necessidade de se fazer os primeiros acertos pelos professores nesse processo que se iniciava. Pode-se inferir que se trata de uma experimentação inicial para alguns, novatos, diante dos veteranos, e o inverso também. A equipe se “afinava”, como se diz usualmente pelos professores, os professores se conheciam, resgatavam memórias de trabalhos, descobriam-se caminhos, um se mostrava aos demais com suas vivências.

Na 3ª feira, segundo dia de aula, eram perceptíveis muitos sons (palmas, cantigas e tambores) nas sete salas organizadas – nesse dia, uma nova turma surgira. Uma manifestação que superava as barreiras físicas das paredes das salas que dividiam os professores e alunos, o que era sentido como uma “afinação” dessa equipe de trabalho. Vários movimentos de professores foram feitos pelos corredores e pátio: olhares entre salas, trocas de materiais e idéias.

É nesse dia que um fato interessante acontece com um professor novato: Cleber fica sozinho com uma turma, e diz, no caminho para a sala, que estava com “*frio na barriga*”; a curiosidade é que o mesmo professor tem vários anos de magistério e ainda vive situações que o colocam em melindre, em desafio diante do trabalho. A sua inserção no grupo estava ali colocada, diante do horário de trabalho, diante dos colegas e dos alunos, no momento breve antecedente ao que deveria viver em sala e na escola, e mais, na equipe de trabalho.

Num momento da coleta de campo, no agrupamento do professor Cleber, sua condição era de tranquilidade, não havendo manifestação de nervosismo ou de desorganização, debatia em roda com os alunos, todos bastante concentrados.

Nessa semana estava programada a preparação de uma peça teatral que seria apresentada no teatro da Escola Sindical para a 5ª feira, os professores responsáveis por organizar essa apresentação seriam Luiz e Ivone. Essa atividade foi desmarcada por um

²⁸ Fullan e Hargreaves (2000) tratam dessa condição.

imprevisto na reserva do espaço, que seria utilizado por outros sujeitos, devendo, assim, ser transferida para a semana seguinte.

Esse fato fez com que o grupo mudasse a programação de 5ª feira e os alunos deveriam ser avisados. O professor Rogério não estava no momento dessa resolução e não ficou sabendo a tempo de, ao chegar na escola, dizer para seus alunos que não mais deveriam ir até a Escola Sindical na 5ª feira. Isso tudo aconteceu na sala dos professores, antes da aula iniciar, por volta das 19 horas. Diante desse fato, ficava uma questão, o que fazer na 5ª feira? O grupo escutou atento e remeteu a discussão para a reunião que teria após as 21 horas. Talvez essa seja uma condição do trabalho em equipe: estar atento às mudanças no cotidiano.

Chega o horário da reunião, o professor Rogério entra na sala dos professores e manifesta-se insatisfeito, ficou um pouco exaltado e disse que não gostara “dessa coisa de se alterar a programação de última hora” de não ter sido avisado. Ele perguntava: “*e agora?*”, os demais professores ficaram em silêncio. O professor sai de sala. Num momento posterior, Rogério encontra-se com Shirley na porta da sala dos professores e ocorre uma conversa, a professora sugere que ele vá dar sua aula na Escola Sindical, explicando-lhe que houve uma falha. O grupo “*funciona nesse ritmo, as coisas vão mudando*”. Esse encontro entre Shirley e Rogério é perceptível de dentro da sala dos professores e vários colegas presenciam o acontecimento. Eles são chamados para iniciar a reunião. Um momento se segue, o professor sai e volta rápido, diz que ficou sabendo que metade de seus alunos ficaram sabendo pelos colegas de outras salas, mas se preocupa com a outra metade dos alunos.

A reunião começa, o grupo estava disperso, logo a professora Shirley fez um movimento pela escola – foi chamar seus parceiros – e a reunião começa. O professor Luiz inicia dizendo que tem algo a dizer sobre o teatro de 5ª feira e logo é interrompido por outro colega que esclarece acerca da mudança, há uma manifestação de alívio pois o mesmo dizia que teria dificuldades em dar conta da tarefa para a data. A sua colega para organizar o teatro concorda com a mudança e diz que gostou. O grupo de professores tinha delegado essa tarefa aos dois, alegando que os mesmos têm facilidade com esse tipo de atividade. Diante da preocupação de Rogério com os alunos que não foram avisados da mudança, os professores sugerem passar pela Escola

Sindical por volta das 19 horas e darem carona para os alunos que lá estiverem. Estive no dia seguinte na porta da Escola Sindical, os professores Paulo, Sérgio e João e o formador da Escola fizeram o combinado, também levei dois alunos.

A professora Shirley sugere como proposta para a 5ª feira uma dinâmica que usa vendas nos olhos dos alunos. Essa é uma dinâmica usada pela Escola Sindical em cursos de formação. A proposta, que não é conhecida por parte do grupo, é explicada ali mesmo. Surgem sugestões de que tipo de material usar, como também solicitar um empréstimo das vendas que existem na própria Escola Sindical, é dito que não são muitas e que necessitariam de um número maior. Foi sugerido pela professora Catherine o uso de um tecido reciclado chamado TNT, já que ali mesmo havia muito dele. O grupo passou para uma proposta seguinte, em que os alunos estariam respondendo a três questões sobre o projeto – dúvidas sobre o projeto; expectativas e avaliação sobre a primeira semana. A produção dessas questões seria feita em papel ofício, lápis colorido, giz de cera e fita adesiva para afixarem no pátio para que os alunos pudessem fazer leituras das diferentes questões abordadas por todos.

Mais um dia de reunião em que a professora Shirley apresenta uma proposta e o grupo aprova. A professora não foi eleita líder, não é a coordenadora dos professores, mas essa atuação da liderança vem sendo tratada pelos professores em manifestações como a do professor Sérgio, quando ele diz “a Shirley que *tire da cartola* uma proposta, ela que propôs a alteração do calendário!”. O professor falou dessa forma porque acontecia, na reunião, uma dificuldade em elaborar uma proposta para o dia seguinte, é uma construção que tem seu lugar dentro do grupo.

Os professores resolveram acatar a proposta, sendo que alguns já conheciam a dinâmica das vendas, pois haviam participado de cursos como o FF (Formação de Formadores da Escola Sindical) e logo se mostraram aos que não a conheciam com receptividade e tranquilidade. Como estava previsto, o trabalho em duplas, acredito, veio facilitar a aceitação.

A 5ª feira chega, os professores já em trabalho de preparar as vendas, o TNT estava sendo cortado, usavam tesourinhas de uso do diurno e cortavam com dificuldade. Num momento, o professor Sérgio vê o trabalho e sugere o uso de uma guilhotina, dizendo que ficaria mais fácil, outros dizem que na escola tem tal ferramenta. O corte é

feito com a guilhotina, é rápido, um corte certo, os professores abandonam o uso das tesourinhas. Formou-se um trio nesse trabalho – um segurando o TNT de um lado, outro recolhendo o material cortado, contando e formando montes com as quantidades para cada agrupamento, cerca de 30 vendas.

Outros professores observavam, jantavam, organizam materiais para a atividade seguinte à das vendas e também repassavam o que iriam fazer. A professora Dora rodava no mimeógrafo uma lista que seria distribuída aos alunos e que tratava de materiais que os alunos poderiam doar para a escola, como folhas de ofício, cola, álcool e papéis diversos. A professora Geni chegou, jantou e foi ajudar a Dora nesse trabalho, que num momento seguinte, durante as aulas, passaria em sala distribuindo essa lista e conversando com os alunos.

As vendas ficaram prontas, os montinhos foram separados e, aos poucos, os professores foram retirando suas porções. Esse momento da sala dos professores fez produzir um trabalho que fora aproveitado de outras experiências por sujeitos desse projeto, noutros espaços formativos, sendo um tipo de trabalho que circula por onde os professores transitam, e ali era praticado também por novatos. Os que cortaram as vendas com a guilhotina não haviam participado ainda dos cursos da Escola Sindical, conforme consta no levantamento de perfil feito para esta pesquisa. Outros que vivenciaram essa dinâmica não produziram as vendas como os três que as cortaram. Outros estariam pela primeira vez fazendo a dinâmica em sala e também não prepararam o material. São vivências que vão tornando-se acúmulos do trabalho em momentos distintos na vida de cada professor. O trabalho em equipe tem apresentado essas possibilidades formativas – uns apresentam propostas, outros dão dicas de materiais a serem usadas, outros praticam a organização e produção dos materiais para os demais, outros esperam a construção das condições para a prática, que já conhecem ou não, proposta para um dia de trabalho.

Essa condição de equipe, em muitos momentos, cria entre os participantes a relação de confiança com base naqueles que irão fazer uma proposta tornar-se praticável; além da reflexão conjunta, ou da apreciação conjunta de uma reflexão, encontramos ações que também antecedem à prática em sala, como a da produção de materiais; num momento da própria ação, será considerado ou não todo o processo que

a antecedeu, como também os momentos de trocas e avaliação posterior à sala de aula, nos corredores, na sala dos professores, caronas, telefonemas e nas reuniões programadas, no caso, as de 6ª feira. Essas ações mostram que o trabalho se desdobra, desfolha-se, brota e coliga-se por tempos e espaços, numa dinâmica sem uma lógica previamente definida, sem uma linearidade, há ramificações em sentidos não previsíveis. Veremos essas ações noutros momentos que retratam o cotidiano observado na pesquisa de campo.

A pesquisa entrará em detalhamento maior sobre o vivido, o “como” se dá o trabalho em equipe, para isso, farei uma exposição de momentos importantes na definição da organização do trabalho dentro dessa experiência coletiva.

4.3. A organização do trabalho nas reuniões das 6ª feiras: o trabalho semanal da equipe

Os professores do Projeto de Educação de Trabalhadores – PET têm um tempo previsto, desde o início, em 1995, para organizar o trabalho da equipe. Nesses momentos, que ocorrem sempre às 6ª feiras, os docentes discutem o que fazer, avaliam, refazem suas práticas e constroem novas proposições acerca do trabalho. Durante o período de pesquisa de campo participei de todas as reuniões, num total de 21 encontros.

Dentro do que propus para a pesquisa, esses momentos foram importantes para a percepção das diferenças entre os sujeitos, especialmente em função do tempo de entrada de cada um no projeto, ajudando a compreender como esses professores/as – novatos e veteranos – se relacionam com o que se faz nesse tempo de trabalho em conjunto.

As reuniões de 6ª feira eram consideradas um momento importante para que a equipe se “afinasse” para a semana que inicia na 2ª feira seguinte. Por isso, a ausência de alguns professores sempre provocará movimentações, algumas explicitadas nas entrevistas, no sentido de se definir *o que fazer e com quem*, para dar seqüência ao trabalho. Essas movimentações ocorriam através de telefonemas, troca de informações por e-mail e, também, encontros das duplas de professores nas suas residências.

É perceptível – pelas entrevistas e pela observação de campo –, que a comunicação das ausências possibilitavam o planejamento de substituições de professores, do apoio no trabalho de um ou de outro, e dos deslocamentos de professores sem programação para outro agrupamento, sem um aviso prévio. Essa última condição, segundo relatos, desafiou novatos ao trabalho e elucidou o lugar do “roteiro de trabalho” como orientação indispensável em caso de ausência às reuniões, já que nessa documentação constavam as atividades, para cada dia e, em muitos casos, também sugestões de textos e dinâmicas que poderiam ser usados.²⁹ Essa equipe funcionou muito com essas “ferramentas coletivizadas”, que contribuíam para que o trabalho acontecesse.

Os relatos são variados e de grande extensão, mas farei uso das falas para podermos dimensionar o que cada um vive e como se constitui esse momento em um coletivo. Penso que o encontro com esses relatos pode nos oferecer elementos para pensarmos toda uma dinâmica de organização do trabalho e toda a dramaticidade que o humano revela ao buscar construir-se na relação com os outros. É essa dramaticidade que tem desafiado esse grupo de professores que tentam realizar o que chamo de trabalho em equipe.

Essa perspectiva de trabalho se apresenta aos integrantes da equipe como uma necessidade dos professores em protagonizar o próprio trabalho, refletindo, propondo, praticando e avaliando a experiência vivida. Reflete-se, assim, na construção de uma dinâmica que tem abarcado tempos e espaços vividos de maneira diversificada, seja individualmente, em duplas, trios ou entre todos, nas reuniões semanais.

Para iniciar a apresentação dos relatos, privilegiarei a fala de um professor novato, pois este nos apresenta, de imediato, condições para pensarmos esse tempo coletivo como formativo, como um tempo provocador para aqueles que acabam de chegar e encontram uma dinâmica já constituída, vendo-se convocados a incorporar toda uma linguagem – corpórea, gestual, de falas, de tempos, de organização do grupo, entre outras práticas. Vamos ao professor Valter:

²⁹ Anexo 10.

na medida em que eu fui passando, que foram passando-se as reuniões de planejamento, que eu fui percebendo, (...) eu comecei a pensar que foi intencional, quando eu percebi nas reuniões, da parte da Shirley não, mas da parte da Patrícia, que eu não conhecia direito (...) você tá o tempo inteiro construindo, você tem que, é um jeito muito diferente em que se planeja coletivamente, (...) você tem que... se na 6ª feira à noite você decide que vai trabalhar com isso ou aquilo, aí você tem que partir pro sábado e domingo, domingo procura as coisas ou então pra achar, digitar textos, tem correção da digitação, depois manda, procura quem vai chegar, quem vai fazer isso, chega junto, se chega depois (...) é uma maneira de organização física que tem, digamos assim, da mão-de-obra muito diferente, muito diferente, e, que, sinceramente, eu não daria conta de pensar naquilo e achar que aquilo funcionaria, não, se alguém me falasse assim, ah! Vamos fazer assim, eu falava, ah! Vai dar em nada, funciona uma semana (...).

Encontramos, ainda nesse relato, outros elementos que nos desafiam a pensar sobre as dificuldades que a própria organização do trabalho coloca aos professores: ter a 6ª feira para pensar, debater e planejar diretrizes para a semana que se inicia logo após o sábado e o domingo. Ficando esse tempo de descanso, ou parte dele, reservado para preparar todo o trabalho da semana que iniciará na 2ª feira. Vamos encontrar outros relatos de professores novatos com a mesma questão, o que não esteve presente quando entrevistei professores veteranos.

A professora Geni nos diz de um encantamento, lembra de sua primeira reunião, é uma memória que me surpreende, pois não era previsto esse apontamento quando do início da pesquisa. Pude, com isso, compreender como os acontecimentos que estiveram presentes na iniciação dos professores constituem um dado importante para se pensar na dinâmica de uma equipe quando da incorporação de novatos, e mais, no significado dessa incorporação para uma equipe de trabalho docente.

A professora nos diz:

as reuniões, a minha primeira reunião eu não conseguia, eu não consegui parar de comparar com o que eu

conhecia. Sempre você vê o pessoal na reunião, uma faz uma coisa, outro faz outra coisa, aí uma pessoa só fala sozinha. E lá não, o tanto de coisa, que eu fiquei impressionada com aquilo, o tanto de coisa que foi resolvido naquela reunião, e as pessoas o tempo todo interessadas, quem queria levanta, toma um café, não tem aquele intervalo que aproveita pra fugir, como sempre a gente tá acostumado a ver. E ninguém tinha pressa, as pessoas falam, tinha uma organização, porque isso a gente não vê também em qualquer lugar, essa coisa de ter a mesa, então aquilo pra mim, eu saí, eu lembro que falei com a Shirley, “Shirley, mas o que é isso? Que alta produção!”...

O relato evidencia o lugar do primeiro contato com a dinâmica de trabalho, a professora remonta o vivido como algo significativo, faz uma comparação com o experienciado noutras escolas, até então, com o intento de dar ênfase à nova experiência da qual faz parte.

Adiante, remetendo a momentos posteriores a essa primeira impressão, a professora já apresenta, como esperado, uma manifestação que diz sobre a falta de tempo e sobre a relação com sua parceira de dupla em sala, Dora:

então a gente fazia, escolhia basicamente, assim, na 6ª feira não dava tempo pra gente ficar conversando, não sobrava muito tempo, você chega, começa a reunião e fica no grupo o tempo todo. Então a gente fazia isso mais durante a semana, por telefone, e no início do horário e nos intervalos também, estava sempre conversando (...) foi muito tranqüilo.

Esse fragmento da entrevista elucida uma nova compreensão sobre o lugar e a prática das reuniões, houve um caminhar e um descobrir acerca do funcionamento do trabalho, nas reuniões e também durante a semana. Tanto a professora Geni como sua parceira de dupla, a professora Dora, ao incorporarem o trabalho da equipe, também criaram estratégias que não são declaradas no processo de organização e produção das reuniões de 6ª feira. Nesses relatos, encontramos elementos que vão sendo vividos e que são pouco considerados ao se pensar a organização do trabalho, podendo até assumir o

estatuto de prática natural dentro do que se faz coletivamente, para dar conta do que o coletivo definiu em seus encontros.

A professora Dora também trata do vivido diante das reuniões, e de como se organizava com sua parceira de dupla para o trabalho em sala. Ela inicia seu relato tratando também dos seus primeiros contatos com as reuniões de 6ª feira; ela diz:

na reunião de 6ª feira, vocês, acabou o agrupamento de Matemática. Mas como? [risos], eu comecei agora, a gente começou, o projeto (...) o povo propôs pra gente continuar na 2ª feira, aí eu lembro que foi a primeira vez que eu falei em reunião, falei, gente começou ontem e vai ter que cortar assim? Não gente! E alguém disse: “a proposta do projeto não é essa”, tá bom não tá mais aqui quem falou (...) chegou na 6ª feira e falou que o agrupamento já tinha acabado. Aí eu pensei, nossa esse trem é doido demais! [risos].

Esse momento é marcante para a professora? Irá orientar sua relação com o projeto? É provável que o grupo não considere essa situação de uma professora novata? Penso que há processos diferenciados, entre os docentes, para a incorporação da dinâmica de trabalho e, nem sempre, um primeiro contato com a experiência do projeto é definidor da relação que os/as professores/as estabelecem com ele. No caso relatado, pode-se indagar se a professora teria tomado esses momentos iniciais como referência para o encerramento dos futuros agrupamentos.

Num outro momento de sua entrevista, a professora Dora relata a criação de estratégias para poder organizar-se com sua parceira na dupla de trabalho, já tendo incorporado a dinâmica de trabalho no projeto:

a gente trocava muita figurinha na hora de sair, na hora que a gente tava saindo das reuniões, por telefone, a gente pegava os planejamentos por telefone mesmo, inclusive dinâmicas, você leva uma, eu levo outra dinâmica, textos (...), às vezes a gente se falava no final de semana.

Mais uma vez, encontramos a demanda de tempo pela professora, que surge como uma implicação para o trabalho em equipe: essa condição de trabalho que se estende para além da semana de 2ª a 6ª feira não é estranha ao ofício docente, porém, vamos encontrá-la de forma intensa em todos os relatos dos professores entrevistados. Mais uma vez, recorro à entrevista de Dora para dar concretude à inferência que faço:

eu acho o tempo de 6ª feira muito curto. A gente tem o momento de 6ª feira para planejar o coletivo, mas você não tem o momento de trabalhar com a turma, com o seu parceiro, por exemplo, para você ver os caminhos que você vai adotar pra levar em diante o que ficou definido no grupo de 6ª feira. Isso eu sempre falo, por isso que a gente acaba trocando idéias por telefone, no caso, dentro de sala, depois que acaba a aula, aquele minutinho ali, e às vezes, não fica bem esquematizado.

Todos esses detalhes fazem-me pensar sobre o que se constrói e se solidifica no cotidiano, e também, por outro lado, com o que cada membro de uma equipe se depara para poder debater dentro dos coletivos de trabalho, nas equipes de trabalho. O caso da demanda de tempo está presente noutros relatos, mas vamos encontrar relações distintas: algumas professoras dizem vivenciar o tempo sem angústia, podendo-se cogitar que essa experiência pode significar uma ausência de escuta por parte dos colegas de trabalho, mesmo daqueles que demandam mais tempo. Entendo que a construção do diálogo se faz necessária e que ele assume também uma dimensão histórica dentro das equipes de trabalho; dizendo de outra forma, é a relação que se constrói ao longo de ações diversas que vem esculpir, dentro dos grupos, a aceitação, a incorporação de novas elaborações, até que estas se tornem matéria de vivência real pelos sujeitos docentes. Cada demanda vivida individualmente, a dramaticidade singular de cada sujeito deve tornar-se concreta para a vivência em equipe, para que a mesma não se desfaça.

Outros relatos que nos trazem uma faceta importante dessas reuniões semanais vêm do professor Sérgio e da professora Adrilene; eles tratam dos desgastes, do cansaço e de uma incompreensão acerca do que os veteranos dizem, refletem, e demandam para o trabalho do coletivo. Diz o professor Sérgio:

tem hora que a gente tá sem referencial, às vezes as reuniões são extremamente desgastantes (...) às vezes as reuniões chegam a ser enfadonhas, sabe, chega assim, chega num ponto que você não consegue pensar mais sobre aquilo [risos] (...) essa questão do planejamento também, de você tá toda semana planejando (...) gente, planejamento é uma coisa que faz, se não é a longo prazo, ao menos a médio prazo (...) uma coisa que, não, me deixa muito ansioso de às vezes a gente planeja e chega na 2ª feira a sensação que você tem, também as pessoas estão voando também o tempo todo (...) muitas vezes, em certas 6^{as} feiras, cê, o quê que eu vou fazer na 2ª feira? A discussão fica muito vaga, isso que eu tô sentindo.

O professor trata, ainda, das estratégias para cumprir o trabalho na semana seguinte, pois os professores vivem uma condição de obrigação de dar prosseguimento com o que o grupo determinou, mas se há dúvidas, se não conseguiu esclarecimentos, opta por fazer o que dá conta dentro de sala: “muitas vezes cada um conduz até meio por fora das coisas discutidas, você faz o que você sabe fazer, entendeu?”.

O professor anuncia em sua fala que outros professores fazem também a mesma coisa. Pude verificar tal ação – conduzir o trabalho “por fora das coisas discutidas” – quando estive em campo, observando, e também em algumas afirmações feitas em reuniões. Sua fala também remete a uma cumplicidade, a uma construção de diálogos com outros professores, como era costume ocorrer entre os parceiros de trabalho em suas duplas, ou daqueles que se colocavam no lugar de confiança, quando se falava desses “desvios” diante do que era prescrito pelos professores nas 6^{as} feiras.

Adriene nos diz:

as reuniões, é sempre um espaço positivo, vejo, não consigo ver uma reunião de forma negativa (...) sinto como foi avaliado, é que falta um pouco mais de discussão política (...) o próprio tempo às vezes me parece curto. E tem hora que se torna extremamente cansativo, chato, porque você fica sem saber o que está acontecendo, que discussão é aquela, tá voando, e também, às vezes, não tem interesse de perguntar o que

é... não deixa eu chegar aí [risos], deixa um tempo pra eu chegar onde eles estão.

Os professores Valter, Sérgio e Adrilene são os que entraram no projeto nos tempos da pesquisa, sendo escolhidos com esse critério. Entendo que observá-los e entrevistá-los foi importante para investigar o funcionamento de um trabalho em equipe que apresenta algumas oscilações de pessoal, na sua composição, e como a equipe se relacionava com essa situação. Eles trazem questões que me faz pensar sobre o que o trabalho docente tem de específico e que preocupações esse profissional vive, cria e como busca soluções para dar conta do dia-a-dia do seu trabalho. Os relatos elucidam momentos importantes sobre a formação no trabalho e toda uma construção de soluções.

Apresento, agora, algumas falas de outro grupo; são professoras que compõem essa equipe há mais tempo, com uma maior vivência dentro da perspectiva de trabalho do PET: as professoras Clemência, que está desde a fundação do projeto, em 1995; Patrícia Moulin, que entrou em 1998; e Shirley Miranda, de 1999. Sobre as reuniões, elas dizem:

Professora Maria Clemência

eu acho que a gente tem que pensar num planejamento mais a longo prazo, a longo prazo que eu falo, assim, cê conseguir pensar pra além da 6ª feira, da semana, da semana que precede a 6ª feira, a gente não ficar só planejando, e poder fazer outras coisas na reunião, a gente tinha que dar conta um pouco disso, mas também isso não angustia não... é, tinha que pensar a semana pra além da semana posterior da 6ª feira (...) na 6ª feira eu sempre estou né, a minha preocupação é com o trabalho, eu fico às vezes, às vezes fico... meio desentrosada né, mas, mas sofrer eu não soffro.

É um relato breve, a professora foi perguntada sobre a dinâmica da 6ª feira e pouco tratou das diferentes condições vividas pelas demais pessoas. Entendo que ela evidencia o lugar de preocupação com os rumos do projeto, ela não deixa de participar das 6ª feiras, diz que faz questão de estar presente, que pode até faltar outros dias, como aconteceu durante o período de pesquisa – ela compunha o Conselho Municipal de

Educação de Belo Horizonte e, às vezes, ausentava-se para as reuniões do Conselho em outros dias da semana, mas nunca nas 6ª feiras.

A professora Patrícia trata os encontros semanais com uma compreensão das dinâmicas que a vida apresenta no trabalho, é um relato longo, mas julgo que ele seja necessário para elucidar o que aqui estou inferindo acerca da vida dos sujeitos envolvidos diante da perspectiva de trabalhar coletivamente, em equipe; ela nos diz:

olha, a 6ª feira, momento de planejamento, eu acho que cada, não existe a 6ª feira, existem várias fases, a reunião, ela acontece de acordo com o momento que o grupo tá vivendo. Em 98 era assim, eu saía de casa arrastada, querendo morrer a ter que viver aqueles conflitos, toda 6ª feira, aquela coisa muito antiprodutiva, depois disso, de 98, a gente tem momentos de extrema criação, de extrema produtividade, eu acho que as reuniões são muitíssimo produtivas, agora, é claro que você tem momentos de fluxo e refluxo, tem momentos que é muito produtivo e tem outros que é, sabe, que é aquela dificuldade para encaminhar as coisas, mas no geral são momentos muito criativos, são momentos coletivos de trocas, de criação, troca de conhecimentos, muitas vezes emergem idéias no grupo que eu fico meio impressionada, como é que aquele grupo deu conta de elaborar aquilo tudo (...) a última reunião foi bárbara (...) tem momentos que a gente se aproxima mais desse prescrito, nesse momento o grupo produz muito, o grupo dá conta de elaborar muita coisa, tanto do ponto de vista da prática, do cotidiano, da construção teórica, do que a gente intenciona, do que é, qual é a nossa idéia de futuro, sabe, nesses momentos o grupo é muito produtivo, e a reunião de 6ª feira, como tava dizendo, eu acho que é um desses momentos.

A idéia de amadurecimento está presente nesse relato – da vontade de “morrer” a ter que estar presente nos encontros semanais, com toda a equipe, até a satisfação: “a última reunião foi bárbara”, “muitíssimo produtiva” –; ele nos mostra que a perspectiva desse grupo tem superado desafios, desatado nós, os possíveis. É um relato que se constrói com marcas históricas, em que se avalia o vivido em dois anos e

meio e o presente é olhado, analisado com um acúmulo de experiências. Não encontramos aqui queixas, dúvidas, ou uma imagem negativa do trabalho, a professora nos traz a percepção das relações humanas para viver o trabalho e seus desafios.

Há nas falas da professora algumas sutilezas para pensarmos o trabalho docente em equipe; ela diz sobre o planejamento e sobre momentos distintos de produção do que será o trabalho depois das 6^{as} feiras:

tem momentos que a, a reunião de 6^a feira, ela dá as linhas muitos gerais do que vai ser o trabalho, aí você tem que estar o tempo todo lá, planejando no cotidiano, outros momentos não, a reunião ela dá conta dos pontos mais gerais do trabalho e dá conta de ações mais específicas pra sala de aula, qual é o texto, que vai trabalhar, como é que vai trabalhar aquele texto (...) e já tava, dado na reunião, né, qual era o texto, a forma que ia trabalhar o texto, então tem momentos que a dupla tem que planejar mais, ela mesma, e tem momentos que não, ela não é suficiente, mas ela é, em um momento de planejamento depois menor, tem que fazer, tem que sentar agora nesse momento, mas não de forma como a gente se organizava, dava conta do planejamento (...) em alguns momentos cê sai com a maior clareza das reuniões de como é que é o processo, de como é que foi, e outras vezes cê sai na maior confusão, sem saber o que, sei lá, sem ter, é difícil de falar disso, como é que eu explico? (...) sem ter compreendido o processo, as coisas ainda estão em elaboração, muito confuso dentro docê, sabe, naquele processo de ebulição, então nisso o roteiro tem um pouco ajudado...

Encontro nesse longo relato uma variedade de informações, e todo ele me interessa, pois é rico em detalhes, lançando um olhar sobre o cotidiano da equipe, de suas tramas, não só o olhar do pesquisador, mas, principalmente, da entrevistada, que elabora uma apresentação do vivido com o coletivo de professores em trabalho. Ela nos diz sobre uma percepção acerca do que diferentes sujeitos vivem, e não se exclui dessa análise, vivem juntos, mesmo de maneiras diversificadas, momentos de tranquilidade para seguir os roteiros e deliberações das reuniões de planejamento, com um acúmulo de demandas impostas pelo trabalho, quando o próprio planejamento é muito geral, ficando as duplas encarregadas de produzir o material e de criar dinâmicas para o

trabalho. Observo que tanto um caso quanto outro – o planejamento mais geral ou o mais detalhado –, propiciaram momentos de trocas, seja de compreensão acerca do que é geral ou na hora de produzir os materiais para o trabalho, e também as trocas e empréstimos de materiais tanto da escola como pessoais.

É perceptível o lugar de leitura do trabalho que cada um faz, apresentando questões acerca do ser uma equipe e de como se vive o drama do trabalho quando compartilhado com outros professores, em reuniões, em sala de aula, noutros espaços no trabalho. A leitura que fazem diz sobre uma demanda maior para se tratar do próprio trabalho, é uma leitura diversificada e de diferentes sujeitos, daí a demanda ser posta em todos os relatos. Tratar o trabalho com seus parceiros, dizer sobre dilemas, dramas, contar casos, viver possibilidades de troca de experiências, experimentar o trabalho sendo relatado por outro(s) é uma demanda que marca os depoimentos de modo geral. É uma demanda que a equipe ainda anseia, deseja e diz sobre ela.

As 6^{as} feiras apresentavam-se, pois, como um momento importante para se compreender como os professores construíram o tempo de trabalho, constituindo uma marca temporal do trabalho docente em equipe. A constância dos encontros fez-se necessária para que o grupo “caminhasse junto”, um olhando o outro, para o outro, com o outro. Há variados registros sobre esses momentos, tensionamentos, cansaço, afogadilhos, disputas de proposta de trabalho, cobrança pela presença dos colegas, faltas, produções, formação de linguagens; é também um momento que antecede, muitas vezes, compromissos particulares, abrindo o “final” da semana. Foi observado, nesse sentido, que os professores se apresentavam, uns aos outros, no círculo que formatava essas reuniões, já “preparados” para sair, passear, namorar, sair com a família, com o marido, com a esposa.

4.3.1. O trabalho em equipe: ações diversas em tempos e espaços escolares

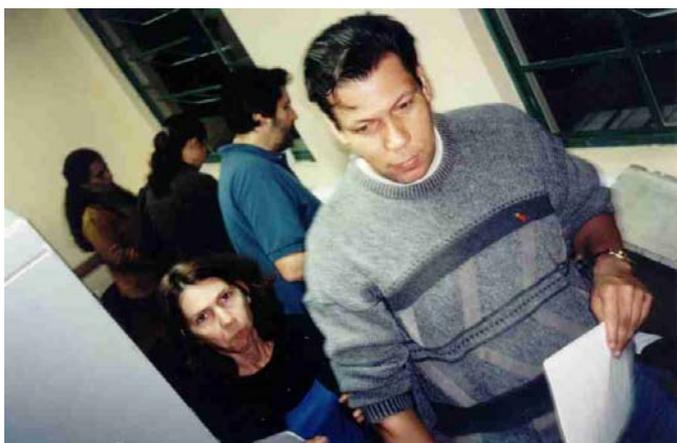
Elegi como momentos importantes – para compreendermos como se tece no cotidiano esse trabalho dos professores do PET – os tempos e espaços que estão presentes na escola e também os que foram criados pelos professores para dar concretude às demandas do próprio trabalho. São ações variadas que vão sendo marcadas pela estrutura temporal e espacial presentes no ambiente escolar e também ações que superam o vivido. A estrutura existe, é vivida e também superada. Os momentos foram sendo percebidos e acrescidos à pesquisa num processo de amadurecimento entre o pesquisador o objeto.

O cotidiano do trabalho foi sendo apresentado como o previsto, inicialmente, no projeto de pesquisa. À medida que a pesquisa desenvolveu-se, outros tempos e espaços foram sendo desvelados. Além das aulas, das reuniões das 6ª feiras, pude observar os momentos iniciais que antecedem o princípio das aulas na sala dos professores, os intervalos e também o término das mesmas, esses tempos apresentaram-se como sendo importantes para se observar as tramas que se tecem para se organizar o trabalho dos professores.

Durante o semestre, os professores se organizaram para dar prosseguimento aos trabalhos – criaram comissões para produzir propostas de trabalho, a partir do que alguns professores deixariam a sala de aula, e estariam, por alguns dias, debatendo encaminhamentos dos demais professores e organizando materiais e propostas de trabalho para apreciação dos demais, bem como considerando adendos, sugestões e refutações. Esse também foi um tempo não previsto na pesquisa, que veio a ser observado e mostrou-se muito rico para se pensar nas ações que orientam e dinamizam o trabalho coletivo na escola.

A comunicação aparece como sendo importante para que o trabalho aconteça, durante a pesquisa, por várias vezes, o grupo produziu textos, propostas, roteiros e relatórios de trabalho nos finais de semana, trocados entre os professores, no grupo de e-mail criado para esse fim. Muitos trabalhos foram elaborados nos finais de semana, logo após as reuniões das 6ª feiras, alguns foram produzidos por outros profissionais da escola – como o secretário, o bibliotecário, a diretora e a vice – reproduzir textos, ligar para os professores, procurar materiais, comprar materiais diversos, dentre outros.

Dentro ainda do que me foi apresentado pelo cotidiano, encontrei uma prática de *confecção de relatórios* das reuniões semanais e também dos *roteiros de trabalho*; muitas vezes os relatórios vinham acompanhados dos roteiros, constando calendários de atividades, as próprias atividades, sugestões variadas de trabalhos e textos; isso aconteceu todas as semanas. Muitos desses relatórios/roteiros de trabalho orientaram professores no dia-a-dia.



Fotos 4 e 5: num pequeno espaço, um “canto” na sala dos professores, os/as professores/as produzem e organizam diversos materiais – textos, roteiros e relatórios – que, logo, serão distribuídos aos outros membros da equipe.

Como pude notar em campo – antes, durante e depois das aulas –, nas entrevistas e nas conversas informais, esses instrumentos ocupavam também o lugar de fomentar o diálogo entre os docentes, havendo neles uma dinâmica que colocava a todos a familiaridade com o que se fazia; as ações e interações que ocorriam na escola eram perceptíveis para os professores, pois tinham desde já uma prescrição do trabalho elaborada num momento em que todos estavam presentes – uma co-autoria ou mesmo um sentimento de pertencimento a partir daquilo que se fazia no trabalho. Há, nos relatos de alguns professores, a compreensão quanto ao lugar ocupado por esse material, trazendo muitas vezes uma sensação de dependência acerca do que fazer, de como trabalhar no grupo e, ao mesmo tempo, servindo de orientação.

Pode-se perceber, pelo acompanhamento do cotidiano dos professores, que a organização do trabalho docente com essa perspectiva de trabalho coletivo vem acompanhada de uma grande carga de atividades para que o grupo consiga desenvolver

suas propostas; o trabalhar coletivo mostrou-se também permeado por atribuições que implicam, em alguns momentos, que alguns docentes assumam a sobrecarga de outros, a preocupação em trabalhar por outros, como também o incômodo pela ausência de colegas.

4.3.1.1. O que se vive e o que se registra no trabalho docente em equipe

O quadro que apresento a seguir mostra o trabalho das reuniões ocorridas ao longo do 1º semestre de 2001, como consta: locais; datas; informes e observações, e, por fim, as pautas apresentadas para debate, reflexão e deliberações acerca do que se tornará tarefa para a semana que se iniciará na escola logo após cada final de semana. Foi observado, e consta também em muitas entrevistas, que houve desdobramentos dessas reuniões em trabalhos realizados nos finais de semana, tanto no preparo como também na compreensão das proposições construídas.

Observou-se que o conjunto dessas reuniões elucida uma carga de trabalho em excesso, pois a cada 6ª feira se repetia a necessidade de discutir e planejar o trabalho da semana seguinte; essa característica é forte, presente e exigente para todos os integrantes dessa equipe de trabalho. É possível dizer que essa é uma característica do trabalho docente em equipe.

LOCAL	DATA	INFORMES E OBSERVAÇÕES	PAUTA
ESSO	02.02.2001 6ª feira	- Janaína = sairá cedo	<ul style="list-style-type: none"> • O que fazer nos dias previstos desse começo de ano; • Avaliação de 2000; • Início de 2001
EMUC	05.02.2001		<ul style="list-style-type: none"> • Seriam preenchidas fichas dos alunos de 2000 p/ anexá-las nos históricos escolares
ESSO	06.02.2001		<ul style="list-style-type: none"> • Funcionamento do projeto no diurno; • O dia de retorno das aulas (12.02.2001) – 2ª feira
ESSO	07.02.2001		<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação de 2000

	01		
ESSO	08.02.20 01	- Não há reunião – greve dos rodoviários na cidade	
ESSO	09.02.20 01		<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para o 1º dia de encontro com os alunos; • Dinâmicas, registro, confecção de 2 cartazes pelos alunos.
EMUC	12.02.20 01		<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para o dia 13.02: • Elabora-se a proposta de trabalhar até as 21 horas e depois reunião; • Atividades lúdicas com os alunos, uso de sons, dança, batuques; • Dinâmicas de apresentação individual e também do projeto
EMUC	13.02.20 01		<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para o dia 14.02:
EMUC	14.02.20 01	- A programação para 5ªfeira que seria na ESSO não poderá acontecer, ficando a necessidade de criar uma proposta pra o dia.	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para dia 15.02: • Proposta = dinâmica de ocupação de espaços em sala etc; • Dinâmica de vendas nos olhos; • Responder 3 questões: 1. Dúvidas sobre o projeto; 2. Expectativas; 3. Avaliação.
EMUC	15.02.20 01	- Não aconteceu uma reunião formal, os professores ficaram falando sobre o que haviam feito em sala.	<ul style="list-style-type: none"> • Houve muita descontração, risadas, trocas de informações, relatos variados sobre o que cada um fez com seus parceiros, em duplas e trios.
ESSO	16.02.20 01	- Ivone- faria curso na Fac. Ed. Física/UFMG; - Martha- Vagas de professores no depto de Educ. do Barreiro;	<ul style="list-style-type: none"> • Documento para Depto de Educ. do Barreiro; • Relação com ESSO; • Planejamento: decide-se por um trabalho com a dinâmica de ocupação do espaço ou a <i>ninguém é de ninguém</i>; trabalho com os

		<ul style="list-style-type: none"> - Martha: necessidade de discutir (vira pauta); - Ausência de Rogério para curso nos Índios; - Paulo pergunta ao grupo e próx. Reunião pode ser na casa de Patrícia, pois ainda está doente; 	<p>nomes – histórias, casos, músicas etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever e encenar histórias sobre os nomes.
EMUC	22.02.01 dia de aula		<ul style="list-style-type: none"> • Reunião não prevista: surge uma demanda em corrigir em conjunto e discutir o texto para o Depto de Educação sobre as vagas de alunos e coincide com a possibilidade de se apresentar um trabalho sobre DST para os alunos, feita por estudantes da PUC/MG, os professores aproveitam e fazem uma reunião sobre o texto.
ESSO	01.03.01		<ul style="list-style-type: none"> • A seleção de novos professores; • Pesquisa sobre os alunos feita pelo professor Paulo; • Documento a ser enviado ao Depto de Educação sobre nr. De alunos e professores.
ESSO	02.03.01 6ª feira		<ul style="list-style-type: none"> • Relação com a ESSO; • O funcionamento do projeto no diurno; • Pesquisa feita pelo professor Paulo; • Planejamento para a semana que vem; • Retorno dos professores selecionados. • Proposta para semana seguinte: <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do texto do Graciliano Ramos; - Produção de causos pelos alunos, orientando-se pelo texto do G.R.

			<ul style="list-style-type: none"> - Observação da leitura e escrita; - Alfabetizando estariam entre si.
EMUC	05.03.01		<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com professores selecionados para o projeto, durou de 19:30 até 22 horas. • Presentes = Martha, Neli e Maria Clemência
ESSO	09.03.01	<p>- Obs.: a programação de 2ª até 5ª feira nos dias do mês vão até o dia da próxima reunião de 6ª feira que planejará a semana seguinte que inicia-se no dia 16.03.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Novo agrupamento • Funcionamento do diurno; • Planejamento e avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - Agrupamento de Identidades na 2ª feira / Apresentação Teatral e agrupamento de pesquisa na 3ªfeira / 4ª e 5ª feira agrupamento de Pesquisa os dois momentos – de 19 até as 21 horas e de 21:00 até as 22:00.
ESSO	16.03.01	<p>- Ausências de professores;</p> <p>- Levantamento da matrícula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seminário do NETE (Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho e Educação – FAE/UFMG) • Tempo do trabalho dos professores; • Planejamento da semana: <ul style="list-style-type: none"> - No agrupamento de Pesquisa = trabalhar com dados da pesquisa sobre os alunos do projeto feita pelo Prof. Paulo; - Produção de gráfico e tabelas a partir dos dados da pesquisa; - Montagem de mapa de BH com o lugar das moradias e de trabalho; - Leitura: Nalinovski. Vídeo: Rap do Pequeno Príncipe; Notícias de uma guerra particular.
23.03.01		<p>- Fui a Brasília participar de encontro sobre EJA</p>	

cont.

LOCAL	DATA	INFORMES E OBSERVAÇÕES	PAUTA
ESSO	30.03.01	Mesa = Patrícia - Inf.: charles = Pesquisa com imagens; - Clemência = Conferência Municipal de Educação; - Catherine = Curso no Museu Abílio Barreto; - Ausências – viagens, doença, cursos.	<ul style="list-style-type: none">• Comissão de pesquisa sobre o Barreiro apresenta proposta para ser incluída no agrupamento de pesquisa;• Planejamento da semana – agrupamentos: 2ª f. = diversidade cultural e pesquisa:<ul style="list-style-type: none">- 3ª f = pesquisa de 19 às 22 horas;- 4ª f = diversidade cultural e pesquisa;- 5ª f = diversidade cultural e pesquisa.- As atividades da semana : formar 8 grupos mistos na quadra; discutir o filme “Eu, Tu Eles”; concluir o texto do Malinovsk; Montagem de Mapas de BH (continua); montagem de painel sobre debate do filme; reunir alunos por regiões de moradia e discutir as condições de vida.- Nesse dia tratou-se de um calendário futuro: dia 06/04 (paralisação CNTE, em defesa da EJA; 07/04 – reunião.
ESSO	07.04.01 SÁBADO	- Mª Clemência – Conferência Municipal de Educação; - OBS: Dia 06 foi Paralisação nacional organizada pela CNTE.	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação da Comissão sobre o Barreiro;• Planejamento da semana: continuar com os agrupamentos de pesquisa e diversidade cultural nos dias 2ª, 3ª e 4ª feira com reunião na ESSO.

ESSO	11.03.01	<p>Informes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adrilene= Seminário sobre Lazer na UFMG; - Paulo = Reunião com Teixeira/ Gerente do Depto de Educação; - Patrícia = visita ao Atelier do Amilcar de Castro; - Obs.: nesse dia Adrilene trouxe uma caixa de bombom e disse “ é para as reuniões começarem com mais sabor” - Obs.: dias 12,13,14 e 15 = Semana Santa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Depto de Educação visita o projeto; • Vagas dos alunos; • Discussão sobre a organização do trabalho; • Relação com os saberes; • 17 de abril (debate sobre EJA organizado pelo Conselho Municipal de Educação); • planejamento do trabalho: <ul style="list-style-type: none"> - a visita da regional será após as 21 horas, pois haverá aula no dia marcado, 5ª feira; - 2ª feira = 1º agrup. De pesquisa; 2ºagrup. Diversidade Cultural; - 3ª feria = novo agrupamento de pesquisa todo o horário; - 4ª feira = continua o agrupamento de pesquisa por todo o horário; - 5ª feira = 1º momento – agrupamento de pesquisa e 2º momento encontro com o Depto de Educação após as 21 horas.
ESSO	20.04.01	<p>Mesa do dia: Catherine.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informes= ausências da semana: 2ªf. Caterine/ 5ª f. Clemência/ de 2ª a 6 f. Patrícia, Janaína e Gilma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Começa um agrupamento novo; • Cleber arrumará o texto da Zuenir Ventura e vídeo sobre o Rio; Shirley com o Rap do Peq. Príncipe; • Organizar uma oficina de Mídia para a 5 feira; • A semana continua com os agrupamentos de Diversidade Cultural e Pesquisa, surge uma oficina de Mídia como novidade.

cont.

LOCAL	DATA	INFORMES E OBSERVAÇÕES	PAUTA
ESSO	27.04.01	Mesa do dia: Adrilene - Informes = Catherine fala do Geiramundo; Rogério fala da ausência de Geni; Adrilene fala do curso de lazer da UFMG, Rádio Favela; Clemência fala do Congresso do Sind-Ute.	<ul style="list-style-type: none">• Organização do trabalho;• Avaliação da semana;• Alunos da UERJ;• Retorno do grupo semear;• Relação escola sindical;• Proposta do seminário do PET;• Grupo novo.• Planejamento: - oficina de gravuras e imagens;
ESSO	04.05.01		<ul style="list-style-type: none">• Comissões• Seminário• Planejamento:
ESSO	11.05.01		<ul style="list-style-type: none">• Continua os agrupamentos de Diversidade Cultural e Pesquisa. Aqui surge a proposta de cada agrupamento fazer suas pesquisas de acordo com as demandas surgidas no grupo.• Decide-se dar continuidade aos trabalhos do agrupamento de diversidade cultural;• É apresentada a proposta do Seminário elaborada por uma comissão.
ESSO	16.05.01 4ª feira	- Obs.: reunião para discutir o encontro com os alunos da UERJ. Presentes Adrilene, Maria Clemência, Fazzi, Shirley.	<ul style="list-style-type: none">• Decidiu-se por fazer na 5ª feira um encontro na EMUC e na 6ª feira atividades na ESSO. Foi filmado.

ESSO	18.05.01 6ª feira	- Obs.: aconteceu atividade com os alunos da UERJ na ESSO.	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo decidiu que um professor ficaria com a incumbência de organizar uma proposta para a semana seguinte. • Planejou-se: <ul style="list-style-type: none"> - 2ª f – leitura e debate do texto sobre racismo nos EUA e das diferentes identidades. - Após as 21 horas aconteceria uma assembléia sobre a festa juninha. - 3ª feira – texto Papalagui, leitura e debate. - 4ª feira – paralisação; - 5ª feira – agrupamentos de Diversidade Cultura e Pesquisa.
ESSO	25.05.01	- Informes = conversa do formador da ESSO com gerente do Depto de Educação do Barreiro;	<ul style="list-style-type: none"> • Retorno de Lílian, ex-professora do projeto; relação PET/ESSO/ SMED-BH. • Planejamento (para duas semanas) : ver página 156 das notas de campo.
EMUC	31.05.01		<ul style="list-style-type: none"> • Obs.: reunião da comissão para elaborar planejamento da semana seguinte. Patrícia, Paulo, Geni, Sirla, Angela e Adrilene. P. 163

cont.

LOCAL	DATA	INFORMES E OBSERVAÇÕES	PAUTA
ESSO	08.06.01	Mesa = Patrícia. Informes = - Prefeitura retira propostas de negociação com professores; - Conferencia municipal de educação em outubro; - Seminário de EJA dia 21.06; - Dia 19.06 – encontro de EJA. - Obs.: essa reunião durou até as 22:30 hs.	<ul style="list-style-type: none">• Proposta da Catherine;• Retorno da Líliam (continuação do dia 25.05);• Políticas do PET;• Planejamento (foi elaborado do dia 11 até 29 de junho)- Continua o agrupamento de diversidade cultura e pesquisa;- Criou-se outro: Avaliação (com diferentes linguagens usando inicialmente o texto do Paulo Freire sobre o seu processo de conhecimento do mundo);- Debate e apresentações na ESSO;- Seminário – iniciando no dia 22 e continuando 27,28 e 29.
EMUC	12.06.01	- OBS.: Reunião da Comissão do Seminário. Presentes – Shirley, Sirla, Adrilene.	
EMUC	13.06.01	- Reunião da Comissão de Avaliação. - Presentes – Patrícia, Paula e Catherine	

Obs.: Na reunião do dia 8, foi elaborado um calendário que iria do dia 11 até o dia 29 de junho; o dia 15 foi recesso escolar; no dia 22 ocorrerá o seminário sobre alfabetização; nos dias 27, 28, 29 ocorre o seminário interno.

Observe-se que, de modo geral, as reuniões têm o caráter de estarem tratando do trabalho diário, porém, como é perceptível, o planejamento está presente, semanalmente, e é praticado em conjunto, sendo essa condição coletiva considerada

pelos professores como necessária, como de primeira importância ao se pensar, viver e projetar o trabalho com seus pares.

Os documentos produzidos durante esse semestre, oriundos das reuniões e comissões, tiveram o caráter de relatório das discussões e roteiros para o trabalho semanal. Junto a essa prática, outros materiais foram apresentados ou citados, tentando incorporá-los às propostas de trabalho; muitos deles foram preparados para a semana que logo se iniciaria, nos finais de semana, enviados por e-mails para os membros da equipe de professores, como para as escolas – Sindical e/ou União Comunitária, xerocados na 2ª feira, durante o dia, estando prontos ou por serem finalizados nos momentos anteriores às 19 horas.

Observando os relatórios e roteiros, pode-se verificar que existe uma presença de orientações ao trabalho e pouco registro das reflexões feitas pela equipe de trabalho nas reuniões semanais, as dúvidas, polêmicas e conflitos. Além disso, a existência de muitas orientações para a execução do trabalho, pode, em determinados momentos, limitar as iniciativas dos professores. O intento de caminhar juntos, em equipe, pode, numa linha tênue, criar uma prática diretiva ou, ainda, muito orientada pelas prescrições do próprio grupo de trabalho. Há indicações da seguinte forma “*seria melhor*”, “*podemos fazer assim*”, “*acho que seria interessante*”, “*cada grupo elabora o trabalho*”, como consta nos roteiros de trabalho.³⁰

Essa condição diretiva faz com que o grupo se aproxime em experiências de trabalho e se desdobra em diálogos entre os docentes, juntando-se a isso, a condição de vivência em duplas, trios, ou mesmo individualmente, as conversas, trocas de materiais, a produção e distribuição de materiais aos parceiros, as descobertas dos acúmulos de cada um, fazeres, saberes, dúvidas e certezas. A condição de equipe tem apresentado todas essas condições, ficando para cada coletivo vivê-las e poder refletir sobre como caminhar juntos, não perdendo de vista essa condição de “caminhante”.

Nesse início de ano, vamos encontrar agrupamentos cujo tempo de duração ainda é pequeno, como um movimento que antecede uma prática mais coletivizada: muitos professores transitam por trabalhos, uns substituem os outros, saem de suas duplas para assumirem as aulas de outros. Esse fato é perceptível quando observamos o

³⁰ Anexo 10.

documento referente aos agrupamentos do 1º semestre de 2001,³¹ elaborado pelos próprios professores. Nele, esses momentos iniciais não aparecem, ficando presentes os agrupamentos: Identidades; Diversidade Cultural; Pesquisa I e II e Avaliação. Parte do trabalho fica, assim, apagada, não é considerada pelo grupo. Não são registradas como parte integrante do trabalho as reuniões – foram 21 reuniões nas 6^{as} feiras e várias outras, como as que aconteceram todos os dias após as 21 horas da primeira semana do semestre. As tramas acerca do trabalho durante os momentos iniciais na sala dos professores, diariamente, não aparecem no documento final do semestre, assim como o trabalho direto em sala de aula, realizado pelas duplas, trios e também pelo trabalho individual, a confecção de materiais e sua reprodução, os momentos de comunicação por telefonemas e e-mails, as conversas durante as caronas.

Considero que esses momentos, muitas vezes repetitivos, vividos em tempos e espaços distintos, constituem o “como” o trabalho em equipe acontece no cotidiano dos professores. São fazeres que não ocupam lugar de destaque ao se pensar a prática coletiva ou em equipe, e que não deixam de existir pela ausência dos registros, vão fazendo-se parte do patrimônio desse grupo e de cada professor. É relevante tratar desses processos nesta pesquisa, já que seu intento é refletir sobre como vivem os professores, o que sentem e o como constroem seus significados em coletivos de trabalho.

³¹ *A construção curricular*. Currículo em ação. Agrupamentos vividos no PET em 2001. (mimeo)

5 - OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO DOCENTE EM EQUIPE

Busquei, nesta pesquisa, dar subsídios acerca do trabalho desenvolvido pelos professores do Projeto de Educação de Trabalhadores – PET, contextualizando-o a partir das diversas compreensões construídas socialmente em torno do trabalho em equipe e, particularmente, da apresentação de um “breve histórico” que, a meu ver, contribui para a apreensão de suas especificidades. Esses dados, creio, aliam-se à apresentação dos sujeitos e de elementos que compõem o perfil daqueles que foram selecionados para a observação em campo, afim de constituir o objeto desta pesquisa: as tramas e os processos vivenciados numa experiência concreta de trabalho docente em equipe. Estarei, neste momento, apresentando os significados que esses sujeitos, em uma escola pública, com a dinâmica de trabalho já explicitada, vêm construindo a partir do trabalho.

Entendo que, para iniciarmos essa apresentação, é importante considerar situações e momentos que trazem em si condições de elucidação dessa vivência do trabalho em equipe. Nesse sentido, parece-me importante levar em conta um aspecto que antecede essa vivência, a saber, os vínculos que os/as professores/as estabeleceram entre si, em alguns casos, antes mesmo da existência do projeto.

Uma segunda situação que apresentarei, aqui, diz respeito à chegada de novatos no projeto, como um desses momentos que desvelam significados encontrados no trabalho e outros que são construídos a partir dele.

Farei, na seqüência, uma apresentação que intenta mostrar o decorrer do trabalho, sua incorporação e vivência, como sendo o que permite que os novatos deixem de ser novatos e passem a ter um sentimento de pertença à equipe. É aí que se dá o encontro com o trabalho e, inevitavelmente, com suas faces de positividade e dificuldade em fazê-lo em equipe.

Entendo que nessas situações estão presentes inúmeras dimensões dos significados construídos e presentes na vida particular e social. Tratarei, então, dessas dimensões.

5.1. Os vínculos construídos em outros momentos: significados que antecedem o encontro com o projeto

Encontrei, nos depoimentos, uma condição que se repete entre os entrevistados, todos tinham algum vínculo com os sujeitos que já estavam no projeto, às vezes, anterior à consolidação do projeto, como é o caso da professora Maria Clemência. Vamos encontrar uma trama que não se apresenta oficialmente, constituindo um movimento que o grupo vem fazendo sem perceber, e do qual falam sem nenhum “pudor”.

Compreendo que esse processo é vivido sem a garantia de seleção ou permanência para a composição da equipe de trabalho, num movimento que não foi deliberado, mas que se apresenta como uma maneira que os/as professores/as do projeto encontram de garantir a sobrevivência do grupo. É, nesse sentido, um movimento que busca a perpetuação do trabalho em equipe, particularmente por tratar-se de uma “grande equipe”.³² Essas considerações são importantes para observarmos os movimentos que um grupo promove, em busca de si mesmo, no sentido de dar corpo a si mesmo.

Considero que esses vínculos são importantes para a formação de uma equipe que se quer duradoura e, sobretudo, que intenta produzir uma vivência criadora e solidária. Isso significa criar condições para que o diálogo se faça presente, sendo defendido e praticado como elemento vital ao trabalho que se realiza pelo coletivo dos/as professores/as.

Considero, ainda, que pensar o lugar desses vínculos na vida de uma equipe ajuda a compreender todo um processo de formação do quadro de docentes de uma escola, bem como o ingresso de um professor dentro de um sistema de educação. Esta pesquisa possibilitou-me encontrar o lugar da “seleção” dos integrantes da equipe do Projeto de Educação de Trabalhadores, como um momento que evidencia uma demanda dos candidatos, e que é desconsiderado ao se pensar a formação dos coletivos de professores nas escolas. Um movimento que se mostrou capaz de agregar os sujeitos e reforçar vínculos, mas que, de outro lado, leva-me a questionar o que se apresenta, já há

³² Ressalto esse caráter de “grande equipe” ao referir-me aos professores/as do PET, tendo em vista o que está dito por autores da psicossociologia, ao tratarem de equipes de tamanhos reduzidos e permanentes, com três, quatro, cinco pessoas, chegando a um máximo de dez. Como exemplo, a obra de Guilles Amado e André Guittet, *A dinâmica da comunicação nos grupos*, de 1975; outra obra, *A força e o poder das equipes*, de Jon R. Katzenbach e Douglas K. Smith, de 1994, considera até 50 pessoas, porém adverte para a necessidade de fragmentação, sendo dez pessoas o número máximo recomendado, considerando-se o fator eficiência.

muito tempo, dentro do sistema educacional municipal, diante do encaminhamento de professores para as unidades escolares e também da política de sua transferência de uma escola para a outra, das solicitações de professores, num processo que coloca os sujeitos no lugar de peças de trabalho no funcionamento das escolas. Nessa condição, solicitam-se professores dessa e daquela disciplina para dar aulas, em turnos determinados, onde haja falta de professores, não se fala em projetos, em especificidades ou afinidades em relação a trabalhos já desenvolvidos, basta ser professor.

Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que a seleção tem o papel de dar concretude ao trabalho que já se organiza desde os primeiros tempos do projeto, e pelo qual vem sendo construído um patrimônio de vivências distintas, porém afins. Esse patrimônio virá à tona no processo de seleção de professores e na consolidação das relações de trabalho estabelecidas pelos candidatos a partícipes do projeto, correspondendo ou não a expectativas mútuas.

Vamos encontrar esse movimento para além dos dados expressos pelos entrevistados, em vínculos que estão implícitos no trabalho coletivo, como as experiências que foram positivas para os professores Luiz, Ivone, Sérgio, Sirla e Adrilene, que estiveram juntos, numa equipe, desenvolvendo trabalhos na Escola Municipal Vila Pinho; Ângela trabalhou com Catherine e já foram vizinhas; Geni é amiga de Marlene que é esposa do professor Rogério, do projeto, que, por sua vez, trabalha com a Patrícia e com Clemência na Educação de Professores Indígenas pelo Brasil. Entre outros casos.

Entendo que são movimentos que os sujeitos fazem em busca do resgate de uma experiência positiva, em que as trocas foram construtivas e durante a qual cada um se viu reconhecido pelo outro. Essa vivência com o outro promoveu ações que justificam um reencontro, num movimento de busca por uma experiência de trabalho marcada pela ação desalienante.

Veremos, agora, alguns vínculos explicitados nos relatos dos entrevistados, buscando evidenciar o lugar desses vínculos quando da integração dos sujeitos à equipe do PET.

5.1.1. A professora Geni

A professora foi contemporânea da professora Patrícia Moulin na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, mesmo estudando em turno distintos. O que as fez construir uma proximidade foram as ações do Diretório Acadêmico, a militância no movimento estudantil. Outra referência explicitada por Geni foi o trabalho com os professores Paulo Henrique e Shirley.

Como a professora nos relata, no ano de 1998, ela teve contato com o ofício da seleção de professores para o Projeto de Educação de Trabalhadores enviado para sua escola, porém, não teve tempo de preparar-se para a seleção, também não conhecia o projeto nem as pessoas que ali trabalhavam. No ano seguinte, há o registro de uma coincidência, como ela diz:

um belo dia, a Marlene (mulher do professor Rogério, que trabalhava com a professora Patrícia também no Projeto de Educação Indígena), conversando comigo, falou, Geni, conheci uma pessoa que te conhece. Falei, quem é? A gente tava conversando, o Rogério tá fazendo um trabalho lá com os índios, foi uma turma lá pra casa e um moço chamado Paulo Henrique falou assim, olha, eu queria encontrar com a Geni, porque ela trabalha com alfabetização, faz um trabalho legal, ia ter seleção no PET, ela podia participar da seleção do PET. (...) aí eu liguei pro Paulo, conversei, e ele me explicou como que seria, qual era a proposta de trabalho, e qual era o relato, que depois eu vi que ficou assim, terrível, não tenho coragem de mostrar pra mais ninguém [risos].

Esse relato evidencia que é de grande importância compreendermos os vínculos construídos ao longo de uma vida. Esses vínculos são relevantes e, em muitos casos, podem ser determinantes na constituição de uma equipe de trabalho; pensar a formação para um trabalho em equipe é pensar como se constituíram os pares, os grupos de professores em uma unidade escolar ou nos turnos de trabalho. Contudo, penso que uma organização de trabalho, como esta aqui apresentada, pode ser estruturada também a partir de novas relações que vão sendo construídas dentro do espaço escolar, no cotidiano do trabalho. Veremos, mais à frente, outros exemplos que ajudam a compreender essas relações.

5.1.2. A professora Dora

A professora Dora também vivera situação parecida, ela conhecia a professora Clemência desde a graduação, quando cursavam Serviço Social na Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG, há, aproximadamente, dez anos. Trabalharam juntas com educação infantil e também se graduaram juntas em Letras, pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, anos depois. É uma história de amizade partilhada, na Universidade e no trabalho, por vários anos. Esse processo não é declarado, porém, ficou perceptível com a pesquisa.

Dora nos diz em sua entrevista:

quando vocês abriram a inscrição pra seleção, a Vanilda e a Clemência ficaram, ah, você tem que fazer (...) aí a Clemência ligou de novo, então, já fez? (...) então vá lá tem que fazer e tal...

Com isso constata-se, mais uma vez, um movimento de congregar pares para se trabalhar, para se compartilhar a vida no trabalho. Pode-se pensar que, quando um amigo convida o outro, é porque deseja que, juntos, construam o que poderá agradar-lhes, criando outros significados para a vida, significados compartilhados, como nos diz Itacy Basso (1998), quando trata do movimento dos professores em busca de uma vivência desalienada no trabalho.

5.1.3. O professor Valter

O professor Valter nos diz, em seu relato, que a entrada na Rede Municipal de Educação o fez elaborar questões sobre o trabalho, diante dos desafios vividos na escola em que estava. Valter já convivia com parte dos professores do projeto – Shirley, Paulo Henrique e Clemência e diz: “comecei a abordar mais, a abordar mais os assuntos de escola municipal com as pessoas que eram mais chegadas, com quem eu encontrava mais, que eram evidentemente, Paulo e Shirley, a gente se encontrava bastante e se encontra ainda muito”. Ainda sobre esses vínculos, ele relata as primeiras conversas com os sujeitos do projeto e o convite para participar da seleção:

Aí eu comecei, logo que eu comecei a, digamos assim, assumir mais uma autonomia no Israel Pinheiro [escola na qual trabalhava], comecei a propor minhas próprias atividades e projetos, ou seja, comecei a ser mais atuante nas concepções que tem lá, que tinham no Israel Pinheiro, aí comecei, comentei com Shirley e Clemência, um tempo, conversei com Shirley mais algumas vezes, e daí um tempinho, o final do ano passado, Shirley já perguntou antes, Clemência, as duas me pararam, eu tava no carro com as duas, dirigindo, estava Shirley e Clemência só, a gente estava indo pra Serra, elas falaram (...), mas por que você não vai fazer, por que você não vem para o PET?

E mais, há um reforço na fala sobre o momento em que surge o convite; o professor relata situações vividas na escola em que trabalhava e projetos em andamento, questões sobre o trabalho, sobre a escola de modo geral. Ele nos diz:

Aí eu falei, uai não vou porque não vou. Mas por que você não vai? Então nesse momento a Shirley falou assim: olha, deve, a gente deve selecionar professores, então, você poderia vir. Isso aconteceu foi no momento que eu tava falando de um projeto que eu tinha começado a desenvolver no Israel Pinheiro, no começo desse ano com os alunos, e Clemência especulando: mas então? Mas e aí? Ela queria sempre saber da, eu falei ela tá querendo saber muito [risos]. Aí eu percebi, que, de certa maneira, meu nome já tava sendo comentado lá. Depois eu

perguntei, e Shirley falou, não, a gente já tava conversando, a gente conversa assim... E foi dessa maneira que, logo depois, ela me chama, (...) vai ter seleção aqui, você podia vir conservar e tal.

Podemos pensar sobre o início de seu relato, quando o professor apresenta suas preocupações às amigas, com questões sobre o trabalho e, ainda, como um sujeito que está sendo reflexivo e propositivo quanto ao trabalho, não é uma pessoa que se queixa, que lamenta sua situação no trabalho. Encontram-se, aí, elementos da subjetividade relacionada ao trabalho, podendo-se inferir que esta foi apresentada aos colegas para uma troca, uma escuta acerca do vivido no trabalho, como que um pedido de considerações.

As professoras escutaram e esse momento de troca é também momento de percepção das sensibilidades, de encontros de sensibilidades, de subjetividades. Observo, aqui, os vínculos construídos entre os sujeitos a partir dos respectivos trabalhos e o lugar que esses vínculos ocupam diante da seleção dos professores/as para a composição de uma equipe de trabalho. Todo o processo de seleção era explícito entre os sujeitos, havia consciência desse processo, que tinha caráter oficial, reconhecido e garantido pelo poder público – pela Secretaria Municipal de Educação – e também pela Escola Sindical 7 de Outubro e pela Escola União Comunitária.

É importante se pensar, neste ponto, que a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte apresenta, ainda hoje, um grande universo de projetos desenvolvidos pelos diversos sujeitos, professores e professoras que atuam nas unidades escolares do município – cerca de 200 escolas funcionando nos turnos da manhã e tarde e, dentro dessas, aproximadamente 100 escolas funcionando à noite. Diante desse quadro de possibilidades, encontramos um movimento dos professores dos diversos projetos desenvolvidos nas escolas da Rede em “convidar” aqueles que tinham uma proximidade, ou experiências comuns de trabalho, de militância, ou algum outro tipo de vínculo, mesmo sendo um vínculo distante no tempo na experiência de trabalho daquele momento.

5.1.4. A professora Shirley

Como os demais, a professora Shirley já tinha algum conhecimento sobre o projeto e uma convivência com outros sujeitos da equipe. Alguns vínculos já estavam estabelecidos entre os integrantes do PET e a professora. Esses vínculos foram construídos em relações de trabalho em diversos lugares, como no CAPE – Centro de Aperfeiçoamento de Professores da Rede Municipal de Educação, onde trabalharam também Paulo Henrique, Patrícia Moulin e Clemência. Outras experiências se deram nas escolas nas quais trabalhou: “Mas a minha intenção já era, quando eu tivesse saindo do CAPE, ir pro projeto. E tenho, até hoje, a conclusão de que o projeto é o último lugar meu na Rede [risos]”. Ela explica que sua demanda pelo projeto está ligada a uma busca de prazer com o trabalho: “acho que eu já trabalhei em quase todos os lugares, e esgotei o que eu podia de contribuição, de algum trabalho que chegasse, eu acho que é o mais legal que tem na Rede, então é o último que eu, eu fiz a seleção”.

Encontra-se, ainda em seu relato, uma condição que retrata os momentos vividos durante a seleção e de sua relação com as pessoas envolvidas no projeto:

eu lembro que a seleção, eu pensei que fosse ser um momento constrangedor, porque eu conhecia todas as pessoas, e elas também, todas, já tinham tido, a gente já tinha trabalhado juntos alguma vez, eu acho que com exceção , não sei se [a vice diretora] que estava na direção, ou se era a [ex-diretora] que estava na entrevista, com exceção da direção do projeto, todo mundo era conhecido.

A professora Shirley, nesse tempo, morava com o professor Paulo Henrique, amigos de muitos anos, e é provável que ambos já vinham debatendo o trabalho dos professores do projeto no cotidiano compartilhado. Sobre isso, ela diz: “eu tinha uma visão do projeto, que eu sempre falo que é a visão assim de casa [risos], porque o Paulo entrou em 98, eu já sabia do projeto antes, tinha contato com outras pessoas, mas quando o Paulo entrou isso ficou mais presente”.

O projeto passa a fazer parte do trabalho da professora no segundo semestre de 1999 e seus relatos mostram que a proximidade com a vida do projeto, mesmo que de forma indireta, iria interferir na sua escolha quanto ao local onde trabalhar após a

saída do CAPE, evidenciando, também, uma dinâmica de trabalho que fazia parte de uma história que a professora vivera com os sujeitos do projeto, pois, como ela mesma afirma: “já conhecia todos (...) já tinha trabalhado com todos em situações diversas”. Encontramos, nesses relatos, os vínculos construídos em momentos coletivos vividos anteriormente e que foram sendo constituídos como mobilizadores dos sujeitos, num movimento de agregação dos mesmos, como forças que atraíram esses sujeitos uns para os outros, para uma experiência a ser vivida em conjunto.

5.1.5. A professora Adrilene

A professora Adrilene nos diz: “eu tinha notícias do PET através do pessoal da Vila Pinho, da Ivone, do Luiz, que já trabalhavam, porque eu entrei na Rede, acabei indo pra lá e a escola, pra mim, que era completamente plural, funcionava metade com tradicional e a outra metade com a tal escola.” E continua: “Eu me identifiquei logo com o que o pessoal estava fazendo, com todos os problemas, nem todo mundo tá querendo mudar”. A professora também relata que teve a experiência de presenciar uma apresentação da professora Maria Clemência, na escola em que dava aula pela manhã, as duas trabalhavam juntas nesse turno.

A experiência de trabalhar em regime de dobra nas escolas, coloca aos professores uma condição de instabilidade a cada final de ano, o que provoca trocas de informações sobre a existência de vagas nas unidades de trabalho dos colegas. Esse fato ocorreu com a professora Adrilene; ela conta:

conversando um pouquinho mais com Ivone por causa das nossas situações de transferência de escola, e problemas com a direção e por aí vai, que eu peguei mais alguns elementos e, uma noite, eu tava lá em casa, tudo certinho, trabalhando na Vila Pinho, morrendo de raiva, e dobrando no Isaura Santos, à noite, com educação de jovens e adultos, mas de forma completamente tradicional, uma coisa diferente na minha área, que não era educação física, era educação e lazer, então a gente podia estar ampliando esses horizontes.

Percebe-se, aí, que há uma condição de trabalho que é vivida e refutada. A professora está com seu cargo “amarrado” numa escola que não a agrada, em que o trabalho está marcado por problemas de diferentes ordens – relações entre os docentes, que eram distantes entre si, o que dificultava o diálogo acerca da vida profissional; um trabalho considerado tradicional e distante de sua formação. São essas considerações que a mobilizam no sentido de mudar da escola para a outra que fora apresentada por professores, amigos da mesma escola, que já estavam dentro do Projeto de Educação de Trabalhadores. Adrilene diz ainda:

A Ivone me ligou uma noite falando da seleção do PET, aí foi quando ela falou a forma que trabalhava, eu sabia que tinha dois professores por sala ou mais, dependendo do agrupamento que se formava, e aí o primeiro contato de maior informação foi lendo a revista [trata-se da revista *Outras falas*, editada pela CUT, em 2000] (...) que a Ivone me emprestou e eu não, eu fui pra entrevista lá, cheguei atrasada sem saber que estava atrasada.

É relatado o contato por telefone com uma amiga que já integrava o PET, a busca informações complementares em uma publicação. Há uma memória desse momento inicial: cita pessoas, materiais e encerra com um dado acerca do seu “atraso” para a entrevista que antecede sua entrada para a equipe. O lugar dessa memória é destaque em sua fala, é tratada com cuidado e detalhes. O relato de Adrilene marca a importância dada ao “estar” já em acordo com o tempo dos demais professores, uma preocupação que se apresenta e que não deve ser desconsiderada. Havia um horário marcado para esse primeiro encontro; outros professores – Valter e Ângela –, também estariam ali para essa conversa, que ocorreria na sala da direção, com a presença ainda da professora Maria Clemência, da professora Martha, diretora da escola, e da vice-diretora, Neli. Esse tipo de registro feito pela professora, tratando desse tempo primeiro, também está presente no que disseram os demais entrevistados.

5.1.6. O professor Sérgio

O professor Sérgio também relata proximidade com os demais professores; registrarei, aqui, o que se mostra distinto dos demais depoimentos. Ele nos diz: “eu já

conhecia há muito tempo né? Por que eu tinha uma certa resistência em vir, a questão é aquela coisa assim, de a Escola Plural dar certo, é desse jeito que tá aqui mesmo, nessa situação”; ele fala dos motivos que o trouxeram ao projeto: “você tem uma série de frustrações em experiência escolar, quando se renova, é quase que impossível qualquer tipo de trabalho, quase, a gente até faz muita coisa, mas eu acho que foi isso mesmo”. Trata também do tempo de sua entrada no projeto, de colegas de outras escolas e de sua decisão final em dirigir-se ao projeto: “cheguei no final do ano passado, um pouco antes do processo de seleção. Conversando com a Ivone e o Luiz, sempre a gente conversava, falei, agora não tem mais jeito, vou ter que ir [risos]. Foi até um modo de resistência da coisa, tem esse lado também, da outra escola”.

O professor, ainda em seu relato, diz que mudou de escola no diurno e que “continua a mesma coisa, você trabalha isolado, quando você consegue fazer alguma coisa, você faz, você ou um outro faz. Não tem a menor discussão coletiva e nem perspectiva de fazer isso. O ambiente é muito ruim”.

Um dado novo é que a busca por uma escola em que fosse possível para ele a realização de um novo trabalho, era o de encontrar a possibilidade de continuar o que já vivia, mesmo que precariamente, como o mesmo nos diz, de prosseguir com o que é chamado de trabalho coletivo, Sérgio diz:

agora tem outro lado também, quer dizer, não era só alguma coisa de sair da escola não, mas tinha o outro lado mesmo, que eu acho que a gente já tava no crescimento da questão do trabalho coletivo, você não conseguir mais fazer de outro jeito. Você não consegue fazer de outro jeito, é um saco, o que eu vou fazer sozinho? (...) a sensação na outra escola é essa, muito esquisito. Até essa sensação é esquisita, como é completamente diferente, entendeu? Você sai de um ambiente oposto de trabalho, muito estranho mesmo.

Esse depoimento leva-me, novamente, à reflexão feita por Itacy Basso (1998) acerca da mobilidade do professor em busca de uma experiência que seja diferente, que possibilite a criação, a desalienação do trabalho; é, assim, um movimento de resistência, que traduz, a busca de uma alternativa ao trabalho, de uma condição de partilha, de autoria e co-autoria, de trocas, de experimentos; é também a busca de uma

experiência que traga a possibilidade de se sentir pertencente a um grupo, a um coletivo de professores “iguais”, onde se vive o familiar, o que é comum aos sujeitos, e a partir do qual o estranhamento e o sentimento de não pertença seja eliminado das vivências no trabalho.

5.1.7. A professora Maria Clemência

Um outro caso foi a ida para o projeto da professora Maria Clemência, integrante da equipe desde 1995, data da fundação do projeto, que funcionava na Escola Sindical 7 de Outubro. Maria Clemência foi convidada para o projeto a partir de um critério que ela mesma conhece e relata:

então a Meire aproximou das pessoas que ela achava que tinha algum perfil pra participar... pra participar da construção de um projeto como esse, na verdade nem uma era exatamente de educação de jovens e adultos, mas era um projeto ligado à Escola Sindical, aos sindicatos, era um pouco, ela achava que a gente tinha esse perfil, todos nós tínhamos militância de alguma forma (...) então ela foi articulando pessoas que ela achou que tinha essa relação com o projeto da Escola Sindical que poderia tá contribuindo, que podia tá contribuindo, que tinha esse tipo de compromisso, de pensar, de estar investindo numa proposta nova.

É compreendido pela professora que alguns sujeitos iniciariam o trabalho e, a partir desse trabalho inicial, formariam uma equipe: “então a partir daí a gente começou a construir um grupo, (...) começou a construir um grupo de trabalho, eram as seis pessoas”.

Esses momentos iniciais foram tratados como importantes para a formação desse grupo, e entendo que aí as experiências de trabalho e outras vivências foram sendo trocadas, forjando o que entendo por trabalho docente em equipe; o espírito de militância, como dizem, foi o critério primeiro, onde os envolvidos estariam discutindo, criando consensos e pondo em prática a construção do projeto. Essa militância ainda é vista no projeto, mas deixou de ocupar lugar determinante nas seleções posteriores. Desde o ano de 1995, até a segunda seleção, o grupo ou a equipe teve tempo e

conseguiu amadurecer outros critérios, sendo diretamente relacionados às cumplicidades e aos acúmulos resultantes das relações de trabalho, centrando-se na experiência com o trabalho coletivo, no trabalho com diferentes áreas do conhecimento, na disposição em trabalhar com a alfabetização e na possibilidade de ser lotado na escola, sem cumprir regime de dobra. Esses critérios, muitas vezes, são explicitados nos documentos elaborados pelos próprios professores.

A professora ainda relata o processo inicial de formação dessa primeira equipe, na Escola Sindical, como já se viu em outros momentos desta dissertação, ressaltando que essa equipe foi responsável pela busca de apoio dos sindicatos, de alunos e de uma escola para se concretizar o projeto. Esse movimento criou um comprometimento por parte das professoras em torno de um objetivo coletivo. Os contatos feitos por essa equipe inicial eram marcados pelo relato do projeto, de seus objetivos e pela demanda por ações sindicais para sua implementação. Em função desses contatos, vários sindicatos apresentaram o projeto aos trabalhadores através de seus veículos informativos. A professora Maria Clemência esteve, assim, em discussões anteriores ao início do projeto com os alunos, estava na equipe de trabalho, nos debates iniciais; estão presentes em seu relato outras tantas informações que são pertinentes para podermos compreender melhor a história do trabalho dos professores e, obviamente, a história do projeto.

Sobre os momentos iniciais de seu trabalho, a professora nos diz que era mais fácil trabalhar em equipe quando o grupo de professores e alunos era menor. Essa condição possibilitou também que esse grupo vivesse muitos momentos juntos: “nós ficamos, nós fomos com cerca de vinte alunos até o final do ano, em um único grupo, e no final do ano a gente começava a fazer uma discussão, antes de chegar o final do ano, em relação aos alunos que não sabiam ler e escrever né”. O relato aqui trata de uma comparação entre o momento da pesquisa e os primeiros tempos do projeto. A professora vivenciou dois tempos e faz uma analogia, apontando facilidades e dificuldades da experiência.

5.1.8. A professora Patrícia

A professora nos diz que já estava familiarizada com a proposta de trabalho e com os sujeitos do projeto; é importante dizer que a dinâmica de trabalho coletivo fez parte de sua história de professora e que não houve surpresas quanto a trabalhar com essa perspectiva. Ela nos diz do seu contato com o projeto em momentos de discussão sobre o mesmo, sobre suas relações com professoras e sobre a vivência de atividades na Escola Sindical; diz, ainda, sobre a aproximação com as concepções de trabalho docente desenvolvidas dentro do projeto:

eu conheci o projeto, o PET, quando eu estava no CAPE, e durante esse tempo no CAPE, em alguns momentos, eu acompanhei a elaboração, a construção do projeto (...) no tempo do CAPE, eu fiquei um tempo acompanhando o trabalho de formação de professores de jovens e adultos, aquele seminário do PET, um seminário do CAPE, mas eu acho que era mais em função de dar conta de trabalhar com diferentes áreas do conhecimento, do que de trabalhar com a educação de jovens e adultos (...) eu acho, eu na época achava que o PET se aproximava mais com a representação da Escola Plural que eu tinha, eu participei do processo de elaboração, de construção da Escola Plural, de implementação e, quando eu saí do CAPE, eu achava que tinha tido aí uma quebra aí, nessa trajetória de construção, (...) de você trabalhar, de perceber o sujeito, do seu processo de formação, de descentrar do conteúdo, da lógica de transmissão de conhecimento, então eu acho que foi isso que me levou a ir pro PET. eu já conhecia algumas pessoas, por conta do movimento sindical né, outras conheci no seminário, a Raquel eu conheci no seminário, o Fazzi. A Escola Sindical, a gente, o CAPE já fazia alguns eventos na Escola Sindical, eu já conhecia o trabalho da Escola Sindical, já conhecia o Fazzi.

São todos os relatos elucidativos de vínculos construídos entre os sujeitos que vivenciaram o processo de seleção para ingresso no Projeto de Educação de Trabalhadores. A seleção, como já foi visto, ocorre, nos primeiros anos do projeto, com um edital público de circulação dentro das escolas municipais. Esses sujeitos apresentaram histórias sobre o encontro com esses editais e, principalmente, com

pessoas ligadas, direta ou indiretamente, à proposta do projeto. Esses momentos de encontro são retratados pelos entrevistados espontaneamente, há uma memória que se põe à mostra e que nos conduz a uma reflexão sobre os vínculos construídos antes e durante a experiência de trabalho em equipe do PET.

5.2. A chegada no projeto: momentos de incorporar tempos e espaços instituídos com significados conhecidos e outros novos

O grupo de professores escolhidos para o acompanhamento desta pesquisa, veteranos e novatos, foi entrevistado sobre seus primeiros momentos no trabalho. Além das entrevistas, alguns novatos puderam ser observados, como Dora, Adrilene, Sérgio e Valter e, com os veteranos, o procedimento foi o mesmo; intentava, com isso, registrar essa chegada de corpo e alma no trabalho.

Como novatos na escola, esses professores teriam de ir se apropriando, incorporando as marcas do trabalho em andamento. Há sentimentos distintos – encantamento, surpresa, sustos, sentimentos diversos. A idéia de incorporar é entendida como sendo um movimento em que o corpo vai sendo acolhido pelo lugar, pelos sujeitos presentes e também vai compondo o corpo do trabalho ali posto. Como os professores dizem, “*ninguém entra sem ser tocado e também sem deixar de tocar em algo*”, como um encontro de entes que se reconhecem. Como vimos em outros momentos, a ida para esse projeto coloca a condição de querer de cada um, e logo, a disponibilidade para “entrar” no projeto, para envolver-se, para comprometer-se com ele. Para melhor compreendermos o que isso significa, encontramos em FREIRE (1996:151) uma elaboração que muito nos ajuda olhar para esse momento e compreender o vivido pelos professores novatos:

a atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil.

Essa disponibilidade de que nos fala Paulo Freire coloca a condição do diálogo, do encontro dialógico, um encontro para um aprendizado diante do trabalho – conhecido e desconhecido, ou, também, esquecido. Essa disponibilidade em aprender uma nova dinâmica do ofício interessa aqui, pois é nesse momento que veremos elucidar significados – novos e já instituídos, um encontro de significados, há surpresas, familiaridades e descobertas nesse contexto que se apresenta.

5.2.1. Dora

A professora Dora, mesmo antes de ir para a escola teve contato com trabalhos de alunos e professores numa mostra organizada pela escola, onde os três turnos estavam presentes; ela diz: “Aí fui visitar o trabalho e achei o maior barato! E pensei, nó! Será que eu conseguiria trabalhar no PET?”. Num momento posterior, há outra manifestação de encantamento, acontecia na escola uma outra apresentação dos trabalhos dos alunos, isso no ano de 1999, e a professora disse que ficou observando tudo que ali acontecia, ela afirma: “*Era um trabalho hiper legal!*”. Há surpresa no que se apresenta como parte do trabalho do professor, ela é professora, se vê no trabalho “legal” e, ao mesmo tempo, duvida se é capaz de realizá-lo. Essa dualidade de significados se coloca no lugar da descoberta de um trabalho que a desafiava, podendo vir a fazer parte de sua vida. A professora vai para o projeto no final desse mesmo ano, 1999, entra imediatamente para uma sala de aula com alunos também novatos – as matrículas podem acontecer também no meio do ano, e a demanda por mais turmas fez com que se formassem duas turmas, uma com Dora, outra com Martha, a atual gerente da escola. Ambas assumiram um trabalho que estava terminando.

Remetendo, ainda a esses primeiros momentos, encontramos registros, em sua entrevista, que são importantes para pensarmos sobre a entrada do novato no grupo. A professora, assim como sua colega Martha, também selecionada para o projeto, fez esse movimento de observação desse primeiro dia, visitando as apresentações e, logo depois assumiu uma sala, trabalhando com Matemática. Dora relata que o fato de estarem na mesma condição, novatas, com o mesmo trabalho de Matemática, em salas vizinhas, e também por se conhecerem, fez com que “trocassem figurinhas”, como se expressa. As professoras teriam que assumir duas turmas novas e com um trabalho que já estava em andamento. Há uma variedade de expressões sobre as estratégias criadas

para “dar conta” do trabalho, “tirar uma carta da manga”, “tirar o bichinho de dentro da maçã”, “tirar o coelho da cartola”, e aqui encontramos o “trocar figurinhas”, em que tal atitude possibilitava o trabalhar junto com a equipe de professores.

O estranhamento sobre o trabalho – “*achei esquisito*”, “*estranho*”, e mais, “*achei muito doido tudo aquilo*” – deveu-se ao fato de que, após três dias de trabalho, na primeira reunião de 6ª feira, os/as professores/as propuseram e deliberaram que o agrupamento de Matemática acabaria e que, nos próximos dias, todos os professores teriam que criar uma estratégia para fazer um fechamento com os alunos. Dora diz: “Mas como? [risos], eu comecei agora, (...) falei, gente, começou ontem e vai ter que cortar assim, não gente”; durante essa fala Dora nos lembra de que foi interrompida com a afirmação “a proposta do projeto não é essa”, ficando diante desse pronunciamento a alternativa como diz “então tá bom, não tá mais aqui quem falou e achei muito esquisito [risos]. E achei mesmo, mas como é que começa no meio e acaba, o projeto de Matemática”. Essa condição de iniciar seu trabalho, sendo uma professora novata, com um tema já em andamento, trouxe para Dora esse tipo de problema. O mesmo acontecerá com o professor Valter, com a professora Adrilene e outros. O que está idealizado acerca do trabalho dentro do projeto deixa de corresponder ao que se vive cotidianamente.

A professora vivenciou esses acontecimentos dentro da organização do trabalho, manifestou-se surpresa, espantada, e também, buscando ser propositiva acerca da situação dos novatos, ela nos diz: “então faltou definir pra gente, ó, esse agrupamento tá acabando (...) então vocês fazem uma, ou fazem alguma coisa para fechar, para situar os alunos no projeto ou alguma coisa de Matemática, mas que seja com uma perspectiva de pouco tempo. Eles não falaram isso.”

Todo esse relato apresenta momentos diferentes, há o encantamento, a surpresa com os tempos do trabalho, e também a reflexão e a proposição acerca do tratamento que tiveram.

A vivência de Dora trouxe a possibilidade de incorporação das práticas, viver junto aos demais, ver como reagem, como agem, refletem, estar nos tempos e espaços juntos, trouxe a compreensão acerca do trabalho: “e aí ninguém falou isso, só chegou na 6ª feira e falou que o agrupamento já tinha acabado. Aí eu pensei, nossa, mas

esse trem é doido [risos]. Mas depois não, depois com o tempo já deu pra perceber o que era a forma de trabalho”. Esse processo é formativo coloca ao trabalho docente uma dinâmica que não estava presente explicitamente. Há conflito, há disputa entre fazeres já presentes e arraigados e um “novo” fazer.

O “doido”, “esquisito”, “estranho”, está colocado com um contexto que ela diz ser inovador, ser “legal!”, “o maior barato!”; são manifestações distintas, em tempos e relações distintas, logo, podemos pensar em significados também distintos. O estranhamento está colocado quando de sua presença já como professora do projeto, e com uma história pessoal de trabalho, patrimônios da docência que ali se defrontavam, como encontro de corpos para um novo momento, um novo corpo, um sujeito diante de uma nova vida. O que é um trabalho doido? Estranho? Esquisito? Houve uma mudança rápida, do “hiper legal!”, do “maior barato” para uma significação diferente, com valores distintos.

Dora teve como parceiro de trabalho, além da professora Geni, até a data de sua entrevista, os professores Luiz, Rogério e a professora Adrilene. Vamos encontrar essa trama de vivências com todos os professores. Na pesquisa não priorizei essa informação com todos os sujeitos do projeto, mas estarei registrando tal trama entre os pesquisados diretamente nos agrupamentos.

No agrupamento observado das professoras Dora e Geni, a vivência apresentou momentos comuns, é de Geni a afirmação de “*encantamento*” com o trabalho dos professores, uma formulação que pode ser comparada à expressão da professora Dora: “achei hiper legal!”; ambas viveram uma experiência de trabalho em que se apresentava uma idéia marcada pela positividade; há uma afirmação comum entre as professoras, retratando a relação de ambas com o trabalho, quando dizem: “parece que havia *telepatia*”,³³ “era *empatia*”³⁴ mesmo”.

A condição de empatia tratada não apareceu em relatos das reuniões semanais nas 6^{as} feiras. Entendo que essa construção positiva do trabalho fica com as duas professoras e a equipe perde com esse acúmulo, pois não se debate as condições de

³³ Do Aurélio, telepatia caracteriza a faculdade daquele que, sem fazer uso da visão, vê o que se passa muito longe.

³⁴ De Saconi, a empatia caracteriza uma identificação emocional e comportamental de si próprio com outro indivíduo da mesma espécie.

trabalho e que construções tem-se feito com essa condição de dividir o mesmo espaço de trabalho, tramar a vida no mesmo tempo, dar conta, em parceria, dos desafios colocados no cotidiano.

Essa construção de proximidade com o trabalho da dupla não fora vivida pelas professoras quando do encontro com outros colegas, como as mesmas relatam em suas entrevistas. Essa constatação apresenta-se em seus depoimentos, não sendo observada em campo. Estão presentes em seus depoimentos alegações de outra natureza para explicar dificuldades quanto à empatia ou telepatia entre os professores/as no trabalho – ou dificuldade com o tema de trabalho, ou dificuldade de comunicação e tempo para encontros. Há casos em que a falta de tempo não é reclamada, noutros esse fato vem acompanhado da ausência de comunicação dentro e fora da escola, como ocorre nos telefonemas depois do turno, nos finais de semana, na troca de e-mails ou antes do início das aulas.

5.2.2. Adrilene

A professora Adrilene nos diz:

Cheguei lá, não sabia o que fazer, aí eu falei com a Sirla: Sirla, aqui, pra onde eu vou, o que eu faço, pra que agrupamento eu vou, onde eu me encaixo, o que eu faço aqui que não dá pra ficar sem saber, ou ficar aqui na sala esperando algo acontecer. Aí ela foi e falou, olha, (...) você tem que vivenciar mesmo pra você poder começar a entender, então você pode ir pra minha sala ou pra outra sala, pra onde você quiser. Eu até pensei em ir pra sala da [inaudível], que estava com o agrupamento de alfabetização, mas aí, no meio da confusão, lá a Geni estava sozinha, e eu não a conhecia, e surgiu assim, falei, vamo lá, não conheço Geni, a [inaudível] até comentou, ah, é bom ir com quem você conhece, com o Sérgio, com Ivone ou com o Luiz, comigo, porque aí você vai ter mais liberdade, mas eu fui logo com Geni e fiquei um pouco na postura de espectadora na 1ª aula, na 2ª também, na 3ª mais ou menos, e aí foi... Foi assim.

E mais,

não só dentro dos espaços, os agrupamentos em sala, com a própria sala dos professores, com os funcionários, com a escola e nas reuniões também, porque você fica, você nunca chega já dono do pedaço, conhecendo tudo, você fica ali na, eu pelo menos observo um pouco pra ver como é que anda e juntar a avaliação e vai.

A professora diz sobre os espaços que vão sendo incorporados e que a incorporam, há uma série de perguntas sobre sua vida naquele cotidiano, vão sendo anunciadas, como que dizendo sobre sua relação com os sujeitos que ali já trabalham, e, com isso, constituem ritmos, linguagens, temporalidades e significados. Diante desse universo, sua atitude é entendida como estar cuidando de si e dos demais, é um espaço que não é considerado estranho totalmente, e com sujeitos a serem descobertos. Ao reconhecer o lugar do instituído, de um campo já plantado, de idéias e de significados, “você nunca chega dono do pedaço”, será que ela enxerga um dono desse pedaço? Sua experiência anterior tem esse lugar do dono? Parece-me que essa fala elucida uma compreensão sobre o que é ser dono: é quem conhece tudo, quem já diz sobre caminhos andados, quem apresenta o cotidiano.

Ela diz quando, pela primeira vez, escolheu um agrupamento; não sabia para onde ir e teve que decidir “a Geni estava sozinha, e eu não a conhecia, e surgiu assim, falei, vamo lá, não conheço Geni (...) mas eu fui logo com a Geni e fiquei um pouco na postura de espectadora na 1ª aula, na 2ª também, na 3ª mais ou menos, e aí foi... Foi assim”. Adrilene dava carona para a professora Geni, é relatado que ambas conversavam muito nesses momentos. Não encontramos uma explicitação desse lugar de formação e reflexão diante dos tempos observados. São momentos que não aparecem para se pensar o trabalho.

O relato não apresenta conflitos quanto ao encontro com a dinâmica de organização, sendo colocada uma condição de tranquilidade: “foi assim”, significando um encontro tranquilo, não havendo grandes surpresas. Entendo, também, que essa prática fazia parte de um projeto pessoal de trabalho: “recentemente, eu sempre tô parando em diversos momentos, sempre penso, em diversos momento eu paro e eu percebi que é um pouco do que eu gosto mesmo (...)”; como uma busca que já vinha sendo desenhada desde a sua experiência com outros/as professores/as do projeto, na

escola que trabalhavam juntos: “me identifiquei logo com o que o pessoal estava fazendo, com todos os problemas, nem todo mundo tá querendo mudar (...) e a gente teve a interlocução lá na escola onde a Clemência também trabalha, pra poder conhecer o que se desenvolveu”. A professora trabalhava com Luiz, Ivone, Sérgio e Sirla na Escola Municipal Vila Pinho, e com Clemência, na Escola Municipal Aurélio Pires.

5.2.3. Sérgio

O professor Sérgio diz sobre uma experiência que ainda não vivera totalmente:

Ah! A experiência é completamente diferente, não tem nenhum aspecto similar não, um pequeno grupo que a gente, nós tínhamos o que? um trabalho coletivo na escola, um pequeno grupo fazia isso, mas nada muito formalizado.

Seu relato nos diz sobre vivências que foram significativas para que o mesmo estabelecesse relação com o atual trabalho, apresentando-se o vivido no PET de forma mais completa, com todo um grupo envolvido na construção do que ele já acreditava ser o melhor para sua vida de professor. O que significa uma conquista, o chegar onde se queria, a formalização o agrada, como a não divisão do quadro docente. Entendo essa manifestação do professor como a construção de um significado de avanço para o seu trabalho.

Essa busca sustenta-se no que diz sobre uma vivência na outra escola e que não o satisfazia; é dito em entrevista: “você trabalha isolado, quando você consegue fazer alguma coisa faz, você ou um outro faz, não tem a menor discussão coletiva e nem a perspectiva de fazer isso. O ambiente é muito ruim”. O professor vivera uma experiência com um grupo que também se mudou para o projeto, e esse fato foi decisivo “eu acho que a gente já tava no crescimento da questão do trabalho coletivo, você não conseguir mais fazer de outro jeito. Você não consegue mais fazer de outro jeito, é um saco, o que eu vou fazer sozinho?”.

O relato de que não se consegue mais trabalhar de forma isolada, solitária, define o momento de seu deslocamento para o projeto, é o que significa sua mobilidade,

o sair do lugar, o ir em busca de um grupo de trabalho com vínculos fortes para sua vida.

5.2.4. Valter

O professor Valter nos diz, também, sobre seu encontro com a dinâmica do trabalho em equipe:

é quando eu cheguei pra trabalhar no PET, eu já conhecia um pouco de ouvir falar mesmo, principalmente por parte da Shirley e do Paulo e da Clemência (...) e aí, bom, mas é de ouvir, eu não conhecia na verdade o PET, eu conhecia o que essas três pessoas falavam, o Paulo falava muito pouco, a Shirley falava mais, e aí eu fui, cheguei lá sem... apreensivo (...) eu fiquei apreensivo por um lado (...) por que é um trabalho diferente, sabia que era muito diferente (...) parece que ela tem uma lógica necessária de sistema de funcionamento, mas ela é, ela é um pouco mutante, não sei com é que usa, mas um negócio, metamorfose toda hora. E por outro lado, eu tive um pouco de tranqüilidade quando eu percebi que eu tava entrando pra um trabalho, que tava no meio, ou seja, eu tava inaugurando um troço novo, e que eu tive algumas pessoas que já chegaram, nunca me viram, já chegaram pra falar comigo “você vai gostar daqui, aqui é bom de trabalhar, aqui é muito tranqüilo pra trabalhar, apesar de demandar muito da gente, é diferente”, (...) e esse tipo de contato, a minha abordagem, o meu contato com os professores e tal, e automaticamente, eu digo que foi, não é automaticamente, mas de uma maneira bastante natural, muito suave, eu consegui, ou melhor, eu fui inserido, e me inseri no ambiente de trabalho e nos dois agrupamentos, um com mais facilidade, quando eu tava com a Shirley, porque estava mais constante, e no outro agrupamento eu já me vi com alguns problemas, porque eu já, na 2ª semana, tinha que trabalhar sozinho, as coisas já estavam rolando há mais tempo.

É uma longa citação, recortada por momentos importantes para se pensar o que foi significativo para o professor incorporar o trabalho de uma equipe docente. O

professor Valter apresenta vários recortes desses primeiros passos na experiência, é novato, e, para ele, o contato com os outros professores, o que diziam, as expressões de tranquilidade, os professores conhecidos e desconhecidos, faziam-se presentes e apresentavam manifestações que o “tranqüilizavam”, ele estava apreensivo, como relata, teria que dar conta de uma prática que não conhecia, ouvia falar e estaria ali se mostrando aos demais, com suas limitações, seus modos e dificuldades.

O professor atribuiu significados – “*é mutante*”, “*metamorfose toda hora*”, “*eu tava inaugurando um troço novo*” –, compreensões que não estão diretamente colocadas ao trabalho do professor, como sendo um trabalho que pouco muda. O professor já é docente há mais de 10 anos, trabalha numa escola de formação profissional do governo federal, onde inclusive foi aluno. Diante do trabalho, que ainda é de professor, de seus primeiros momentos até essa afirmação, na entrevista, passaram-se cerca de seis meses, tempo para poder significar como “*mutante*”, “*metamorfose toda hora*”, e também por considerar-se apreensivo no começo de seu trabalho no projeto. É afirmado, ainda, que foi um encontro que, ao mesmo tempo o instabilizava, significava esse encontro como tendo ocorrido de “*uma maneira bastante natural, muito suave*”. Natural, pode ser compreendido como “normal”, “conforme os padrões”, “os usos estabelecidos”. É dele também a afirmação de que ali é uma escola e, portanto, há familiaridade, um espaço onde há normas que o ajudaram a ir incorporando o trabalho vivido.

Noutra parte de sua entrevista, é reforçado o lugar de segurança, de possibilitar que ele incorporasse o que o trabalho demandava de si; ele nos diz:

eu cheguei no meio, pra trabalhar sozinho, então eu tive que perceber, eu tive que tentar perceber como é que tava caminhando e o que tava colocado pra eu poder primeiro percebê-los, pra depois tentar fazer o trabalho que fosse isso. Então, não tá fora do tom? Se eles tavam numa melodia, que se eu fizesse o contrário, se quebrasse o trabalho ou desestruturasse a turma, e o trabalho que estava sendo construído, e também, foi interessante nisso, o suporte que os professores, que alguns professores deram, alguns conversam menos, outros conversam mais, e alguns são mais dispostos e se

colocavam, olha se você tá com problema... E viviam na sala, Catherine, passou na sala e perguntou pra mim, “tudo bem aí? Tem algum problema? Tá com o texto, todo mundo? Tá tranquilo?” Ótimo, a princípio pensei que ela era coordenadora [risos], porque ela ia em todas as salas ver se tem papel, se tá tranquilo. Aí que eu fui sacar que era uma outra coisa. Mas, dessa maneira, uma outra coisa que me ajudou também a entrar no trabalho, a me inserir naquele trabalho foi eu ter buscado uma tranquilidade de leitura anterior, procurei saber que textos estavam sendo lidos antes, tenho um tantão deles, eu vi que elas fazem uma espécie de biblioteca [risos].

O professor também chega e assume um trabalho “no meio do caminho”, e para dar conta do trabalho cria estratégias, “*eu tive que tentar perceber como é que tava caminhando*” e perguntava diretamente aos alunos “*não tá fora do tom?*”, e “*se eles tavam numa melodia, que eu fizesse o contrário, se quebrasse o trabalho ou desestruturasse a turma*”. A referência à música – tom e melodia – elucida um significado atribuído ao trabalho: que deve ter cuidado com o que já vinha sendo feito, com o orientado pelos demais professores e registrado em roteiros, e também confirmado nas suas primeiras conversas com outras professoras/as.

É um relato que diz sobre o que deve ser importante para a equipe de professoras/as: ter ciência quando da entrada de um/a novo/a professor/a. Muitos não perceberam o vivido pelo professor Valter, pois esse universo de vivência não se explicita a todos. Sabe-se que, em equipes, há diferentes sujeitos com distintos papéis, muitos próprios de individualidades, porém, entendo que, numa dinâmica de trabalho, é real a construção de papéis que podem se modificar ou ainda serem orientados quando diante de mudanças, por pequenas que sejam, pelos sujeitos da equipe. São explicitados pelo professor cuidados que não estão explícitos nos roteiros de trabalho acerca do encontro com os novatos docentes, com seus acúmulos sobre o trabalho, desde seus tempos de alunos, e do exercício da profissão de professor.

O acolhimento relatado pelo professor Valter não dá a compreensão de que ele demandava uma apresentação, uma aula de pré-requisitos à docência, ao seu lugar de professor; ele não trata disso, fala do lugar de estar na condição de docente com os demais docentes. Não de uma prática totalmente desconhecida. Como o próprio relata,

“já conhecia de ouvir falar”, esse conhecer de “ouvir falar” se dava pela compreensão que já tinha de vários anos de trabalho como professor. Sobre essa familiaridade com o que ali se fazia, ele diz:

É inovador em alguns aspectos, em outros não. Não é dentro da escola? Parede, cola, giz, quadro, aluno, papel, escrito, coisa mais tradicional do que papel escrito na mão de aluno? [risos] (...) se alguém, imagino que se alguém passar por um momento no PET (...) então tem, tem, eu acho que se for passar lá, uma pessoa, mas passando lá, certamente ele vá ver, ele não vá perceber essa coisa inovadora, nesse formato distanciado. Mas no momento que você, dentro da turma, de fato tem uma diferenciação muito grande. Tem porque, dentre outras coisas, o aluno é chamado, lá, quase sempre a se colocar, e não a receber qual é a colocação que se quer dele (...) eu acho isso aí uma questão de inovação (...) eu vejo isso, que há diferença.

Há uma percepção acerca da mudança de sua relação com os alunos, e com os demais professores; é um relato que convoca sua percepção sobre o próprio trabalho, coloca o que há de comum num recorte do cotidiano, como ele mesmo entenderia ser igual a qualquer outra aula ou cotidiano escolar, onde as relações aluno/escola/professor seriam como nas demais unidades de ensino. Entendo que essa constatação do professor refere-se a seu trabalho. Sua vivência, nesses primeiros momentos, revela uma estranheza e também uma busca em “afinar-se” com os demais professores, o trabalho em equipe coloca essa demanda ao novato. Entrar no ritmo, na dança, pegar o tom e a melodia.

5.2.5. Geni

A professora Geni fala sobre o seu encontro com o trabalho em equipe, sobre as descobertas que viveu. Vale a pena retomar sua fala:

as reuniões, a minha primeira reunião eu não conseguia parar de comparar com o que eu conhecia. Sempre você vê o pessoal na reunião, uma faz uma coisa, outro faz outra coisa, aí uma pessoa só fala sozinha. E lá não, o

tanto de coisa, que eu fiquei impressionada com aquilo, o tanto de coisa que foi resolvido naquela reunião, e as pessoas o tempo todo interessadas, quem queria levanta, toma um café, não tem aquele intervalo que aproveita pra fugir, como sempre a agente tá acostumado a ver. E ninguém tinha pressa, as pessoas falam, tinha uma organização, porque isso a gente não vê também em qualquer lugar, essa coisa de ter a mesa, então aquilo pra mim, eu sei, eu lembro que falei com a Shirley, Shirley, mas o que é isso? Que alta produção e tudo!

Esse relato explicita o significado desde a primeira reunião, a professora lembra com entusiasmo seus primeiros momentos de descoberta, de vivência com o trabalho em equipe. Ainda há um movimento comparativo, onde as experiências vividas anteriormente estão ali, presentes, em confronto com o que diante de si se apresentava. Geni já trabalhou noutros lugares, sabe como funcionam os tempos coletivos das outras escolas, e, aqui, podemos perceber que ela nos diz sobre um encontro com algo que se apresentava como novo, um trabalho que seria por ela experimentado no futuro da equipe que já compunha a partir desse primeiro contato. Esse encontro refere-se ao às reuniões; vamos encontrar também um relato que nos diz sobre sua entrada nos agrupamentos de professores, ela esteve, inicialmente, trabalhando com outras duas colegas e nos diz

cheguei lá, eu fiquei muito calada, porque eu ficava achando que era uma, pra poder saber onde que eu entrava, elas começaram a me questionar também (...) eu também tinha que me posicionar (...) colocar as minhas dúvidas (...) eu fui observando a forma como elas conduziam o trabalho, eu fiquei um tempo calada, (...) eu fiquei tão encantada (...)!

Esse primeiro contato, “observando”, “calada” foi vivido pela professora Geni num agrupamento com outras duas professoras em sala, significando um momento de aprendizagem sobre o trabalho em equipe e também de avaliação de si diante dos outros, seu trabalho estava sendo convocado, “*elas começaram a me questionar*”, sua entrada dera-se quando da percepção sobre o que sabia fazer, já que era professora também, e de que lugar poderia entrar na aula compartilhada com suas novas parceiras,

as professoras Valéria e Maria Bernadete, esta última não mais faz parte da equipe. Um momento de ver o trabalho e poder também fazê-lo. Um momento de imersão no trabalho.

Os professores que não eram considerados novatos, como Maria Clemência, Patrícia Moulin e Shirley Miranda, apresentam outras considerações acerca de suas entradas no projeto. São professoras que nos dizem de um outro universo de significados.

5.2.6. Maria Clemência

A professora Maria Clemência é de 1995, data de inauguração do projeto, sendo convidada a compor essa primeira equipe e a criar, com suas parceiras, as condições para que o projeto saísse do papel para tornar-se real, concreto. Escolhi para este momento do texto, tratar de sua entrada e de como a mesma vê os novatos diante do trabalho inicial.

Sua entrada no projeto deveu-se a um convite de amigas e amigos do movimento sindical e partidário. Sobre esse momento inicial, interessa-me recuperar e trazer à tona os significados que foram construídos pela professora sobre o trabalho em equipe. Encontramos, em sua entrevista, o relato de que

para sobreviver, aquele grupo precisava se constituir de fato enquanto grupo, né, é ele se afinava inicialmente, depois é que apareciam os problemas, as pessoas se afinavam em princípios, se conheciam, se afinavam, é então esse processo né (...) essa equipe começou a visitar os sindicatos né, (...) então nós começamos a nos organizar e ir às reuniões dos sindicatos pra tá discutindo como é que é essa questão de alunos (...) esperava-se que eles se envolvessem de tá articulando o aluno.

O contato com o projeto, escrito, discutido, com lacunas ainda a serem preenchidas, impôs um movimento desse grupo inicial, isso tudo, como diz a professora, significou a construção de uma equipe, e essa equipe constituiu-se a partir do trabalhar para que do texto e das idéias se partisse para concretizar a primeira equipe, é uma equipe de professoras construtoras das condições de existência do projeto.

Ainda é dito “*então nasceu assim, cada um assumindo a experiência concreta né, o início dela com essa equipe de professores, e cada um acabou assumindo algum lugar né, alguma tarefa pra o projeto ser viabilizado né (...)*”. É elucidado pela professora um conjunto de ações das professoras, indo a sindicatos, associações de moradores, órgãos da Prefeitura, como a SUDECAP, e outras ações. Esse conjunto de ações dá significado ao trabalho, tornam-se uma equipe a partir desse momento, juntas, compõem uma equipe em torno de um objetivo, fazer o projeto existir. É elucidada, ainda, a participação de sindicatos como os Metalúrgicos, dos Trabalhadores em Educação, dos Marceneiros, porém, há também a explicitação de uma dificuldade no diálogo quando das mudanças de diretoria dos sindicatos, ou de se ter um contato com certa categoria em que os operários já tinham a 4ª série, ou porque a escola ficava longe de onde se concentrava a maior parte dos trabalhadores, como no caso dos marceneiros. Algumas condições fizeram desse momento inicial um tempo de desafios para se dar vida ao projeto.

É ainda desses tempos primeiros que a professora relata uma divisão da equipe, uma parte funcionava na Escola Sindical 7 de Outubro, outra no centro, isso com turmas distintas. No centro, onde ela e mais duas professoras trabalharam, desenvolvia-se um projeto com jovens que atendidos pela AMAS e considerados como “infratores”, eram moradores de abrigos públicos, moradores de rua, que precisavam de um projeto de inserção social. Essa divisão da equipe trouxe o desafio ao trabalho de, já nesse princípio, desenvolver-se de forma coesa. Vários problemas surgiram e, como diz a professora: “*o processo na Escola Sindical ia as mil maravilhas, o do centro era um desespero, um desespero! Os meninos não tinham nada a ver com aquilo, a gente não tinha nada a ver com eles, né, esse projeto não servia pra esses meninos*”. Houve, nesse tempo, um movimento de ruptura com o projeto da AMAS, as professoras decidiram que só trabalhariam na Escola Sindical, junto das demais pessoas e com o projeto do qual participaram desde o princípio. Formou-se, nesse tempo, uma equipe de professoras e um coordenador, que estaria trabalhando com poucos alunos e usando um espaço coletivo; em alguns casos, conforme relatado, seis professoras e vinte alunos numa mesma sala. Tempo, espaço e encontros para se constituir, construir e atribuir novos significados ao trabalho em equipe. Condições para constituir diálogos e significados para o trabalho docente do projeto.

Todos esses acontecimentos ocorreram dentro do espaço da Escola Sindical, já em 1997, como é tratado pela professora: “*aí nós começamos a maratona pra procurar escola que abrigasse o projeto*”, isso implicava reuniões com sindicatos, com a Secretaria Municipal de Educação e, principalmente, reuniões entre as professoras e o coordenador do projeto. A “maratona”, como diz, tem o significado de uma disputa, uma luta em que era necessário vencer para fazer-se vivo, em movimento, respirando, desenvolver-se e viver a criação, criar e amadurecer. O projeto estava começando e as professoras, já em formato de uma equipe, estariam disputando, convocando a importância do projeto para si e para os alunos. Era preciso convencer sindicatos, Secretaria e, principalmente, alunos, sobre a nova proposta de educação.

Sobre o trabalho nesses tempos, a professora diz:

nesse período, quando era menor o número de professores era muito mais, era muito mais solto do que hoje, hoje cê tem umas amarras né, mais bem definidas, naquela época você não tinha essas amarras, porque o número era muito pequeno de professores e você conhecia os alunos né, todos os alunos né, oitenta alunos, cinco professores.

Que significados estão aí presentes? Uma memória de trabalho que traz significados bem centrados no trabalhar em equipe, tratando ainda de uma condição colocada ao quadro de professores e alunos.

Essas memórias trazem marcas significativas para se pensar o lugar da professora dentro da equipe, é alguém que esteve no período da gênese da equipe, e que também estará agindo para preservar todo um patrimônio de seu trabalho, com um caráter de vitalidade para o que vive junto dos novatos. Ela nos diz sobre o encontro com os/as novatos/as, quando da chegada de nove professores/as selecionados em 1998: “a gente voltou trabalhando duas semanas em janeiro, as duas finais, discutindo como é que seria um processo de formação né, como é que seria isso, como é que a gente formaria uma equipe (...) que a nossa função não é o processo de formação (...)”, encontramos, aqui, um momento interessante, uma equipe se deparando com a necessidade de se encontrar com “novatos” e dizer sobre o que se faz, mais uma vez, pois já havia tido um processo de detalhamento sobre o que seria o trabalho, isso

durante o processo de seleção. A equipe trabalhou, nas férias, durante duas semanas. O que significou isso para os integrantes dessa equipe? Insegurança? Medo? Cuidado com o trabalho? Esse processo significou dúvida quanto à condução desse encontro: “como” encontrar, o que fazer:

então cê tava formando uma equipe e não tinha aluno, não tinha nada, depois já tinha aluno, já tinha uma história, é, já tinha sido iniciada,

(...)

é, tinha alguns professores, então como é que seria essa seleção, o que era preparar uma formação... pros... isso não era arrogante... né, isso não era muita presunção da nossa parte? Nós ficamos, passamos vários dias discutindo isso [risos] nós não conseguíamos entrar, como é que as pessoas vão encarar isso né, um grupo de professoras propondo processo de formação pras outras, qual era a nossa competência pra isso, a gente, que a competência que tinha era da experiência que a gente desenvolvia (...) fechamos em poucos dias a idéia de que a gente tava criando um processo de onde as pessoas se conhecessem né, que conseguissem falar de si, e as expectativas que tinham em relação ao projeto né, é, e que ao mesmo tempo elas também conhecessem um pouco mais, aliás, foi a equipe que tinha, entrou em melhores condições em relação a isso né, em relação a esse projeto, porque hoje não se faz mais isso, as pessoas entram direto pra sala de aula [risos] que eu acho muito melhor inclusive [risos].

Um momento lembrado com detalhes pela professora, elucidando momentos de trabalho, preocupações com a postura da equipe com os novatos, em reconhecer o que ali se apresentava, mesmo ainda de maneira opaca, mas que se criassem condições para um encontro em que, pelo diálogo, se construíssem as possibilidades de apresentação do trabalho produzido em equipe. Eram cinco professoras e um coordenador que recebiam nove novos professores/as no projeto.

Há, nesse relato, uma apresentação de conclusões sobre a entrada dos novatos; entendo, com a fala da professora, que as condições de seleção de 1998

contribuíram para que houvesse todo um preparo, um envolvimento e dispêndio de tempo para discussão sobre como recebê-los, pois se marcava o tempo de ida para a escola pública, algo que já estava previsto no projeto desde 1995 – a extensão para até a última série do ensino fundamental para jovens e adultos, o crescimento do número de alunos, passando de 80 para aproximadamente 350, e um crescimento numérico de professores/as. É um contexto definitivo para o que se desejava em equipe para o Projeto de Educação de Trabalhadores.

A chegada de novatos, e em maior número, trouxe para a equipe, segundo relato da professora, algumas preocupações: *“a gente tinha o medo que as pessoas pudessem... bulir com algumas coisas colocadas no projeto (...) acho que tinha a sensação entre as pessoas de que é, se o projeto tivesse que ser construído a partir dali, é um negócio engraçado isso né, como se ele não tivesse uma história anterior (...)”*, um grupo novo, maior, também de professores/as, conhecedores de seu trabalho e com significados já sedimentados. O medo diante dos novatos, do novo, de um contexto novo – dentro de uma escola pública, saindo da Escola Sindical, essa de outro tipo, porém não com a “cara” de uma escola pública – o encontro com professores que não tinham vivenciado a experiência que se formou, desde 1995, pela ação de cinco professoras e um coordenador, todo esse conjunto de situações significou para a professora, e pode-se inferir, também para o restante da equipe, um grande desafio.

Ainda sobre esse encontro com novatos, a professora diz sobre algo interessante, para podermos pensar nas tramas que vão surgindo com o encontro, mesmo quando proposto o diálogo, e, obviamente, um amadurecimento, isso traz a demanda de tempo, cada sujeito se apresenta em tempos diferentes, reconhece o trabalho também em tempos – e por estratégias – distintos:

tinha pessoas que eu não conseguia conhecer, é saber exatamente... algumas porque ficaram pouco né, acho que algumas saíram mesmo porque não deram conta de ficar no projeto né, tinham outras... e tinha algumas preocupações, poucas inclusive né, porque eu nunca sabia pra onde iam atirar... cê não sabia o que as pessoas iam fazer, era um negócio, não, não é que parte tinha que ser controlado, não era isso, mas era engraçado isso em relação ao projeto, como esse... o cê não saber quem na

verdade era aliado e quem não era (...) eu ficava olhando... gente fulano, tinha pessoas que eu não conseguia, e, e, aliás, essas pessoas ficavam um tempo no projeto e saíram né, eu não conseguia construir uma relação que eu chamo de uma confiança com essas pessoas, não, eu não tinha uma relação de confiança, não era exatamente isso, mas eu também não conseguia construir nenhuma relação de confiança com essas pessoas, com algumas das pessoas que saíram né, é, e eu acho que hoje tem um processo um pouco diferente assim dá... tem pessoas que a gente ainda tem possibilidade de construir, acho que tem gente que não vai ficar mesmo né, que vai chegar uma hora e vai dizer “Ce’est fini”.

A necessidade de conhecer as pessoas, o próprio projeto, idéias, concepções, relação com o novo, para com o novato, e o novato para com o veterano, relação com o projeto e sua história, são cuidados com o trabalho constituído e seu patrimônio, e este, como algo que deveria ser cuidado. Podemos pensar num patrimônio sagrado e que não deveria ser profanado? É uma construção de cunho religiosa, o sagrado e o profano, encontramos essas significações no trabalho docente, nas escolas. Ainda dentro desse emaranhado de afirmações, a confiança é tratada de forma repetida, ocupa lugar de destaque na fala da professora como pré-requisito para que a equipe viesse a se constituir, o que exigiria um mostrar-se coletivo – dos veteranos para com os novatos e o inverso, para que esse aceitar mútuo resultasse em novas relações, a aproximação desse relato da professora e do contexto colocado explicita essas construções: “não deu conta do projeto”, “saber para onde iam atirar”, “ser aliado ou não”, e que trazem em si significados colados ao trabalho e que tem como ponto central de tais relações o encontro com outros sujeitos, que ainda não estavam familiarizados, incorporados no projeto de trabalho de educação de jovens e adultos trabalhadores.

5.2.7. Patrícia

A professora Patrícia Moulin entra pra o projeto em 1998, e fala de sua chegada no projeto e de como enxerga a entrada de novos professores. É relatada, inicialmente, sua ida para o PET, “meu perfil, acho, na época, pela experiência que

tinha tido com a formação de professores, meu perfil, ele se aproximava bem do que, do que o PET tava colocando como perfil, essa foi a minha entrada”; há um reconhecimento de identidades – o seu perfil e aquele demandado pelo projeto, um encontro de trabalhos, o seu próprio e o desenvolvido pelos docentes do projeto.

Ainda encontramos a seguinte afirmação: “eu achava que o PET era o que mais se aproximava da representação que na época eu tinha da Escola Plural, né?, de você trabalhar, de perceber o sujeito, do seu processo de formação, de descentrar do conteúdo, da lógica de transmissão de conhecimento, então eu acho que foi isso que me levou a ir pro PET”. A professora esteve presente e participou do processo de elaboração e implantação da Escola Plural, e aqui, afirma a sua intenção de trabalhar numa escola que tivesse proximidade com suas idéias, com colegas que também as compartilhassem no Projeto de Educação de Trabalhadores; a professora conhecia a Escola Sindical, outros/as professores/as que já trabalhavam no PET, colegas de trabalho estavam também fazendo a mesma seleção, um movimento de um grupo com vivências e idéias sobre um tipo de trabalho docente. São vínculos que resistem no sentido de não se desfazerem, que insistem em se manter vivos no trabalho, como sendo vitais ao trabalho.

Ainda sobre essa chegada no projeto – o que, a meu ver, reforça um lugar importante para se pensar nos vínculos construídos com o trabalho em equipe de professores –, a professora Patrícia Moulin diz:

eu já cheguei sendo do grupo, não tive esse drama que as pessoas vivem, eu já cheguei me sentido, fazendo parte daquele grupo, eu não tive que passar por esse movimento, mas eu sei que muitas pessoas têm que passar por esse movimento, tem gente que rapidamente incorpora, assim, já se considera sujeito daquele grupo, e outras levam um tempo enorme, né, gente que fica dois anos e fica achando que ainda é novato, eu acho que isso tem a ver com a história de cada um, pessoal, e com os acúmulos diferentes que existem no grupo, e que tem a ver também com o processo que a gente vive, porque é, o sujeito tem que chegar e cair muito rápido na produção, não tem essa coisa de dar um tempo pro sujeito, de ser tudo muito explicado, de ser tudo muito cuidado, nêgo

entra, já tem que se virar, tem que se virar, tem que trabalhar em dupla, tem que produzir material, tem que registrar que na vida escolar, do cotidiano da escola, mas eu acho que isso é uma questão, todas as experiências escolares que eu tive, acho que isso é um problema pra todo o grupo (...) tem pessoas que chegam com uma afinidade grande com o projeto e outras não, e leva um tempo pra perceber isso, que não é ali sua praia, e ir se incorporando no grupo, e outros já chegam e incorporam rapidamente.

É mais uma longa citação, mas que elucida um processo, uma vivência na constituição de uma equipe de trabalho. A professora apresenta em seu relato situações que pode acompanhar, dentro e fora do projeto, como na escola em que trabalhou por dez anos, “eu trabalhei dez anos, e durante os dez anos eu vi essa conversa de que como as pessoas como entram... acho que é diferente no PET (...) é muito próprio da instituição, por mais que a gente desescolarize, aquilo é uma escola, tá dentro de uma escola (...), a gente significa da forma que a gente dá conta, a gente não tem que ser um super professor (...), a gente faz parte dele e vai significando e ressignificando o tempo todo.” O relato todo é elucidador de um conjunto de vivências, no caso, uma vivência entrecortada por um projeto, por uma história e por relações entre sujeitos que estão dividindo a dramaticidade do trabalho, da apropriação e construção de linguagens, de construção de consciência acerca de uma perspectiva de organização, de tramas e processos humanos para se praticar o trabalho.

O tempo da produção da equipe, no caso pesquisado, não espera o/a professor/a estar preparado/a, não há um “cursinho” prévio como alguns demandam. É um tempo vivido no trabalho e que fez emergir a compreensão sobre a necessidade imediata de se estar compondo o trabalho – em sala de aula, com as duplas, nas reuniões, na organização da materialidade, do registro das reuniões e produção de relatórios e roteiros de trabalho. Há um desvelamento acerca do trabalho, não o considerando como radicalmente distinto do que já se conhece, como a professora diz “*aquilo é uma escola, tá dentro de uma escola, tá dentro da instituição (...)*”, mas compreendendo que essa afirmação traz à tona uma consideração sobre o encontro de um patrimônio do trabalho individual com o trabalho em equipe, e que este último não

está desgarrado do primeiro, continua sendo trabalho docente e, por isso, na história desse projeto, após 1998, não mais se considera importante a construção de um momento específico para preparar professores novatos para a docência.

O encontro do novato com o trabalho em equipe, como pudemos verificar nos relatos de Geni, Adrilene e Valter, desenvolveu-se a partir de um momento de observação do que um colega de trabalho estava fazendo, do “como” o trabalho era feito, como se davam as reuniões, o que se registrava, qual a dinâmica de organização diária do trabalho, há uma aproximação, um diálogo de vivências de trabalho.

O mesmo momento, vivido pelas professoras Dora e Martha e também pelo professor Valter, caracteriza um tempo de busca por apoio, por entrarem durante um agrupamento do qual não haviam participado inicialmente, da discussão do tema e da elaboração da proposta, esses professores/as afirmaram terem ficado “perdidos” ou que buscaram “ir se afinando”, “observando”, “escutando os colegas”, “como espectadores” do que ali se apresentava como trabalho. Esse tempo é relatado como marcante para os professores novatos, um trabalho de aproximação, em alguns casos, há remissão a uma primeira reunião, ao primeiro dia de trabalho, à reação das pessoas no primeiro dia no projeto. A estratégia por eles apresentada e o universo rememorado, nos diz sobre como viveram, como se saíram diante de um ou de vários encontros desafiantes, como assumiram um trabalho com outros tempos e espaços, com outras materialidades.

Esses primeiros momentos de cada um mostram a variedade de condições com que cada sujeito se deparou, algumas condições similares umas as outras; podemos, aqui, distingui-las: um grupo chegou como se estivesse diante de algo novo, inovador, desafiador; outro grupo entra como se já fizesse parte daquele trabalho, conhecendo seus tempos, dinâmicas, tramas, os diversos usos sobre o trabalho em equipe na escola. Considero que ambos compõe o mesmo universo e o que se coloca como importante, nesse momento, é poder perceber que uma não é melhor que outra, não há uma postura que se coloca como a ideal ou correta, não há essa intenção. O que é preciso perceber é que cada caso deve estar sendo cuidado ao se pensar na constituição de uma equipe de trabalho docente. Cada história precisa ser observada e cuidada pelos componentes da equipe.

O trabalho observado apresentou outros momentos que julgo pertinentes ao se pensar como se faz, que estratégias são criadas para que, numa equipe, os professores consigam trabalhar, dar aula, organizar materiais, organizar seus tempos, trocar idéias, seja oralmente ou por outros meios de comunicação, tirar dúvidas e construir acertos no trabalho. Farei, a seguir, uma apresentação de momentos importantes dessa experiência de trabalho docente em equipe, que trazem significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, isso em tempos de observação das reuniões de 6ª feira, dos momentos anteriores às aulas na sala dos professores, intervalos e, em alguns momentos, também no final da noite e nas caronas.

5.3. O trabalho: a organização e seus significados

Há, nas falas dos sujeitos entrevistados, uma série de expressões acerca do trabalho e farei uso das mesmas para podermos compreender um pouco melhor como eles o significam; são algumas expressões que muito dizem sobre o vivenciado em equipe. Farei uma apresentação do contexto que circula, que fundamenta o uso dessas expressões para podermos melhor entendê-las. São expressões como:

Professor Rogério:

“mastigando essa coisa”

“peguei o barco andando”

“maçar barro, maçar pão”

“batidão”

Professora Ivone:

“me tiraram da lama”

“quebrou o maior galho”

Não percebido:

“fulano vive agarrado”

Professora Shirley:

“temos uma pauta para amanhã com duas pernas, depois vira um polvo”

“proposta relâmpago”

“o trabalho ficou chapado”

Professor Sérgio:

“estou estressado com essa inventação de moda”

Professora Patrícia:

“proposta pão de queijo”

Professor Luiz:

“estamos dormentes, não dormindo”

Professora Catherine:

“vamos direto pra vaca fria”

Todas são expressões que dizem sobre o trabalho, foram apresentadas nas reuniões semanais, quando o tema era a avaliação dos agrupamentos e quando também se discutia proposições ao trabalho. Há, em alguns casos, uma remissão aos demais membros da equipe para que se concorde com essas expressões, com o uso do verbo na terceira pessoa do plural, como se quem fala tenha noção dos trabalhos dos demais colegas, de suas vivências com suas duplas.

Expressões do tipo “*mastigando essa coisa*”, “*maçar barro, maçar pão*”, dentro da dinâmica apresentada de trabalho, constituem-se numa atribuição de significado que mostra uma compreensão do trabalho geral, todos ficaram da mesma forma, fazendo algo que parecia não mudar de condição, que não assumia uma forma

definida, amorfa, esse tratamento traz à tona uma significação acerca do trabalho e uma postura diante dos demais professores, elucidando uma intenção de dizer sobre como ficaram todos, e mais, de como gostaria que todos fizessem. A segunda expressão é dita como uma proposição para a equipe, ao se tratar da escrita; o professor Rogério diz, então: “gostaria de maçar barro, maçar pão” para que houvesse uma compreensão de que a leitura e a escrita estivessem sendo tratadas com mais tempo, aprofundando os temas de estudo. Essa consideração em se promover um trabalho mais alongado, significando, dessa forma, um trabalho de mais tempo, com mais movimentos entre a leitura e a escrita ficou explícita na equipe.

O “mastigando essa coisa” referia-se a mais um momento em que a pauta era a avaliação do trabalho e de sua repetição por outros tantos momentos; tratava das dificuldades da equipe em conseguir avançar diante desse tema. Ainda se pode entender que representa uma crítica à própria equipe, pois quem diz explicita a condição de que é possível criar possibilidades para que se avance, deixando de permanecer ainda fazendo algo que poderiam já ter superado. Há um incômodo com a permanência dessa condição. Interessa-me, diante dessa expressão, entender o lugar que ocupa numa equipe de vinte e uma pessoas, em que cada uma estará, num momento distinto, amadurecendo uma relação com o trabalho, e que tal condição significa, de forma também distinta, o “mastigando” – pode significar o lugar de incômodo para quem diz ou não, porém, ainda se pode pensar que é algo que está sendo feito, e que parte dessas pessoas insiste, deseja que assim continue, outra parte deseja que se supere essa condição. O trabalho que se vem fazendo, o conjunto de ações postas, construiu um lugar de incômodo, de desgosto, e que é preciso superá-lo. Mas, exatamente, o quê? O tempo dos novatos? O despreparo em lidar com a avaliação do próprio trabalho? Daí uma ação, ou um conjunto de ações sendo repetidas, perdendo o sentido, perdendo o sabor, causando estranhamento.

O contexto do trabalho, dentro de um semestre, observado diariamente, não se altera radicalmente, o que entendo como sendo uma condição do trabalho. Há, como já disse anteriormente, uma variedade de vivências dentro de um trabalho que, aparentemente, está sendo repetido. Algumas expressões como “*fulano me tirou da lama*” ou “*quebrou o maior galho*”, são apresentadas dentro desse contexto; a primeira é tratada quando de um trabalho com um texto que a professora não conhecia, não havia

sequer feito uma breve leitura durante sua formação na universidade, o texto é muito lido por aqueles que se graduaram em Filosofia e a professora graduara-se em Educação Física. Como no projeto não há um trabalho por disciplinas, não existe professor disso ou daquilo, encontra-se com textos distantes de um universo esperado para o trabalho “tradicional”, esse contexto, tanto da formação dos docentes como do vivido no projeto, coloca essa situação de desafio aos professores; esses, por sua vez, estão cientes dos desafios e se deparam com momentos em que o trabalho precisa de ajuda; o “me tirou da lama” vem significar uma ajuda ao trabalho, a busca por informações junto a colegas que as tinham, a compreensão de que o trabalho estava “atolado”, “parado”, e que precisava de um “empurrão”, um “puxão” para sair do lugar. A “lama” imobiliza, mesmo que temporariamente, o trabalho do professor, a consciência da ajuda está colocada, o que promove o diálogo entre o que está “inerte” e o que pode ajudá-lo a movimentar-se, há uma ação de dupla mão, a busca por mobilidade acontece com quem deseja a mobilidade, e quem produz a mobilidade, quem ajuda, sabe que pode fazê-lo.

A segunda expressão, como a primeira, fora dita numa reunião de 6ª feira, em momento de avaliação do trabalho; os/as professores/as presentes inscrevem-se e dão seus depoimentos, pedem esclarecimentos, concordam, discordam e mais, buscam sempre a construção de consensos. Não se vota nesse projeto. O “quebrou o maior galho” significa, popularmente, que alguém resolveu um problema, algo que estava sendo difícil de solucionar. O trabalho aqui apresentado, em que os professores desenvolvem atividades com temas que são comuns uns aos outros, em muitos momentos, com os mesmos materiais, em tempos simultâneos, criou e vem criando condições para que um diálogo seja estabelecido e que soluções surjam em encontros entre os professores, há uma positividade colocada no trabalho quando se vivem condições como essas. O “tirar da lama” e “quebrar galho” fazem do trabalho um momento formativo – pela troca de informações, soluções e, sobretudo, pelos diálogos solidários entre os entes do trabalho.

Dando continuidade à análise sobre os significados atribuídos ao trabalho em equipe, verificamos as expressões: “*o trabalho ficou chapado*”, “*batidão*”, “*estamos dormentes, não dormindo*”, “*fulano vive agarrado*”.

Foram observadas, mais uma vez, em momentos de avaliação, nas 6^{as} feiras, uns diante dos outros, revelando um olhar geral e encontrando a concordância dos presentes. O trabalho em equipe, por ter uma condição posta, que é a do “caminhar juntos”, por ser um trabalho marcado pela necessidade de iniciar-se e encerrar-se num mesmo tempo, coloca também a necessidade de uma certa afinidade, ou melhor, de se “estar afinado”, como dizem, nos agrupamento e duplas de trabalho, nos usos de materiais para cada fase das atividades, orientando-se pelos calendários dos roteiro de trabalho. Essa condição toda, esse contexto, aponta para uma possibilidade de significação de “o trabalho ficou chapadão”, o “batidão”, o “dormentes, não dormindo”, “fulano vive agarrado”, estão todos, contribuindo para que, juntos, entrem num esquema de trabalho formatado, amarrado um ao outro e estabelecendo um certo ritmo que impossibilita uma dinâmica mais flexível. A flexibilidade será o oposto dessa condição de repetição, de trabalho comum, sem alterações em suas propostas. A planificação marca o trabalho na sociedade, na produção, e encontramos, aqui, uma expressão dessa condição, entretanto, o que os professores dizem é contrário à planificação exagerada, há um tom de crítica, que se faz de um lugar de quem já fez e deseja que se faça diferente, uma referência ao fato de que há, nessa equipe, a possibilidade e acúmulo de um trabalho que não seja “chapado”. Mas a condição de planificado, “chapado”, está presente, os professores quiseram que assim ficasse, mas porquê? Essa condição pode ser considerada como uma alternativa para “aliviar” o trabalho, dando um caráter de pouca criatividade, de pouco movimento, ou mesmo nenhum, se isso for possível.

A condição de um ou outro professor/a que “vive agarrando”, diz sobre o que uma coletividade demanda para se “andar”, resolver problemas num tempo marcado, e sobre a necessidade de todos estarem juntos, a ausência de um ou outro, “agarrar”, impede a movimentação, a reflexão diante de um drama no trabalho que, é de praxe, desenrola-se coletivamente. O “agarrando” está colocado num contexto em que os professores esperavam pelo que está fora, ausente do momento em que é necessária a sua presença, há um valor em estarem juntos, e que essa condição de juntos discutirem, refletirem e deliberaram acerca do trabalho é o que dá valor ao que a equipe faz, estar junto valoriza as ações, cria o “como” acontecer esse trabalho.

É um momento interessante para pensarmos que esse encontro coletivo para a reflexão possibilita o dizer sobre, o pensar sobre, o criticar o próprio trabalho, de quem diz e de quem ainda não pensou sobre essa condição “amarrada”, passando a perceber o que o colega diz sobre ele mesmo e também sobre quem ouve. A possibilidade de se refletir sobre um trabalho comum, em equipe, possibilita que a reflexão tenha maior amplitude e provoque um efeito nessa autoformação. Pode-se dizer sobre um protagonismo em se organizar o trabalho, executá-lo e também avaliá-lo.

Mesmo em tempos distintos, as condições ainda se repetem, são expressões ditas nas reuniões, momentos que antecedem a semana de trabalho que virá. As frases agora tratadas são:

“temos uma pauta para amanhã com duas pernas, depois vira um polvo”

“estou estressado com essa inventação de moda”

“peguei o barco andando”

“proposta relâmpago”

“proposta pão de queijo”

“vamos direto pra vaca fria”

Todas as frases ocupam lugar no universo de trabalho, dizem sobre o dia-a-dia na sala de professores, salas de aula, reuniões, em momentos de produção de materiais e na organização dos agrupamentos por duplas de professores/as.

Inicialmente, a afirmação de que os temas de discussão nas reuniões se multiplicam elucida um significado acerca da condição de se estar junto com outras pessoas, de duas pernas vira-se um polvo, com várias outras pernas, cada qual com disposições diferentes, movimentos autônomos, com direções distintas, e que tal condição torna-se um desafio para se viver numa equipe, para se alcançar objetivos anunciados e consensuais.

Essa mutação para “polvo” coloca ao trabalho em equipe uma condição que é própria do humano, do que é rico, da diversidade, e da impossibilidade de se suprimir as individualidades. Compreendo, aqui, que as individualidades fazem-se presentes

nesse trabalho coletivo, que elas apresentam-se, permitem-se estar em relação com as demais, existem diante dos outros, influenciando-se mutuamente. Há uma troca permitida.

É nesse mesmo cotidiano que vamos encontrar manifestações sobre a condição de viver com uma diversidade de sujeitos, homens e mulheres com histórias formativas distintas, com cursos de graduação variados; esse encontro, esse diálogo, faz presente as possibilidades criativas acerca do trabalho, daí a expressão de esgotamento, de fadiga, quando o professor diz: “*estou estressado com essa inventação de moda*”, significando um esgotamento, um cansaço em ter que mobilizar forças para o trabalho de diferentes naturezas, seja em pensar dinâmicas de trabalho, organizar tempos, materialidade, o tempo com o outro parceiro e, sobretudo, o estar diante de rotas de trabalho, dos roteiros.

Há uma recorrência na organização do trabalho, as 6^{as} feiras compõem o tempo e o espaço de fazer do trabalho, onde se planeja, propõe-se, sobre o trabalho de todos; essa recorrência cria condições para essa fadiga com o trabalho, com o que se apresenta como um processo de amadurecimento, um processo relacional com o que se vive. A fala que critica como sendo negativa a experiência de “*inventação de moda*” ocupa que lugar no trabalho em equipe? Traz que significados? Podemos pensar num significado que torna o trabalho superficial, volátil? Há um esvaziamento? Esses significados não são explicitados, porém, sabemos sobre as relações que são construídas com o trabalho, com os objetos de trabalho, a cada momento; a cada tempo, um pouco do ser transfere-se para o objeto e o contrário também, o humanizar-se está aí, nessa relação, nesse identificar-se, e o “inventar” muito pode significar esse desfazer-se rapidamente daquilo com o que se identifica, daquilo que faz o trabalho estar presente como instituinte de uma vida.

Estou tratando de uma subjetividade que sofre com os efeitos do trabalho, e não somente na escola. Na sociedade, essa condição de trocar quase imediatamente de informação, de orientação para o trabalho, a polivalência, distancia o sujeito do que ele faz, desfazendo-se e formando-se novamente, rapidamente. No contexto observado, o tempo está muito marcado pelas reuniões das 6^{as} feiras, a cada semana, como também em tempos criados durante a semana, durante o trabalho, quando se flexibilizam as

decisões e interfere-se no programável da vida. Os sujeitos vêm-se desafiados e assim significam o vivido.

Outros significados ainda estão presentes dentro desse universo de trabalho do qual acabei de tratar; essa emergência organizacional, semanalmente, é, pode-se dizer, vital para o trabalho em equipe e tem criado condições de produção em que se pensa e significa-se com marcas de um tempo vivido com grandes proximidades entre cada momento de pensar, avaliar e deliberar sobre o que fazer. Frases como “*fazer uma proposta relâmpago*”, “*proposta pão de queijo*”, “*vamos direto para a vaca fria*”, oferecem-nos condições de trazer acontecimentos da natureza e alocá-los para o vivido. O tempo rápido para se elaborar uma proposta elucidada que muito se fez, falou-se, pensou-se, e que a proposição ficou com tempo reduzido, ficando a compreensão de um caráter imediato, “relâmpago”. O trabalho também é vivido e deseja-se avançar no que se fez; como se diz nas escolas: é preciso logo “passar a régua” no trabalho.

A “*proposta pão de queijo*” é uma expressão interessante, já que estamos em Minas Gerais, e este é um alimento típico em nossas vidas, dentro e fora das escolas. Agrada a quase todos, é fácil de conseguir seus ingredientes, assa fácil, rapidamente, e não é difícil de fazer. Essa expressão é corrente entre os professores, sendo impossível datá-la, mas há momentos em que ela aparece, nos últimos instantes, nos famosos dez minutos finais das reuniões de 6^a feira, quando há uma variedade de propostas, ocorrendo uma dificuldade em se resolver alguma polêmica, em se construir um consenso em relação ao que se vai fazer na semana seguinte, daí essa construção, essa nomeação a um comportamento da equipe. Quando se trata de uma “*proposta pão de queijo*”, quer dizer que todos topam, que tem uma certa proximidade, dão conta e ainda têm prazer com o trabalho. À “*proposta pão de queijo*” é atribuído o significado e lugar de consenso entre as diversas opiniões sobre o que fazer e, sobretudo, do “como” fazer.

5.4. Uma significação social do trabalho: o encontro com outros sujeitos

Há, ainda dentro dos significados atribuídos ao trabalho no Projeto de Educação de Trabalhadores, uma variável que está colada ao universo social, ao lugar social que essa equipe ocupa desde sua inauguração e que vem sendo reforçada com suas ações e interlocuções.

Em documentos que pesquisei e que subsidiaram esta pesquisa, consta uma intenção em ocupar lugar no debate dentro da educação de trabalhadores, isso mesmo antes de seus primeiros dias de funcionamento. Já em sua primeira publicação sobre o trabalho desenvolvido, um ano e meio após o início do projeto, ele já se fazia conhecer, e de forma propositiva, às demais escolas e experiências de educação de jovens e adultos.³⁵ Essa produção teve circulação em todas as escolas do município, veiculando algumas intenções como: “configurar o perfil sócio-cultural dos educandos, jovens e adultos; configurar as dimensões formadoras da vida adulta e adequar a organização do trabalho, dos tempos e espaços à especificidade formadora da vida adulta”. Ainda no quadro de intenções, encontramos: “Este novo caderno pretende socializar um pouco do muito que fizemos, com a certeza de que estamos construindo formas cada vez mais democráticas de dar conta do direito dos jovens e adultos trabalhadores à educação e cultura” (SMED/PBH, 1996:4).

Considero que ocupar espaço numa revista de educação de jovens e adultos, estando em parceria com a Secretaria de Educação do município e da Escola Sindical 7 de Outubro, coloca aos professores condições de atribuir ao próprio trabalho um significado novo, não somente de dar aulas, mas de construção de uma escola inclusiva, que considere os sujeitos, que os conheça e que, também, possibilite que conheçam a si mesmos, e ainda que o trabalho não se dê de maneira isolada, em campos separados, que se constitua numa atividade individualista. Um significado que tem atribuições de superar o que, no trabalho, excluiu muitos jovens e adultos, e também os próprios professores no sentido de serem os protagonistas do seu trabalho, podendo construir propostas e praticá-las em conjunto.

Esse universo ainda está presente noutros tempos, em outras tramas de trabalho, como a publicação de 2000, já numa produção que é editada pela CUT – Central Única dos Trabalhadores e editada pela Escola Sindical 7 de Outubro.³⁶ Essa revista teve uma tiragem inicial de 2000 exemplares, de circulação nacional dentro das sete escolas sindicais do país, dentro da CUT, distribuídos também nas universidades e

³⁵ Trata-se da *Revista série reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural*; Caderno número 3 – Educação de Jovens e Adultos: relatos de uma nova prática, editada pela Secretaria Municipal de Educação, em dezembro de 1996.

³⁶ Refiro-me à Revista *Outras falas*, especificamente ao Caderno número 3, de agosto de 2000.

escolas do município. Esse raio de ação, de atuação, coloca mais uma vez uma condição de construção de significados de responsabilidade com o trabalho, com o lugar de interferência nas políticas públicas e com as demandas por participação maior das entidades representativas dos trabalhadores no debate sobre o direito à educação.

Consta, nessa revista de 2000, um texto que elucida tais intenções:

O Projeto de Educação de Trabalhadores, PET, desenvolve um programa de educação fundamental para trabalhadores na região industrial de Belo Horizonte. Este trabalho tem contribuído com as discussões a respeito da educação e fornece subsídios para a elaboração de uma proposta político-pedagógica de formação de adultos e trabalhadores.

E mais,

Atualmente, os participantes do projeto se apresentam em inúmeros debates sobre a Educação para trabalhadores em diversas regiões do país, em discussões com escolas, com governos democrático-populares e com sindicatos.

Essa publicação é resultado de um seminário realizado no projeto e que ocorreu no final do segundo semestre de 1999, sendo registrada a presença de representantes de quarenta escolas, professores de universidades e sindicalistas. Esse seminário, além de apresentar a proposta do projeto, debateu o trabalho ali desenvolvido.

Um outro seminário que acontece no Projeto de Educação de Trabalhadores, exatamente no período de encerramento da pesquisa de campo, em junho de 2001, teve a presença de 45 professores/as da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, funcionários da EMUC, direção, o secretário e bibliotecária, representantes da ESSO.

Há uma recorrência em se organizar seminários sobre o trabalho, com temas variados – avaliação, alfabetização, formação em trabalho, certificação, políticas de educação de jovens e adultos – EJA, currículo e evasão. O trabalho que se faz é colocado em debate com outros sujeitos de distintos lugares e instituições; essa interlocução promove uma produção de idéias, diretamente relacionadas ao trabalho e faz produzir a matéria-prima do trabalho, transformando-a em trabalho elaborado,

multifacetado, um trabalho com significado coletivo. Esse coletivo de professores, essa equipe, como se nomeia, se faz presente e visível num contexto de debates na cidade e para além dela. O trabalho é o que se apresenta, o trabalho é o que os representa e possibilita que se atribua significado quando do encontro com os outros sujeitos. Esse lugar de encontro constrói, reforça, refaz, desfaz e (re)constrói significados para o trabalho docente com uma dimensão social.

Pergunto-me, aqui, por que fazer seminários? E mais, o que é um seminário? A palavra sugere, como no dicionário, “estabelecimento onde se formam aqueles que se destinam à vida eclesiástica; conjunto do pessoal e dos estudantes de um seminário; congresso científico ou cultural, com exposição seguida de debates; simpósio, colóquio”, entre outros significados. Esses significados estão presentes nas intenções construídas e explicitadas, havia o que se apresentar, debater, havia quem iria escutar, perguntar, e ainda fazia-se registros dos interessados, além disso tudo, muitos colhiam, eram tocados pelo debate, pelas idéias que ali se apresentavam, era um seminário sobre o trabalho desenvolvido no projeto, organizado pelos professores e para professores.

Foi um momento de reflexão sobre as ações, uma reflexão coletiva, quando se explicitava o que muitos não viveram juntos, pois alguns professores não trabalharam juntos em sala de aula, estiveram juntos apenas nas reuniões de 6ª feira; para outros, foi um momento em que idéias “guardadas” eram explicitadas e colocadas diante dos demais.

Na tentativa de abordar esses significados, recorro a expressões colhidas no seminário de junho de 2001. O seminário possibilitou-me observar e analisar materiais produzidos, e podemos extrair desses registros, significados sobre o trabalho em equipe e sua dinâmica.

Tem-se, por exemplo, o trabalho de um grupo de professores – Sérgio, Sirlene, Rogério e Marlene, essa última esposa do professor Rogério, que esteve no seminário e que entrou para o projeto em 2002. É um cartaz de aproximadamente dois metros quadrados, feito em tinta vermelha e escrito em azul, entremeado de estrelas.

Nos meandros dessa espiral encontra-se escrito “*O PET é isso: pensar, fazer, criar, executar, plantar coletivamente*”. Há, no desenho da espiral, um atributo de

significados que dizem sobre uma construção não-linear, que pode seguir um caminho para a parte alongada ou o inverso, rumo a uma parte afunilada; é possível percorrer por ambos e poder sentir a vida, como dizem, “pensar, fazer, criar, executar, plantar coletivamente”, no movimento que a vida lhes permite dentro da escola, de maneira a formar um coletivo, uma equipe de trabalho, com as marcas da vida.

A frase encerra com uma conclusão – “plantar coletivamente”, para isso se pensa, se faz, se cria, se executa a vida, com seus tempos, em seus espaços, com a dinâmica que atende as possibilidades de uma vida conjunta, com vinte professores.

Um outro grupo, formado por professores do projeto, sendo eles Valter, Ângela, Kleber e Adrilene, além do secretário da EMUC, Thiago, cria um “caleidoscópico” feito de papel em diversas cores e formatos, pendurados por cordão também com cores variadas e todos muito enrolados.

A apresentação do significado do caleidoscópico foi feita, oralmente aos presentes, quando da mostra do mesmo. É uma manifestação de uma vivência, são professores novatos e que, ao se depararem com o trabalho em equipe, diante da diversidade de sujeitos e situações postas no cotidiano, conseguiram expressar-se de forma a conceber a idéia do caleidoscópico, fazê-lo e apresentá-lo. Essa construção sobre a sua própria vivência traz à tona e põe em relevo as condições de vida, as tramas e o que ficou construído. É uma imagem que não chocou os que ali estavam, as manifestações foram de agrado, de familiaridade, de reconhecimento do que se dizia. Todo esse contexto está presente no que compõe o significado que os professores reconheceram no trabalho que já se fazia, que fora incorporado e, assim, eles conseguiram expressar-se. É um momento de um diálogo com um patrimônio do trabalho em equipe, em coletivo, que já existia e a qual cada um, numa condição de produção em equipe, conseguiu dar concretude.

A apresentação desse caleidoscópico ocorre numa sala grande, como fora feito por todos os grupos, uns para os outros; o professor Valter e a professora Adrilene dizem, ao lado do caleidoscópico pendurado no teto, ao centro da sala, com cerca de sessenta pessoas:

é um trabalho com diferenças, um trabalho coletivo com leituras e acúmulos diferentes como em visões de um caleidoscópico. (professora Adrilene)

(...)

a cada mexida, cada virada a gente tá construindo, compartilhando, compartilhando esse caminho da educação.

(...)

O PET é igual a um caleidoscópio, a cada olhada é uma mexida, a cada mexida é uma olhada, com peças diferentes, cores diferentes, formas diferentes, é uma composição, é uma organização que se dá na mexida, que é organizada, a gente compõe esse caleidoscópio.
(professor Valter)

O “trabalho de mostrar o trabalho” assume um significado em que o vivido é considerado distinto do que já se fez, do que se faz dentro do histórico da profissão de professor como um todo; considera-se que, para os visitantes, seria novidade a relação com o trabalho em equipe, e que a diversidade de sujeitos não se torna um empecilho, mas um atributo que torna rica a experiência ali retratada. É uma ação formativa, para si e para os outros professores – do projeto e visitantes. Há uma intenção em se ver nos olhos dos outros sujeitos do projeto, mostrando pertencimento quando se retrata o que todos vivem.

Outros trabalhos foram construídos pelos demais participantes da equipe de professores/as do projeto; alguns se constituíram em instalações em salas separadas, o que demandava dos seminaristas a visita nos locais.

A instalação feita pelo grupo de professores/as: Patrícia, Paulo Henrique, Janaína e Catherine constituía-se em um espaço de manifestações diversas: uma sala pequena, cerca de três metros quadrados, com barbantes trançados entre as paredes, cruzando-se pelo espaço; neles, amarrados, pequenos pedaços de cabos de vassouras, o chão estava ocupado por muitos materiais de uso diário pelos professores/as – livros, agendas, cadernos, listas de alunos, um caminho de papel contínuo com pegadas em diferentes cores – pegadas de um sapato masculino, em uma única direção –, uma mesa era exposta ao fundo da sala, para chegar até ela, tinha-se que tocar em vários objetos dessa instalação; sobre a mesa, muitas garrafinhas espalhadas, bolinhas de gude, tampinhas, entre outros objetos. Ao lado, numa das paredes, um quadro-verde, com uma

programação de trabalho para uma semana, como é de costume, cada dia dividido em dois momentos; a 6ª feira também está na programação. Há uma frase sobre o quadro da semana “*proposta pão de queijo, coxinha, pastel, risoto*”.

Os professores entram, tocam, são tocados, olham, pegam, dão risadas, confundem-se, arrastam alguns objetos do lugar, saem. Comentam, chamam um colega que está do lado de fora. A porta da sala fica congestionada por professores/as do projeto e visitantes – uns saindo, outros querendo entrar, fazer o mesmo.

Há uma frase que elucida a intenção dessa instalação: “*ninguém entra sem tocar e ser tocado*”, referindo-se ao encontro com a experiência de trabalho que ali se desenvolve. Uma outra frase se apresenta com a intenção de retratar também essa condição de encontro: “*decifra-me ou devoro-te*”. Ambas as frases foram escritas em cartazes fixados no chão. As duas frases vieram à tona na plenária final do encontro, quando os visitantes pediram explicações sobre seus significados.

Uma outra instalação fora organizada pelos/as professores/as Dora, Ivone, Luiz, Geni, Martha e Neli. O espaço era de aproximadamente seis metros quadrados, uma sala ampla, o trabalho compunha-se de duas apresentações – um círculo ao centro da sala, com cadeiras, muitos jornais sobre as mesmas, ao centro desse círculo, uma espécie de vaso onde foram colocadas cartas de baralho confeccionadas pelos/as professores/as, contendo cada uma o seu naipe e, junto deles, nomes de professores/as; estavam lá nomes como o do coordenador, da professora Maria Clemência, Patrícia, Paulo... Houve muito movimento em torno dessa imagem. No quadro-verde, nessa mesma sala, outra “programação da semana”, remetendo ao trabalho por eles organizado, os dias de 2ª a 5ª feira divididos em dois momentos, a 6ª feira com reunião. No espaço reservado à 6ª feira, algumas frases chamaram muito minha atenção:

“a nós descei divina luz”

“muita conversa pouca cerveja”

“coitada da Geni”

Espalhadas pela programação diária da semana, colaram-se, em cartolinas, algumas palavras: no espaço que antecede o começo do dia de trabalho – “planejamento” e “confusão”; entre 2ª e 3ª feira – “insegurança”, “?alunos?”; entre 3ª e

4ª, a palavra “alegria”, também o escrito sobre um tema de trabalho “Pré-Socráticos”; 5ª feira – “alunos!!”; 6ª feira – “liberdade”, “coletivo”, “10 p/as 10”, “i-online”.

Os presentes comentavam muito o que viam, o que escutavam, havia um diálogo sobre o presenciado. Quem não participou da montagem dessas instalações, pode encontrar, ali, uma ideiação do que se faz no trabalho dentro do Projeto de Educação de Trabalhadores, sejam professores do projeto ou visitantes. Um momento de explicitação do que significou e significa o trabalho a ser trocado, dividido com os presentes.

As frases trazem aos olhos dos que as liam, e dos que as escreveram, o que significa o trabalho em equipe, os desafios que ele coloca a quem está dentro do trabalho, “uma luz divina” ajuda, orienta, promove o que aparentemente é impossível; é uma frase forte se pensarmos o lugar que ocupa dentro do trabalho dos professores, uma memória antiga, mas ainda presente, uma imagem que não se apagou do trabalho e que traz tranqüilidade. É um trabalho digno de intervenção divina. A frase encontra-se no momento de planejamento da semana que está por vir, do trabalho que se encontra num devir, como a vida que, por ter ainda esse caráter do coletivo, fica mais difícil ainda de ser vivida. Há, nessa alusão, um composto, ou complexo de significados – da obra divina no trabalho; o trabalho que merece intervenção divina; do caminho obscuro e que precisa de luz para não se pisar em buracos ou para evitar tropeços; dos desafios de se viver juntos e, sobretudo, de se trabalhar juntos; daí o lugar da intervenção divina como de um constructo indelével ao trabalho docente e das escolas.

A vivência observada nesse coletivo de professores/as, nesse trabalho em equipe, com sua dinâmica de autonomia com o trabalho, com o organizar tempos e espaços de viver e conviver com sujeitos distintos em suas histórias – de homens, mulheres, religiosas, não-religiosas, ex-religiosas, casados/as, solteiras/os, divorciadas/os, brancas/os, negras/os, mestiços, dentre outras variedades de sujeitos. Essa condição possibilita que em momentos como os de 6ª feira, ao qual foi atribuído o significado de momento de “intervenção divina”, apareçam manifestações como “muita conversa, pouca cerveja”, o que me pareceu um profanar do tempo de trabalho, um tempo sagrado, será isso mesmo? Há profanadores dentro do trabalho em equipe? Pensar sobre o trabalho, particularmente a partir da observação das várias reuniões – lembro, aqui, que foram cerca de 21 ao longo de um semestre e, na sua totalidade,

organizadas em torno de planejamentos, avaliações, proposições acerca do que trabalhar na semana seguinte, garantindo, ainda, materiais para todos os vinte professores/as –, é olhar para uma carga de trabalho em volume concentrado. A frase “muita conversa, pouca cerveja” parece marcar o lugar desse excesso, sendo que o mesmo inviabiliza parte de uma vivência que se julga ser importante para uma coletividade.

O trabalho em equipe, como se observou até aqui, tem demandado esse excesso de conversas a que a frase alude; essa atribuição de excesso de falas sobre o próprio trabalho elucida um significado – trabalho em equipe não é fácil, demanda muitos acertos, cuidados com as falas e compreensões sobre o que se diz, o que avalia, o que se propõe, é um tempo, o da 6ª feira, necessário para que ali mesmo se apresentem e se amadureçam idéias, para que, juntos, professores e professoras dêem conta de criar acordos para o trabalho que se projeta.

O quadro, no seu conjunto, diz sobre o cotidiano, e é nele que o/a professor/a se faz. Nesse seminário explicitou-se muito do que os agentes desse trabalho pensam sobre si mesmos e sobre os demais, sobre o que imaginam como sendo o lugar do trabalho para os demais professores.

O trabalho dos professores/as de 1995 – Valéria, Maria Clemência e Fazzi foi produzido no *hall*, uma sala de espera que fica ao lado da cantina da Escola Sindical. O cartaz ficava no chão, os professores em volta e envoltos, riam muito, outros se aproximavam durante esse momento para ver e ficavam dando palpite, inferindo significados.

O cartaz conta com algumas fotografias retiradas de revistas e poucas palavras, apresentando algumas curiosidades – há um conjunto de sapatos, masculinos e femininos, de diferentes formas, tamanhos, cores e estilos. Ainda junto dessa idéia de diversidade de sujeitos, há uma figura que representa uma mistura de estruturas de DNA, com seus espirais e cadeias; ao lado, um jogo de tampinhas, com o qual desafia-se os observadores a acertar onde está o “presente”; é o jogo que convoca a esperteza do olhar, a rapidez em acompanhar o vai-e-vem que é feito com as mãos, confundindo quem olha, quem está perto.

A diversidade está presente nesse trabalho, como nos demais. Há uma corrente em linha reta, o que, pode-se inferir, atribui um significado de coletividade, de unidade no trabalho, um elo com o outro – se se puxar um, os demais sentem, movem-

se juntos, o movimento de um é percebido, há um certo impacto em todos. A imagem de uma corrente pode suscitar algumas perguntas: como foram unidos seus elos? Que trabalho houve para unir esses elos?

Há ainda, quatro fotografias que mostram malabarismos em corda-bamba; essa atividade é feita por duplas de profissionais, são fotos que mostram uma ação de grande risco, há uma considerável altitude, o que torna o desafio maior ainda. Nessa condição de fazer malabarismo em dupla, encontra-se a retratação do que vem a significar o trabalho em dupla, o desafio em estar junto com outro profissional, e do saber que a vida de um depende da do outro – um vacilo...

Uma das fotos mostra uma corda longa, em grande altitude, uma moto pilotada por uma pessoa e uma espécie de gangorra pendurada a essa moto, na extremidade dessa gangorra, outra pessoa, uma dupla de artistas que se desafiam e colocam a vida em dependência do trabalho do outro. Uma terceira fotografia também mostra um malabarismo – bem próximo de um despenhadeiro, sobre duas cadeiras, uma sobre a outra, um sujeito ocupa a que está sobreposta, equilibra-se sobre duas pernas da cadeira, não há ninguém por perto, aparentemente. A quarta fotografia é um sapinho, também agarrado a uma corda, cheia de nós. São muitos os significados que aí se apresentam para se pensar o trabalho dessa equipe de professores/as do Projeto de Educação de Trabalhadores.

Ainda no mesmo cartaz que traz as fotografias, outras apresentações se fizeram em frases e palavras como: “invasão de privacidade”, “colou...”, “grrrrrrr!” e “hummm”. Palavras e frases que vêm ocupar o lugar de atribuição de significados, vêm mostrar o que sentem e vivem os/as professores/as em um coletivo de trabalho, numa equipe. Existe no trabalho docente uma marca da particularidade, do individual, do que não é explicitado aos colegas de trabalho. O encontro das duplas, trios, as reuniões semanais vêm, diante do exposto, produzindo uma invasão de privacidade? Até onde se invade? Há permissão? Se for invadido, invade-se? Penso no que Paulo Freire nos diz sobre o diálogo como sendo uma condição humana rica, simples e necessária para o homem amadurecer suas relações, e com essa compreensão, podemos pensar essa “invasão”? Ao centro desse cartaz, está, ainda, uma charge retratando um laboratório, dois pesquisadores conversam, há no diálogo a intenção de organização do trabalho, a conversa é a seguinte:

eu pensei bastante, Gilberto. Só vejo uma solução: Martim, que é do signo de Sagitário, com ascendente em Virgem, irá trabalhar no segundo andar. Lá não haverá problema, pois Luís é de Leão, com ascendente em Gêmeos. Durval virá para cá com a gente. Conto muito com seu lado Peixes para aceitar o ascendente dele, Escorpião.

O desenho traz uma assinatura: *Sempé*; não há clareza quanto à fonte desse desenho. Ao lado da charge consta “De La grande Panique/ Editons Denoel”. Essa composição do trabalho, observando-se o que ali é importante, os signos e ascendentes, coloca questões que são desvalorizadas e tidas como “bobagens”, que não fazem sentido algum ao se pensar a produção e melhoria das condições de vida no trabalho. Entretanto, há uma remissão, nesse cartaz, a questões que ocupam lugar importante para uma equipe de trabalho, e que entendo como uma provocação sobre aquilo que se desconsidera nos sujeitos, suas identidades, vínculos subjetivos, particularidades que terão suas implicações no trabalhar em equipe.

Por fim, uma foto elucidada um momento de produção musical, há um violonista, um flautista, uma cantora; abaixo da foto, os nomes: Nara, Menescal, Bebeto, Dori Caymmi e Chico Feitosa. São conhecidos músicos brasileiros, compositores, instrumentistas e cantores. Esse grupo, como se apresenta na foto, “faz” a música, trabalha na sua composição, convocam-se uns aos outros para a conclusão desse trabalho. Há um processo, um amadurecimento e esse quadro que é elucidado pela foto traz algumas questões para podermos pensar o lugar da escola e, sobretudo, do trabalho docente. Um trabalho que pode muito aprender com outros trabalhos, outros ofícios que estão presentes em nossa sociedade. O trabalho em equipe, seja para se compor uma música, uma peça teatral, um filme, uma dança, pode nos ajudar a pensar que tipo de equipe queremos.

Há uma atribuição de significado aqui, um cartaz para olhares que irão reconhecer o que se faz, como se faz, fazendo comparações com a própria vida, a mobilidade, o sair do lugar e buscar na própria sociedade elementos para uma construção de um trabalho que permita o encontro, o diálogo entre os que integram, que objetivam em conjunto e constroem o cotidiano.

Os/as professores/as que elaboraram esse cartaz, repito, estão presentes no projeto desde 1995, o que faz com que haja uma condensação nesse momento de retratar o trabalho, são significados que se explodem e mostram-se em relevo, como que marcando o que se fez e ainda se faz. Esse grupo não apresentou o cartaz na frente de todos os presentes na plenária, diziam que o cartaz era auto-explicativo.

Todas essas produções estiveram à vista de todos, a visitação foi grande, o seminário encerrou-se, naquela noite, com um encontro entre os participantes no auditório da Escola Sindical, cerca de sessenta pessoas; assume a coordenação dessa conversa de finalização que se propunha para a noite, a professora Maria Clemência. Em pé, ela chama a todos para uma avaliação. Fala sobre a organização do evento. Algumas perguntas surgem por parte dos visitantes. Comenta-se sobre as várias questões em destaque durante o seminário, como a “proposta pão de queijo”, dizendo-se que a mesma foi criada em 1998; outro assunto comentado foi o fato de que a professora Geni não tinha acesso ao grupo de discussão formado pela equipe na Internet; para falar sobre a frase “decifra-me ou devoro-te”, o professor Luiz, num canto da plenária, é apontado pelos professores, seus colegas; ele responde: “isso tem a ver com a seleção das pessoas, também entendo as propostas, dos princípios, tem que ser devorado”. A professora Dora diz “tem que tá dentro”, Maria Clemência “é a frase do oráculo”. Por fim, a professora Catherine explica os barbantes: “é impossível você entrar sem tocar e sem ser tocado. É impossível você se mover sem interferir naquilo ou sem ser tocado”. Há, nesse momento de explicação, uma fala de cada professor/a, foram respondendo um a um. A plenária escutava em silêncio, atenta. Encerra-se essa parte do trabalho dos professores.

Há um reforço para o programa do dia seguinte, um sábado, que servirá para encerrar o seminário. A noite ainda será completada com um encontro num bar, bem em frente da escola, onde acontecem apresentações de chorinho, essa noite será só de alegria, com violão, tambores, pandeiros e cantorias. O bar ficou cheio, a festa entrou noite adentro.

O campo possibilitou-me enxergar que uma equipe de trabalho docente que divide, inclusive, uma mesma sala, promove, mobiliza os sujeitos para que, em momentos de se refletir sobre o trabalho, criem-se estratégias para mostrar-se ao outro, e também para ser, muitas vezes, apenas observador, constituindo uma troca de

identidades pessoais e profissionais. O significado social dessa experiência de trabalho docente em equipe está presente, no meu entender, nesse movimento de mostrar-se em “migalhas” e numa “totalidade”, em pequenos trabalhos construídos coletivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou registrar o “como” se organiza o trabalho docente em equipe e os significados atribuídos pelos professores diante dessa perspectiva de trabalho coletivo. Foi a partir dessa dupla trama, observada em um projeto de educação de jovens e adultos, o Projeto de Educação de Trabalhadores – PET, que este registro se construiu. A aproximação feita em direção ao objeto, no decorrer de cinco meses de observação intensiva em campo, permitiu extrair variadas “questões” para se refletir acerca dessa experiência concreta de trabalho.

É uma experiência, ao mesmo tempo, individual e coletiva de trabalho; esta investigação deu relevo à segunda dimensão, não desconsiderando, contudo, o sujeito em suas particularidades.

A educação de jovens e adultos trabalhadores está presente neste projeto de pesquisa, e entendo que essa identidade diz sobre os desafios postos aos professores em trabalharem em busca de uma relação inclusiva, e, portanto, o trabalho em equipe apresenta-se, no projeto observado, como um esforço nessa direção. Compreendo que esse desafio está em toda parte, mas configura-se de maneira aguda no espaço da escola pública, sobretudo na educação de jovens e adultos trabalhadores, de homens e mulheres que para quem a inserção na sociedade está condicionada às lutas travadas cotidianamente.

A pesquisa foi ao dia-a-dia da escola para encontrar os sujeitos, podendo registrar suas vidas, suas tramas, seus dramas e, com isso, poder encontrar os significados que eles atribuem à experiência do trabalho partilhado. Daí a observação em campo ter sido centrada no trabalho cotidiano dos/as professores/as – em sala de aula, na sala dos professores, nas reuniões de 6ª feiras e em comissões de trabalho. Esse cotidiano mostrou-se recortado por diversas ações dos docentes – produção e trocas de materiais, reflexões sobre o trabalho, ações sobre tais reflexões e vice versa, além da busca por informações diversas sobre o trabalho feito e por fazer.

Procurei acompanhar os sujeitos da pesquisa, olhando, entrevistando, participando. A pesquisa contou também com filmagens e produção de fotografias, o cotidiano pedia um registro que trouxesse o movimento, as ações do trabalho. Busquei

uma aproximação que pudesse elucidar casos invisíveis aos olhos de todos, inclusive do pesquisador.

A partir desses registros da pesquisa, pude aproximar-me de um “concreto” que elucida questões que se apresentavam como resultado mesmo da investigação, e, com isso, passei a fazer algumas reflexões em relação ao trabalho em equipe de professores.

A análise histórica do trabalho docente explicitou uma marca que ainda perdura dentro das unidades escolares. A presença de uma atitude que preserva a dimensão de “congregar” pares entre os professores mostra uma marca velada que a pesquisa encontra quando busca entender a seleção dos professores para o projeto.

O trabalho em equipe, dentro desse projeto, evidenciou algumas tramas importantes a se considerar, como a constituição de um quadro de professores que, em sua história, apresenta certos vínculos entre os sujeitos. Esses vínculos foram explicitados na escuta dos sujeitos, em momentos informais, formais, em entrevistas, em momentos sutis, em ações quase apagadas no cotidiano de trabalho. Esse aspecto pouco tem sido debatido e valorizado ao se pensar o que faz um grupo existir e intentar o trabalho em equipe.

Essa primeira observação, tratada na pesquisa, nos coloca um desafio que é o de pensar como formar equipes de professores, como formalizar tal prática entre os professores. Constatei, nas entrevistas, que esses vínculos cumpriam um papel importante quando da escolha dos professores para o projeto.

Uma reflexão nesse sentido levou-me a compreender que olhar para essas ações vinculares e assumi-las, é, sobretudo, assumir o trabalho como lugar de encontro, de interação dos sujeitos e de suas subjetividades. Dar relevo a tais questões é assumir que uma prática de organização dos quadros de professores para as escolas carece de uma aproximação do que faz o humano agir, mobilizar-se, percebendo-se, por trás desse agir, a busca por um trabalho desalienante.

O que encontramos em muitos sistemas educacionais é a imagem de um professor como “peça” de um mecanismo, de um engenho que precisa manter-se em funcionamento. Pede-se um professor dessa ou daquela matéria, como um objeto que substitui outro, sem nenhuma identidade posta, sem se considerar o patrimônio do

trabalho das escolas e dos sujeitos. E mais, pede-se, via de regra, com urgência! Essa prática colocada pelos sistemas educacionais, de modo geral, leva-me a indagar sobre as interferências de tal condição no cotidiano do trabalho escolar, no cotidiano das equipes de professores/as, como uma questão a ser debatida com mais atenção.

O coletivo de professores em questão mostrou que esse modelo usual de seleção de professores não é suficiente para a constituição de uma equipe de fato. Dentro do projeto pesquisado, elucidou-se que esse momento é mais do que a seleção de uma “peça” para o trabalho. A seleção dos sujeitos implica a seleção também de suas subjetividades, mostrando que os sujeitos são convocados ao trabalho através de “vínculos” já estabelecidos ou virtualmente realizáveis e que isso é importante para se formar e sustentar uma equipe, para significar o “coletivo” dos professores/as. Ao mesmo tempo, a pesquisa mostrou que esses vínculos não determinam os passos dos que entram e experimentam o trabalho, pois sempre há riscos de divergências entre os membros da equipe ou mesmo de desligamentos.

Uma outra constatação da pesquisa sobre o trabalho em equipe de professores foi o excesso de tarefas, o acréscimo de atividades e materialidades presentes para que a equipe funcione e, assim, se constitua uma relação comum entre seus integrantes.

Essa condição exigiu dos docentes a criação de redes de informação – telefonemas, grupos de e-mails na Internet, encontros antecipados ao horário de trabalho e trocas durante o próprio trabalho. A formação dessa rede de informações parece decorrer da necessidade de “acertos” na organização do trabalho, de modo a evitar desencontros na condução das atividades, já que essa organização não tem um corpo rígido, uma forma estática, há uma elasticidade, uma formação com diversas rotas, sem uma lógica pré-definida quanto ao processo de construção do trabalho.

O diálogo está presente nessa rede, o olhar o outro, a procura, a espera, a troca, a ajuda, a paciência e a ligeireza com o outro e com seus tempos, com a ocupação e mobilidade espacial de cada um e, sobretudo, na possibilidade de criar-se e perceber-se parte desse corpo, incorporar-se à equipe. O diálogo presente dentro do trabalho em equipe de professores aparece com essas dimensões, dimensões do humano no trabalho.

Assim como a vivência do pesquisador nunca é onipresente, acabei por perceber que muito do trabalho de cada um não aparece também para os membros da equipe. A sensação vivida pelo pesquisador diante do trabalho orientado para todos, até mesmo por ocorrer de forma simultânea nos momentos em sala de aula, com suas duplas de professores/as, aproximou-se do que cada dupla dessa equipe vive e, também, da não percepção de parcela do trabalho do outro. A equipe pensa o trabalho, organiza materiais, pratica o trabalho, reflete sobre o mesmo em seus tempos curtos, mas deixa de fora – e talvez isso seja inevitável – muito do vivido, do experimentado cotidianamente com o trabalho.

A imagem da equipe forma-se nas reuniões semanais, tempo que marca o trabalho e seu planejamento, mas que não dá conta de explicitar, muitas vezes, o que é feito pelas duplas e comissões e, sobretudo, através das trocas formais e informais que os professores vivenciam no trabalho, ficando uma imagem de fragmentação.

Para dar conta desse registro, a pesquisa contou com a etnografia, que nos orientou a perceber as relações que os sujeitos constroem no dia-a-dia de trabalho. A docência já traz seus significados e, em equipe, faz emergir outros, elucidados pela observação participativa junto ao objeto de pesquisa em questão.

Os significados que emergem dessa perspectiva de trabalho apresentam tanto dimensões do individual como do coletivo docente, e ainda trazem uma dimensão que é do social. A primeira relacionada a situações de trabalho vividas, mesmo que em duplas, apresentava-se como uma condição particular, seja dos novatos diante do encontro com a equipe em trabalho, ou dos veteranos em relação aos novatos e ao que eles trazem de desafios com suas inserções no trabalho.

O significado coletivo ou social aparece quando nas ocasiões em que o trabalho realizado é sistematizado para ser socializado, abrindo-se aos interessados nas questões da construção de um trabalho colado ao concreto da vida dos professores, da sua relação também com a inclusão dos sujeitos alunos, jovens e adultos. O trabalho vivenciado coletivamente apresenta, então, uma condição de implicação dos professores em dar conta de criar condições de inclusão de si mesmos e dos alunos.

A apresentação do projeto em seminários, como o que ocorreu no final do primeiro semestre de 2001, coincidindo com o final do tempo de pesquisa de campo,

elucida a temporalidade e a marca do encontro com professores de outros espaços para a socialização dos trabalhos, tempo esse de explicitar significados sociais – intervenção nas políticas públicas de EJA, pensamento acerca das relações de trabalho entre docentes e escola – como também de busca por interlocutores para se pensar o trabalho e divulgá-lo.

A pesquisa tratou dessas questões do trabalho em equipe de professores num projeto de educação de jovens e adultos, apresentou um histórico da experiência, remetendo ao processo de constituição e formação dessa equipe. Com isso, procurou mostrar como o trabalho acontece, suas tramas, processualidades e seus significados.

É preciso considerar, ainda, que o cotidiano escolar vem sendo alvo de variadas forças políticas e econômicas, principalmente. A história dessa instituição é marcada por tratados que desconsideram os sujeitos envolvidos diretamente com o seu fazer, com as relações humanas que ali se fazem presentes. Histórias se fazem ali, sujeitos se constroem ali, a escola é palco de vidas que se forjam e também se deformam com essas ações que, muitas vezes, desconsideram o concreto e marcam de forma estranha cada um que vive essa experiência.

Entendo que a realidade escolar tem se modificado, apresentando uma cultura em que o professor tem buscado soluções com seus parceiros, em cursos formativos, em debates sobre temas variados da educação, promovidos por iniciativas variadas – secretarias, sindicatos, ong's e pela própria escola.

A perspectiva, tanto dos gestores públicos quanto da iniciativa privada, dos gestores distantes em seus gabinetes, do projeto do capital, das administrações e pensamentos estritamente econômicos que se anunciam acerca do trabalho docente, pouco tem observado do que de fato acontece dentro das unidades escolares. Penso que é lá o *locus* do fazer, onde os avanços e limites aparecem, onde a materialidade se faz muitas vezes precária, onde os tempos são rígidos e os espaços escassos. É também o *locus* que permite a emersão da criatividade, onde o homens e mulheres se fazem ricos em possibilidades. As escolas têm dado conta de sobreviver com o que existe, têm

superado dificuldades e mostrado soluções. A dimensão coletiva, muitas vezes, não está presente no fazer, mas a encontramos no desejo. A dimensão coletiva de trabalhar e de superar as dificuldades tem sido vislumbrada como alternativa diante dos desafios históricos. Conquistam-se avanços superando as leis, garante-se a inclusão dos alunos com projetos em que os envolvidos assumem as autorias, mesmo as que burlam a cultura da lei provedora de direitos.

É nesse espaço que encontraremos possibilidades de avanço, é nesse espaço que encontramos a inventividade dos sujeitos que fazem e vivem o cotidiano no tempo e espaço escolar, não deixando, porém, a impressão de que a inventividade de uma equipe, por si, supere um contexto de pobreza. A coletividade, muitas vezes, também explicita as carências e demanda soluções diversas, e é nessa perspectiva que a realidade aparece de forma concreta. Mesmo que em pequenos coletivos, os professores e professoras têm dado conta de lutar para melhorar as relações internas no âmbito escolar e garantir uma educação de melhor qualidade. Fica, ainda, um desafio que é se aproximar das intenções, dos desejos que vêm sendo compartilhados, formados nos ambientes em que os docentes têm buscado o fazer coletivo e o dialogar sobre que resultados – limites e avanços – têm conquistado. É esse o momento de se pensar nesse comportamento de ruptura com uma cultura individualizada que, há muito, vem sendo reforçada por uns e superada por outros. Resta-nos pensar para que lado a escola e outras instituições tenderão a caminhar – trabalhar para o mercado ou para o humano.

Algumas pistas ficam para uma pesquisa futura. Há, por exemplo, uma linha tênue sobre as elaborações do trabalho docente diante de uma prática escolar que trata a vida em trabalho com o caráter meramente curricular; entendo que qualquer trabalho fica “morto” se submetido a prática, mesmo quando sistematizado pela equipe de professores. Há, ainda, um vasto campo a considerar quanto à linguagem que emerge na equipe, e que faz o trabalho se constituir e constituir cada sujeito, veterano e novato. Compreendo que essas questões permearam minhas observações e registros da pesquisa. Percebo, também, que neste texto, que entendo como resultado parcial diante da riqueza

do processo, há uma diluição do que estou chamando de “pistas”, porém, uma investida dessa natureza demanda uma pesquisa ainda por acontecer.

RESUME

Cette recherche s'inscrit dans le champ des études portant sur l'éducation des jeunes et des adultes ainsi que sur l'organisation du travail des enseignants. Elle concerne leur autonomie et la gestion de leur travail: auto-formation, pratique réflexive et, surtout, travail en équipe qui est l'objet central de notre recherche.

L'objectif de cette recherche est de rendre compte de la manière dont s'organise le travail en équipes des enseignants et des significations qu'ils lui donnent. L'étude a pris pour cadre un projet d'éducation de jeunes et d'adultes (Projet d'Education de Travailleurs – PET), dont l'origine est une proposition de l'institution Ecole Syndicale du 7 Octobre, à Belo Horizonte, en partenariat avec les syndicats, l'Université Fédérale de Minas Gerais et la Mairie de Belo Horizonte. Ce projet se développe dans une banlieue de cette ville.

Il s'agit d'une recherche de type ethnographique qui a duré cinq mois et dont les données proviennent d'entretiens semi-directifs, d'analyses de documents et d'enregistrements audio, photo et video portant sur l'activité de dix enseignants.

L'analyse du matériel collecté dans la recherche de terrain et des référentiels théoriques disponibles ont rendu possible la compréhension des diverses élaborations sociales concernant le travail en équipes. Le contact quotidien avec l'équipe de travail observée a été essentiel pour comprendre les conditions concrètes du travail des enseignants dans le projet au moment de la conclusion de cette dissertation.

La confrontation entre les données du terrain et les apports théoriques ont permis d'élucider quelques aspects du vécu des enseignants dans le déploiement du projet analysé : les liens présents dans la constitution des équipes par les enseignants, la généalogie du travail en équipe et de ses changements, l'autonomie dans la gestion du temps et de l'espace construit par les sujets enseignants, les échanges, les dialogues, les

consensus et les défis de l'équipe d'enseignants/enseignantes dans leur affrontement aux conditions concrètes de travail, les "petites négociations" menées au quotidien pour que le travail en équipe réussisse.

Les significations qu'ils attribuent à leur propre travail en équipe ont des dimensions personnelles et collectives. La dimension personnelle concerne les situations de travail vécues par les débutants et/ou par les anciens à propos de l'intégration des premiers et des défis que cela pose au travail déjà en cours, dans les dimensions d'organisation et d'exécution par l'équipe. La signification sociale ou collective apparaît dans les moments de systématisation de leur travail par les enseignants eux-mêmes ou dans des moments qui exigent une socialisation de ce travail pour des interlocuteurs externes au projet. Les interlocuteurs qui s'intéressent au patrimoine de ce projet sont des enseignants d'autres écoles, des chercheurs, des syndicalistes, des gestionnaires de l'administration publique et aussi des élèves jeunes et adultes. Dans leurs intérêts, nous pouvons observer une primauté pour les questions relatives à la construction de l'activité concrète des enseignants dans l'espace de travail, aux rapports d'inclusion que les enseignants entretiennent avec les élèves jeunes et adultes et surtout au travail en équipe stricto-sensu.

La présentation du projet dans un séminaire tenu au premier semestre 2001 avec des enseignants extérieurs au projet a fait l'objet d'une analyse permettant de mettre en lumière des enjeux relatifs à l'organisation des temps scolaires. C'est un moment d'explicitation des significations construites, par exemple, dans la perspective d'intervention dans les politiques publiques d'éducation des jeunes et d'adultes, dans la pensée concernant les relations de travail entre les enseignants et l'école, aussi bien que dans la recherche d'autres interlocuteurs pour réfléchir sur le travail développé et le faire reconnaître par des pairs.

La recherche met en lumière des questions concernant le travail des enseignants en équipe dans un projet d'éducation de jeunes et adultes travailleurs. Elle présente une approche historique de ce projet, traite du processus de constitution et de formation de cette équipe et veut, surtout, rendre visible la manière dont ce travail se réalise, avec ses trames, ses cheminements et les significations qu'il revêt pour les enseignants.

BIBLIOGRAFIA

Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural/ coordenação geral: Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben; coordenação do banco e dados: José Rodrigues Batista. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000.

SINGULAR OU PLURAL?: eis a escola em questão. Angela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben (Org.). Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000, P.71-72.

PROJETO DE EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES. *A construção curricular. Currículo em ação. Agrupamentos vividos no PET em 2001.* (mimeo)

ALVES, Judith Alda. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Cadernos de Pesquisa.* n.77. maio, 1991. p.53-61.

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (Org.). *O sentido da escola.* 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AMADO, Gilles; GUITTET, André. *A dinâmica da comunicação nos grupos.* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: Fazenda, Ivani (Org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.* 2.ed. Campinas: Papirus, 1997. p.99-110.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar.* Campinas: Papirus, 1995. (Série Práticas Pedagógicas).

ARANHA, Antônia V. S. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. *Trabalho e Educação*, n.2. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1997.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, ano XX, n 68, Dez., 1999.

ARROYO, Miguel G. Subsídios para a práxis educativa da supervisão educacional. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org). 4 ed. *Educador: vida e morte.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. (Biblioteca de educação; n.1)

BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno Cedes.* O professor e o ensino: novos olhares. n.44. Campinas: Unicamp, 1998. p.19-32.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Educação de jovens e adultos; relatos de uma nova prática.* Belo Horizonte: SMED/PBH, n.3. dez., 1996. p.27-51. (Série Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural)

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores.* 14.ed. (rev. e ampliada). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação.* Porto/Portugal: Porto Editora, 1991.

BRANDÃO, Carlos R. *Mestre, educador, trabalhador; organização do trabalho e profissionalização.* Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais 1985. (Dissertação de Mestrado)

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.* Brasília/DF: MEC/SEF, 1998. (Introdução)

BURGESS, Robert. *A pesquisa de terreno. Uma introdução.* Oeiras/Portugal: Celta Editora., 1997.

- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Carta de princípios da educação da Secretaria Municipal de Belo Horizonte*. SMED/PBH. 1999.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CUNHA, Daisy Moreira. Intervenção estatal na gestão escolar pelo controle da qualidade total. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (Org.). *Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- DINIZ, Júlio Emílio. *Formação de professores: Pesquisa, representações e poder*. Autêntica. 2000
- EDUCAÇÃO de jovens e adultos: relatos de uma nova prática. Projeto de Educação de Trabalhadores: adultos que ensinam e aprendem. Belo Horizonte: Escola Sindical 7 de Outubro/SMED-PBH/ISCOS-CISL. Caderno 3, dez./1996. Série Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural.
- ENRIQUEZ, Eugène. *A organização em análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ENRIQUEZ, Eugène. O vínculo grupal. In: LÉVY, André *et al.* *Psicossociologia: análise social e intervenção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Práxis).
- FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (Org.). *Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- FÓRUM DE POLÍTICAS MUNICIPAIS DE EJA. *Educação de jovens e adultos: subsídios para a elaboração de políticas municipais*. São Paulo: CEDI, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis / Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.
- GÓES, Maria C. R. SMOLKA; Ana Lúcia B. *A significação nos espaços educacionais – interação social e subjetividade*. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Vários autores.)

HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados, 2000.

HIPÓLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Org.). *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico. Vários autores.)

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobraal*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. (Coleção Educação universitária).

JORNAL HOJE EM DIA. *Escola Plural entre a cruz e a espada*. Caderno Minas/Hoje em Dia/PUC. 05.11. 2001. p.5.

KATZENBACH, Jon R. e SMITH, Douglas K. *A força e o poder das equipes*. São Paulo: Makron Books, 1994.

KOSÍK, Karel. *A dialética do concreto*. 6.reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.

LEONTIEV, Aléxis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Editora Moraes.

MAILHIOT, Gérard Bernard. *Dinâmica e gênese dos grupos*. Atualidades das descobertas de Kurt Lewin. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1981.

MARX, Roberto. *Trabalho em grupos e autonomia como instrumentos de competição: experiência internacional, casos brasileiros, metodologia da implantação*. São Paulo: Atlas, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento – Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1996.

MORIN, Edgar. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). *O sentido da escola*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MUCCHELLI, Roger. *O trabalho em equipe*. São Paulo: Martins Fontes, 1980. (Coleção Formação permanente em Ciências Humanas).

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António *et al.* *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto. 1995a. p.13-34.

NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Vários Autores. 2 ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995b. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina (Org.) *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2.ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 17-28. (Coleção Práxis)

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Qualidade Total na educação: Questões relativas ao processo de trabalho e a gestão da escola. In: FIDALGO, Fernando Selmar;

MACHADO, Lucília Regina de Souza (Org.). *Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

PARENTI, Maria Gabriela Faiçal, *Trabalhadores da construção civil e a experiência escolar: significados construídos em um curso de aperfeiçoamento profissional*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1999. (Dissertação de Mestrado).

PEREIRA, Marcos Vilela. Novos pressupostos para se pensar a formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: CANDAU, Vera Maria. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2.ed. (Endipe). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PEREIRA, Marina Lúcia de Carvalho. *Um estudo sobre um processo de construção do letramento na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2002. (Dissertação de Mestrado)

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo*. v.22, n.2. jul/dez. 1996.

PROJETO DE EDUCAÇÃO DE TRABALHADORES – PET. *Os sindicatos e a formação dos trabalhadores*. Documento elaborado para o 1º Seminário organizado pelo PET, em maio de 1996. (mimeo).

REVISTA DE FORMAÇÃO DA ESCOLA SINDICAL 7 DE OUTUBRO/CUT. Educação do trabalhador. Projeto de Educação de Trabalhadores: especulando a vida, vivenciando o direito. n.3. Belo Horizonte: ESSO/CUT, ago./2000. p.7-19.

REVISTA DO NETE. Trabalho e Educação. n.2. Belo Horizonte: FaE/UFMG, ago/dez./1997. p.61-68.

RIBEIRO, Vera M. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. *Revista Educação e Sociedade*. Ano XX, n.68. Campinas: dez. 1999.

RUGIU, Antonio Santoni. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção Memória da Educação)

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da nossa época. v. 42)

SANTOS, Eloísa H. O sujeito nas relações sociais e formativas. In: OLIVEIRA, M.R.S.; FERRETI, Celso *et al* (Org.). *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo: Xamã, 1999.

SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHON, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *Ciclos de formação e trabalho coletivo dos professores*. 2.ed. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de Belo Horizonte. Coordenação Político-pedagógica, fev., 1996.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Identidade profissional e escolarização de educadoras de creches comunitárias: histórias de vida e produção de sentidos*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1999. (Dissertação de Mestrado)

SOARES, Leôncio J. G. *Do trabalho para a escola: as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1987. (Dissertação de Mestrado)

SOARES, Leôncio J. G. Educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Presença Pedagógica*. v.2. n.11. Belo Horizonte: Editora Dimensão, set/out./1996.

TEDESCO, João Carlos. *Paradigmas do cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *Tempos enredados – teias da condição professor*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1998. (Tese de Doutorado)

TOURAINE, Alain. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1998.

VALE, José Misael Ferreira do. Projeto Político-Pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: BICURO, Maria Aparecida Viggani. JUNIOR, Celestino A. da Silva (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. v.1. Campinas: Ed. UNESP, 1999.

VANOYE, Francis. *Trabalho em grupo*. Coimbra/Portugal: Livraria Almedina, 1976.

VASCONCELOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor?*. São Paulo: Ed. Libertad, 2001. (Capítulo VII – Sobre o espaço de reflexão coletiva e contínua da prática - p.65-71). 8ª ed. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertat; v.1)

VIANNA, Claudia. *Os nós dos “nós”*: Crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo: Xamã, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata. Madrid, Fundación Paideia, 1997.

ZEICHNER, Kenneth M. *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*. In: PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (Org.) *Cartografia do trabalho docente. Professor(a) - Pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998. (Coleção leituras no Brasil)

ANEXOS

Anexo 1

Anexo 2

Anexo 3

Anexo 4

Anexo 5

Anexo 6

Anexo 7

Anexo 8

Anexo 9

Anexo 10

ROTEIRO N. 1

Primeiro dia de aula: 12 de fevereiro de 2001

A programação:

- Atividade de apresentação de cada um, alunos/as e professores/as.
- Dinâmicas propostas em roteiro, conforme abaixo:

Projeto de Educação de Trabalhadores – PET

Adendo ao Roteiro de 12/02/01

Sem deixar nenhum espaço vazio na sala

Sem deixar nenhum espaço vazio na sala, todos os atores deverão caminhar com rapidez (sem correr), de maneira que seus corpos estejam sempre mais ou menos equidistantes de todos os outros e espalhados pela sala.

- a) De tempos em tempos, diretor dirá “Pára” e todos deverão parar, procurando fazer com que não haja nenhum espaço desocupado na superfície da sala.

Não se pode parar antes do “Pára”. Se alguém vê um espaço vazio vai completá-lo com seu corpo; no entanto, como é proibido parar, deve continuar andando, buscando outro espaço e esvaziando aquele onde está.

- b) Em vez de dizer somente “Pára”, o diretor dirá também um número, e então todos deverão formar grupos segundo o número anunciado: 3, 5, 8 pessoas etc. Cada grupo deve estar equidistante dos outros grupos, a fim de não permitir que haja espaços vazios na sala
- c) O diretor menciona um número e uma figura geométrica, e os atores deverão se organizar em grupos, formando a figura geométrica indicada: quatro círculos, três losangos, cinco triângulos etc.
- d) O diretor menciona uma cor e uma peça de vestuário; por exemplo, juntem-se pela cor das camisas, ou dos cabelos, ou dos olhos... e os atores igualmente distribuídos assim o farão... assegurando-se de que os grupos estejam igualmente distribuídos por toda a sala.

BOAL, Augusto. Jogos para atores e não atores – 14 ed. Ver. E ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. p. 171-2

Acrescento algumas sugestões:

Antes de iniciar a ocupação do espaço, caminhar por ele. Isso ajuda a ter uma noção da dimensão que será ocupada. É interessante combinar a caminhada com ritmos, ao som de músicas, palmas...

Depois do exercício “d”,

- e) O diretor menciona uma característica da identidade; por exemplo, juntem-se pela preferência musical, ou religião, ou lugar onde mora, ou profissão, ou origem... e os atores igualmente distribuídos assim o farão... assegurando-se de que os grupos estejam igualmente distribuídos por toda a sala.

Dia 13 de fevereiro

Atividade : uso dos cartazes ou ainda sua confecção se não deu tempo, e, conversa com os alunos.

Dia 14 de fevereiro

Debata sobre as produções, idéias acerca do projeto, de sua ida pra escola.

Dia 15 de fevereiro

Atividade :

- dinâmica de ocupação do espaço em sala;
- dinâmica de uso de vendas pelos alunos com auxílio de professores. Cada participante procurando por um nome previamente trocado entre eles;
- perguntar sobre o projeto e registro em tarjetas, afixando-as no mural do pátio.

ROTEIRO N. 5

09-03-2001

- dia de reunião que originou a programação para a semana seguinte, de 12 a 15 de março. Dia 16 acontece outra reunião. Ver Roteiro.

Projeto de Educação de Trabalhadores/as — PET

Roteiro de Trabalho – Reunião de 09/03/01

Programação da Semana

	Momento 1	Momento 2
Segunda-feira 12/03	Identidades - Avaliação ³⁷ : Que relações com o conhecimento se processaram?	Apresentação teatral - Agrupamentos: Ivone/Sérgio; João/Valéria
Terça-feira 13/03	Identidades - Avaliação - Formação de novo agrupamento: Pesquisa ³⁸	Pesquisa - Mapeamento do grupo: quem são; com quem trabalharam... ³⁹ - Apresentação e discussão da intencionalidade desse agrupamento. ⁴⁰

³⁷ É bom lembrar nossas discussões anteriores sobre **avaliação e registro do processo de conhecimento**. Nesse momento, podemos retornar para o grupo nossas impressões sobre as lacunas (discussões apontadas e não aprofundadas; os problemas específicos percebidos no grupo e em cada participante) os avanços (conhecimentos construídos, processo de elaboração vivenciado coletivamente...); é o momento propício para **interpelar** os/as participantes. Quem sabe, fosse interessante organizar o material individual para seguir com cada participante, junto com observações nossas?

³⁸ A estratégia para composição do novo grupo: em cada grupo de identidades, dividir os/as participantes em 7 novos grupos. Critério – dividir os/as inseparáveis; garantir em cada grupo a diversidade de gênero, moradia, idade... Talvez seja interessante cada grupo registrar, em folhas separadas, os componentes dos sete novos grupos. Podemos depois conferir se de fato seguiram a indicação.

³⁹ Esse é um bom momento para verificarmos onde mora cada um/uma já pensando na proposta de pesquisa.

⁴⁰ É importante resgatar as discussões realizadas. Esse grupo irá desenvolver um processo de pesquisa (discutir as formas e tipos de pesquisa, os conhecimentos que são empregados nessa tarefa), sobre o local e sua cultura (como se constituiu; origem dos moradores; características econômicas; os problemas enfrentados no cotidiano; as formas de enfrentamento...)

Quarta-feira 14/03	<p>Pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e análise de gráficos e tabelas⁴¹: o que são; utilização; diferentes tipos; como se lê... - Material: Conjunto de gráficos e tabelas ampliados⁴² 	<p>Pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e análise de gráficos e tabelas: os números do PET
Quinta-feira 15/03	<p>Pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise das fichas de matrícula⁴³ - Elaboração de nova ficha: dimensões da identidade do grupo⁴⁴. 	<p>Pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicação do questionário elaborado. - Início da tabulação de dados.

Comentário do pesquisador = OBS: é no dia 13.03 – Terça feira que se encerra o agrupamento de Dora e Geni e inicia-se o de Geni e Adrilene sobre Pesquisa, assim intitulado, esse sofrerá uma alteração, onde será formado uma nova dupla Shirley e Valter que o assumirá. As professoras Geni e Adrilene irão para outros agrupamentos.

No dia 16 há reunião – Sexta feira

- a proposta é de trabalhar com gráficos e tabelas, como na colagem do mapa de BH retirado de catálogos telefônicos.
- Na semana seguinte, registro dia 19 no agrupamento de Gilma e Rogério. Os dias 20, 21 e 22 vou à Brasília num encontro de vários fóruns estaduais de EJA, onde discutimos o ENEJA de 2002.
- No dia 23 há roteiro e relatório conforme segue.

⁴¹ Uma dinâmica interessante é espalhar pela sala o material ampliado e pedir que identifiquem os títulos, datas, de que se trata cada material, semelhanças e diferenças; ler cada dado em separado, localizando a que se refere pelo título e posição no gráfico ou tabela. Depois, pode-se dividir em grupos para analisar comparativamente os dados.

⁴² O material da semana está “a confeccionar”: conjunto de gráficos e tabelas ampliados; gráficos e tabelas do PET; ficha de matrícula do PET. O Paulo enviou por e-mail os dados... quem pode encaminhar, ou cada um encaminha o seu?

⁴³ É bom retomar a intencionalidade de cada pergunta, como foram tabuladas, limites das questões e das respostas.

⁴⁴ O enfoque principal é moradia e trabalho.

ROTEIRO N.10

REUNIÃO DO DIA 20.04 – ORIGINOU O ROTEIRO PARA A SEMANA DE 23 a 27 de abril.

Reunião PET 20/04

Semana de 23 a 27 /04

Organização

	1 º momento até 8:45	2º. momento
Segunda 23/04	Pesquisa Textos do Rogério Produção de texto a partir das observações	Diversidade Cultural <ul style="list-style-type: none">• Texto do Gabriel Pensador• Músicas coletadas pela Adrilene
Terça 24/04	Diversidade Cultural Texto do Zuenir Ventura Vídeo(Rap do pequeno Príncipe e/ ou documentário sobre a violência no Rio)	Pesquisa Continua o trabalho do agrupamento.
Quarta 25/04	Diversidade Cultural Texto do Zuenir Ventura Vídeo (Rap do pequeno Príncipe e/ ou documentário sobre a violência no Rio)	Pesquisa Continua o trabalho do agrupamento.
Quinta 26/04	Oficina de Mídia Foto, Vídeos, Jornais... Sugestões mais à frente...	

Observações sobre a semana:

- Começa o agrupamento novo (57 alunos já matriculado). Assumira o grupo esta semana(...) Valéria e Catherine
- Cleber ficou responsável pelo texto do Zuenir Ventura e o vídeo do Rio, e a Shirley pelo do RAP do Pequeno Príncipe
- Rogério já passou os textos só falta rodar mais cópias. Não decidimos que o fará.
- Não decidimos como seria feita à integração dos alunos que estão chegando com os veteranos. Eu e Valéria pensamos em ficar com os 57 e distribui-los de maneira diferente em pesquisa e Diversidade Cultural.

Esta semana eles ainda não seriam integrados. Eles seriam misturados na quinta nas oficinas de mídia.

Sugestões para a oficina de mídia:

1. Recortar gravuras de revista.
2. Gravar um telejornal
3. Usar um jornal e refletir na organização do mesmo principalmente da página policial.
4. Representação da violência nas músicas (ex. música Fim de semana no parque, dos Racionais e outras)
5. Apareceram as sugestões de visita à Rádio Favela e a TV comunitária. Não entendi que fosse está semana. Agendar
6. Se tiver alguma que eu esqueci me mandem

Informe

Ausências da semana:

- 2a. Catherine
- 5a. Clemência
- de 2a. à 6a. Patrícia , Janaína e Gilma (ao sabermos o tempo de licença da G)

ROTEIRO N.12

Comentário do pesquisador = APÓS ESSE RELATÓRIO, É PRODUZIDO MATERIAL PARA OS DIAS 02 E 03 DE MAIO. DIA PRIMEIRO É FERIADO NACIONAL – DIA DO TRABALHADOR.

DIA 04 DE MAIO É SEXTA FEIRA = DIA DE REUNIÃO DA EQUIPE.

DIAS 05 E 06 – FIM DE SEMANA

SEMANA DE 07 A 11 DE MAIO

segunda	terça	Quarta	Quinta
pesquisa	pesquisa	campo	Pesquisa
D.C.	D.C.	campo	Pesquisa

Obs.: A sigla D.C. refere-se ao agrupamento Diversidade Cultural. Onde consta 'campo', refere-se a saída de alunos e professores para a pesquisa nos bairros - pesquisa de campo.

Dias 12 e 13 – final de semana.

A SEMANA DE 14 A 15 DE MAIO

14 de maio – EMUC – continuação de leitura de texto sobre pesquisa.

15 de maio – paralisação total nas escolas municipais em Belo Horizonte.

16 de maio – reunião da comissão do seminário.

17 de maio - recepção dos/as professores/as da UERJ.

18 de maio – seminário na ESSO com professores/as do pet e da UERJ, funcionários da EMUC.

19 de maio – Sábado – seminário com os/as professores/as do pet, sem o pessoal da UERJ.

20 de maio – Domingo.

21 de maio –leitura de texto no agrupamento de diversidade cultural – após 21 horas assembléia para organizar a festa junina.

Decidiu-se por:

Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira
Diversidade cultural	Paralisação para assembléia dos professores da rede	- pesquisa Diversidade Cultural

	pública municipal	
--	-------------------	--

Dia 25 de Maio – reunião – Sexta feira.

Comentário do pesquisador = Obs.: nesse dia construiu-se uma programação para duas semanas.

Dias 26 e 27 – final de semana.

Dia 28 – Paralisação dos professores da rede pública municipal.

A programação abaixo inicia-se no dia 29 de maio, na Terça feira.

Na Segunda semana a 2ª feira já é junho, dia 02.

Primeira semana			Segunda semana			
terça	quarta	quinta	segunda	terça	quarta	quinta
			04 de junho			
Pesquisa	Pesquisa campo	avaliação	DC apagão	?	?	?
Novo agrupamento Filme	Pesquisa campo	pesquisa	Avaliação Ler / texto	?	?	?

Comentário do pesquisador = É uma programação que vai até dia 04 de junho com atividades programadas, ficando sem uma resolução para os dias seguintes até a Quinta feira. Decidiu-se organizar no processo.

Foi elaborada pelos professores uma programação para contemplar as faltas que estavam presentes no calendário de 05 até 07 de maio. Esse documento foi entregue por stencil aos professores e intitula-se:

PET – Projeto de Educação de Trabalhadores

Planejamento do dia 11 a 29 de junho/2001

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º	11 Diversidade	12 debate na escola 7	13 avaliação	14 feriado	15 recesso
2º	Pesquisa	com Sind- eletro			
1º	18 Avaliação	19 diversidade cultural	20 avaliação	21 avaliação	22 seminário sobre alfabetizaç ão
2º	Pesquisa			apresent. Na escola 7	
1º	25 Diversidade cultural	26 pesquisa: conv. Com antropólogo	Seminário interno	Seminário interno	Seminário interno
2º	Pesquisa				

O EIXO DOS GRUPOS FICOU DA SEGUINTE FORMA:

Agrupamento de avaliação “A importância do ato de ler”: perspectiva do conhecimento construído ao longo da vida

Agrupamento de Pesquisa: preparação para a conversa com os antropólogos

Agrupamento de Diversidade Cultural: trabalhar com o eixo da avaliação na perspectiva do projeto (interpelar os sujeitos, construção do conhecimento adquirido no projeto, etc).

Comissões:

Avaliação: Catherine, Patrícia e Paulo

Seminário: Clemência, Adrilene, Shirley, Valéria, João, Fazzi, Primeira reunião no dia 12/6.

PROPOSTA DA COMISSÃO DE AVALIAÇÃO PARA SER REALIZADA NO AGRUPAMENTO DE DIVERSIDADE CULTURAL

DIA 19/06 – horário integral

Eixo da discussão: como o sujeito construiu sua passagem pelos agrupamentos (percurso dele no PET)

Dinâmica: Estrada da Formação

Inicia-se a dinâmica discutindo o que há em uma estrada (buracos, sinalização, boi na estrada, caroneiro, etc).

Cada aluno constrói a sua estrada pensando no seu percurso pessoal nos agrupamentos. Para isso podemos utilizar materiais diversos: desenho, revistas para recorte, papel contínuo, a proposta é de consolidar o trabalho através da socialização entre os sujeitos no grupo. A dinâmica de socialização cada grupo define.

DIA 25/-6 – 1º momento

Eixo da discussão: a partir da estrada de formação, discutir as lacunas que ficaram no seu percurso. Nesse momento não estamos tratando do que o sujeito acha que faltou na sua visão de escola ideal, mas as falhas e lacunas no seu processo vivido no trabalho proposto pelo PET.

Dinâmica: dividir o grupo em dois, um grupo com cada professor (se no agrupamento tiver 3 professores o grupo será dividido em 3). Faremos uma entrevista em grupo. Deixamos várias tarjetas com algumas frases para serem completadas (ex: não gostaria de...., faltou eu....., sinto que....., acho que poderia....., gostaria de dizer que....). cada aluno escolhe quantas tarjetas quer completar e coloca no grupo. Nesse momento o professor será um mediador que irá ajudar o sujeito a apontar o lugar que ele não ocupou/ não esteve, etc.

Lembramos da importância desse momento Ter um registro de cada professor sobre cada aluno que ficou com ele nesse momento. O registro pode ser gravado e depois “transcrito” pelo professor. A intenção é que tenhamos um registro para nos ajudar no processo de certificação.