

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**LIÇÕES DAS DESCONTINUIDADES: FRAGMENTOS
DE TEMPOS E ESPAÇOS COMPARTILHADOS NA
FORMAÇÃO DA EDUCADORA**

Rúbia Cristina Cruz Menegaço

CAMPINAS

2004

Rúbia Cristina Cruz Menegaço

**LIÇÕES DAS DESCONTINUIDADES: FRAGMENTOS
DE TEMPOS E ESPAÇOS COMPARTILHADOS NA
FORMAÇÃO DA EDUCADORA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Orientadora: Prof^a Dr^a Corinta Maria Grisolia Geraldi

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Maria Emília Caixeta de Castro Lima

CAMPINAS

Faculdade de Educação da UNICAMP

2004

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

M524L Menegaço, Rúbia Cristina Cruz.
Lições das discontinuidades: fragmentos de tempos e espaços
compartilhados na formação da educadora / Rúbia Cristina Cruz Menegaço. –
Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Corinta Maria Grisolia Geraldi.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Educação permanente. 2. Pesquisa – Ação em educação. 3. Cotidiano
escolar. 4. Subjetividade. 5. Identidade. 6. Narrativa. I. Geraldi, Corinta Maria
Grisolia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.
Título.

04-091-BFE

*São muitas lembranças, de objetos, de lugares,
de práticas ainda praticadas e outras relegadas,
de sentimentos, de sons, odores, são muitas...
Mas sobretudo de pessoas,
das quais a memória dá um sentido de identidade
e forma a identidade, não só daqueles que recorda,
mas também dos que serão recordados.
(Menezes, 2001 p. 54-55)*

Dedico este trabalho aos profissionais e alunos da
Rede Municipal de Educação de Campinas,
cujas histórias de vida atravessam e
re-significam a minha própria história.

Agradecimentos

Esta deve ser a parte mais difícil do trabalho. Nem sempre conseguimos encontrar a palavra certa que exprimi todo esse sentimento de gratidão. Tentemos:

À Professora Corinta, pela ética, dignidade, força, trabalho e determinação com que impulsiona os que a cercam, pela presença.

Ao Professor Wanderley, pela paciência e cuidado que dedicou a cada palavra deste trabalho, lapidadas pelo seu talento e experiência.

À Professora Maria Emília, por conciliar pesquisa e trabalho, orientação e amizade.

Ao Professor Guilherme e aos colegas do GEPEC, pela paciência e apoio.

Ao Professor Romualdo, pela esperança.

À Professora Roseli, pelos ensinamentos.

À Professora Elianinha, pela seriedade.

Às amigas: Conceição, Azniv, Silvia, Mabel, Andréa, Regiane, Zezé, Ângela e Paulo, por acreditarem que venceria este desafio, mais do que eu mesma.

À galera da UPA, pelas orações, alegria e entusiasmo sempre contagiantes.

À EMEF Ciro Exel Magro, onde aprendi a importância de um coletivo, em especial à Maria Lúcia, Graça, Fátima, Jandira, Bel, Juliana, Ricardo, Eunice, Regina, Maria Luíza, Maria Ângela, Márcia, Maira e à memória da Professora Cida.

Ao Joel e Agenor, pelos encontros marcantes.

Ao Adriano, por narrar histórias sem fim.

À Regina, pela memória que pulsa em nós.

À Denise, Eliana e Rosângela, pelo ombro sempre amigo e as mãos estendidas para ajudar... sempre.

Ao Divino e Cecília, pais e avós, dos meus meninos.

Ao Affonso e Iracema, meus pais, pelo exemplo de fé e trabalho, esperança e luta.

À Teka, pela certeza do milagre.

Ao Nilton, Guilherme e João, minha vida.

À Edna, toda minha saudade...

A Deus, pelo dom da vida!

Aos que não citei (páginas e páginas sem fim)... pois constituem as marcas profundas
da minha história.

RESUMO

Esta pesquisa está integrada ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada e traz à tona o percurso de uma profissional em diferentes escolas e lugares na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, durante treze anos. A própria experiência é tomada como objeto de pesquisa. Através da novela de formação desse profissional apresentam-se os (des)caminhos da formação de um sujeito inconcluso, fragmentado, nômade. A investigação narrativa indicia a hipótese e as categorias analisadas: os tempos vividos cortados (tempo/lugar) e as vozes inaudíveis (alteridade). A pesquisa mostra que as provisoriedades dos locais e das funções do trabalho marcam profundamente o sujeito. A construção e ruptura constantes dos vínculos criam obstáculos para a construção dos coletivos escolares e, em consequência, a construção histórica do próprio sujeito em seu trabalho, levando a um nomadismo e fragmentação cujos elementos acabam sendo costurados pela manutenção de convicções sobre a educação e elaboração de uma tática de escuta dos que permanecem nesses lugares de suas passagens. O trabalho contribui para a discussão das políticas públicas de designação de profissionais e para a formação dos profissionais da educação. Conclui-se que o sujeito se constitui como profissional na fragmentação dos muitos lugares de atuação, com lógicas diferentes daqueles que permanecem em seus lugares, e possui uma história que o faz único, porque construído na multiplicidade. As lições das discontinuidades perpassam por todo o trabalho.

ABSTRACT

This dissertation, produced by a member of GEPEC (Research and Study Group in Continued Education), describes and discusses the experiences of a professional in the area of education who worked for thirteen years at various schools and other locations belonging to the Campinas Municipal Department of Education. The experiences themselves comprise the subject matter of the research. The fragmented formation of this professional shows how an itinerant and unfinished subject was produced. A narrative-type investigation indicates the hypothesis and the categories analyzed in the study, namely, splintered times and places, and inaudible voices. The research shows that frequent work in provisional situations, as well as constant changes in work-related locations and functions, deeply affected the subject. Also, the continual establishment and severance of bonds make it difficult to construct community atmospheres in schools. As a consequence, the historical construction of the subject herself in her work was also a complex and difficult process based on a nomadic and splintered professional existence. The subject defended herself by maintaining her convictions regarding education and by listening to those who had remained for longer periods at the places where she worked. The article is intended as a contribution to the discussion about public policies on the training and assignment of teachers and other professionals in the area of education. The conclusion is that this subject developed as a professional within the fragmentation of numerous workplaces based on logic that is different from that experienced by persons who remained longer at these locations. She therefore has a history that makes her unique because it was built up in an environment of multiplicity. Lessons regarding discontinuity are present throughout the dissertation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
O CAMINHO DO TRABALHO PELA NARRATIVA	7
1. PASSANDO A LIMPO: FRAGMENTOS DO COTIDIANO.....	15
O baú.....	19
Histórias para crescer.....	20
A primeira vez a gente nunca esquece	24
O Grito da mudança	28
Nasce outro trabalho	31
Ano de metades	35
Às voltas com os pequenos	40
Tempo de espera	42
O retorno 1	43
O retorno 2	44
Máscaras	50
Aquele que nem sempre tem o que dizer	51
Escola, poesia e trabalho	53
Lugares de encontro	59
Recomeçando a história.....	63
A voz pela voz.....	64
A estrada.....	65
2. TEMPOS VIVIDOS: AS LIÇÕES DAS DESCONTINUIDADES	69

2.1. A desconstrução do trabalho coletivo	70
2.2. Constatando o real: tempos vividos cortados.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
<i>POST SCRIPtum</i>	111
BIBLIOGRAFIA	113
DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	122
ANEXO 1 - INVENTÁRIOS DOS DADOS	123

INTRODUÇÃO

Essa dissertação tem como objeto a reconstrução de uma história compartilhada de um dos muitos profissionais da educação vivida na Rede Municipal de Campinas no período que se estende de 1991 a 2004. Trata-se de história vivida em diferentes lugares da educação municipal, em diferentes espaços e funções. Essas “histórias” resultam de uma política não explícita da Secretaria Municipal de Educação que fez com que seus profissionais fossem permanentemente deslocados. Como sujeito dessa história vivi a condição da itinerância e de suas conseqüências sobre minha vida profissional. A tentativa de resgatar essa história, de aprender com ela resulta do desejo de compreender como se constrói um processo de identificações na fragmentação.

Este trabalho pode despertar vários sentidos às muitas pessoas, que como eu, viveram/vivem situação semelhante de fragmentação. Meu objetivo é que esta história e esta reflexão contribuam para se pensar as políticas públicas de designação e formação dos profissionais da educação.

Fui movida pela intenção de fazer da própria experiência objeto de reflexão, tomando-a como ponto de partida e de chegada de todo o processo educativo. Educar passa pela experiência. Escolhi educar-me pela narrativa sobre e na experiência, para nela construir objetos de reflexão e pesquisa.

Seduzida pelas memórias, minhas e de outros, resgato acontecimentos, fragmentos da prática, das conversas e dos (des)encontros. Como na construção de uma ponte onde cada pedra é fundamental para a construção do arco que a sustenta, cada fragmento é uma peça importante na produção dos sentidos. Esses fragmentos emergiram de um passado revisitado. A narrativa foi se impondo como uma necessidade do próprio trabalho encontrar

o seu caminho teórico-metodológico. Ao desenvolvê-la muitas histórias foram evocadas, algumas foram sendo abandonadas e outras foram sendo registradas. Trata-se, assim, nesse trabalho de uma viagem de formação. Pela ação de rememorar e de transformar as memórias em narrativas, para mim e para o outro, foi possível indiciar elementos, pistas por onde caminhar na interpretação e na apropriação de modos informados desse vivido, para dar sentidos às histórias vividas e narradas, utilizando as contribuições de Benjamin (1999), Larrosa (1999), Gergen (1997) e o pensamento de Bakhtin.

A dissertação compõe-se de duas partes: a primeira, onde narro histórias variadas de episódios acontecidos em diferentes espaços. É no seu conjunto que estas histórias fazem sentido. As muitas histórias contadas têm a intenção de recompor o meu percurso ao longo de treze anos de trabalho realizado em dezoito lugares diferentes, desempenhando variados papéis. Fui professora, orientadora pedagógica, diretora educacional, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental e Supletivo; assessora da Coordenadoria do Ensino Fundamental e Supletivo; coordenadora de Núcleo de Ação Educativa Descentralizada; assessora de Gabinete e diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Essas muitas histórias convergem na segunda parte dedicada às lições atentas à construção ideológica da subjetividade de um sujeito num tempo fragmentado e em um não-lugar. Tempo intenso, vivido, cortado em muitos lugares e marcado por muitas vozes.

A primeira lição tem como foco a discussão dos tempos vividos em recortes, quase aos solavancos, em decorrência do trabalho realizado em diferentes lugares físicos e funcionais. Para auxiliar na compreensão do sujeito que se produz nessa fragmentação utilizo autores cujos trabalhos discutem temas emergentes no âmbito da pós-modernidade¹. A partir daí, recupero o sentido da identidade de um sujeito que tem essas características, um sujeito desterritorializado, constituindo-se na relação espaço/tempo. Na segunda lição, procuro me aproximar mais desse sujeito, para compreender os mecanismos que desenvolveu em suas

¹ Larrosa (1998, 1999, 2001), Geraldi (2000, 2003), Gergen (1997), Ferreira-Alves e Gonçalves (2001).

relações com o outro que está na escola. É com essas duas lições que apresento um modo de explicar como é que se dá a construção de uma identidade de um sujeito que mesmo vivendo um frenesi constante de mudanças (de espaços e de papéis) se constitui na articulação flexível dos fragmentos.



Portinari. Paisagem de Brodósqui, 1940.

O CAMINHO DO TRABALHO PELA NARRATIVA

Muitos pesquisadores e formadores de professores (Nóvoa, 1992; Connelly e Clandinin, 1995; McEwan, 1997; Lima, 2003; Furgeri, 2002; Fernandes, 2000; Fontana, 2000; Geraldi, 1998) têm utilizado a perspectiva da narrativa como metodologia de investigação. Entretanto não há, necessariamente, coincidência entre as perspectivas dos diferentes pesquisadores.

Na investigação narrativa não cabe perguntar sobre a verdade, pois ela não se presta a fornecer elementos de comprovação de verdade, propósito ligado aos positivistas para os quais a educação é uma ciência aplicada. A narrativa está no campo da práxis reflexiva (Larrosa, 2003) e, nesse sentido, se presta às pesquisas que têm como objetivo, por exemplo, resgatar as idéias de uma comunidade, registrar e interpretar práticas cotidianas, recuperar saberes produzidos pela experiência, apresentar perspectivas pessoais, entre outros (McEwan, 1997).

Busquei possibilidades de escapar da lógica positivista procurando imprimir sentidos ao cotidiano escolar: cotidiano único, singular, não pasteurizado. O espaço escolar constituído numa versão local, pelas presenças civis que concretizam o trabalho (Ezpeleta e Rockwell, 1989): os sujeitos do projeto pedagógico - profissionais, alunos, comunidade e seu entorno. Contudo, para atingir os outros, o narrador precisa ter o **talento** para seduzir a audiência a continuar ouvindo suas histórias de modo que tenha prazer com ela e que possa, por meio dela, **se instruir**. O talento para narrar está em baixa porque, segundo Benjamin (1994), estamos perdendo a experiência como lugar da aprendizagem.

Considerando que a narrativa é um método de organização da percepção, do pensamento, da memória, da ação e que ela nos permite resgatar a experiência vivida, fiz o esforço de,

ainda que com pouco talento, com pouca capacidade de narrar, tomá-la como fio e desafio. Segundo Larrosa é necessário reivindicar a experiência, dando-lhe dignidade uma vez que tem sido menosprezada na racionalidade clássica moderna, na filosofia e na ciência. Nesse trabalho a narrativa é tomada como argumento de formação (LIMA, 2003). A narrativa responde, portanto a dois objetivos: de um lado metodologicamente, como forma de extrair da experiência narrada as suas lições que, fortalecidas pela expressão genérica de princípios, mais ao gosto do fazer ciência moderna, mantém estes mesmos princípios abstratos encarnados na experiência vivida; de outro lado, a própria produção deste trabalho é também na re-aprendizagem desta capacidade de narrar adormecida pelo desprezo à experiência. A narrativa é, portanto, conteúdo e método desta dissertação.

Ao narrar fui compreendendo a minha constituição profissional nas relações de alteridade vivenciadas nas escolas públicas municipais de Campinas, onde ocupei diferentes lugares: professora, orientadora pedagógica, diretora, coordenadora de várias escolas. Este caminho entrecortado, como chamarei esse percurso profissional, cheio de rupturas, encontros e desencontros, será detalhado em busca das lições que dele podem ser extraídas e posteriormente cotejadas com outras lições de modo a obter percursos de formação, já que os caminhos, como ensina a poesia, não pré-existem ao caminhar².

Faço um resgate da minha história de vida: por isso me pus a narrar os acontecimentos que mais me impactaram, escolhidos por diferentes motivos e muitos deles sequer claros para mim. Algumas histórias vieram imediatamente à minha lembrança o que me poupou o trabalho de recorrer aos registros pessoais, tais como anotações em cadernos, agendas, bilhetes, materiais a que recorri diversas vezes para detalhar os contornos dos acontecimentos focalizados.

² Antonio Machado. XXIX. *Caminante, son tus huellas/el camino, y nada más;/caminante, no hay camino,/se hace camino al andar./Al andar se hace el camino,/y al volver la vista atrás/se ve la senda que nunca/se ha de volver a pisar./Caminante, no hay camino,/sino estelas en el mar.*

Essas foram as *Minhas primeiras histórias* e forneceram elementos para começar um processo de significação das coisas que eu vivia no âmbito do trabalho escolar. Essas escritas iniciais e relatos orais aos colegas e nas seções de orientação mostraram a necessidade de compor um quadro mais completo do percurso pessoal, incorporando o tempo de minha experiência com a educação, desde os tempos escolares como aluna da educação básica e do curso de Pedagogia, e se estendendo por treze anos de atuação como educadora.

Cobrir todo esse percurso me obrigou a fazer um levantamento dos documentos de que dispunha, fazer também um *inventário* dos meus (*guar*)dados que vieram a ser os dados dessa pesquisa.

No procedimento de inventariar os (*guar*)dados passei horas a fio sentada com minhas caixas - meus baús - entre pilhas de papéis e objetos que me trouxeram à lembrança os diversos lugares por que passei e que foram produzindo os mais diversos sentidos para essa trajetória. Os materiais eram muito variados: cadernos, agendas, capas de livros, fotografias, fitas de vídeo e K7, crônicas, prosas, narrativas, poesias, indagações registradas em folhas de papel sulfite ou de rascunho, meias folhas, pedaços rasgados de qualquer tipo de papel, cópias de leis, resoluções, comunicados oficiais, registros sobre as impressões do cotidiano escolar feitos em encontros, bilhetes, anotações sobre acontecimentos significativos; documentos institucionais (planos de ensino, diários de classe, atas de reuniões, relatórios, diários oficiais, documentação interna da rede municipal de educação), manuseados para tentar desvendar as histórias contidas no que eles contam oficialmente... Em alguns momentos, punha-me a escrever histórias que ia recordando e perguntava-me por que a minha memória me traía e trazia *flashes* de um certo tempo, depois de outro, e ainda voltava ao primeiro, e recomeçava novamente. Todos os “arquivos” pareciam estar à espreita do meu toque, tentando comigo dialogar sobre seus sentidos caleidoscópicos. Esses dados, pacientemente (re) visitados, foram sendo construídos a partir dos sentidos que iam dando corpo a esta pesquisa.

Procurei algumas das pessoas com que convivi durante essa trajetória, para uma conversa que preenchesse lapsos de memória ou completasse os sentidos da história ou que respondesse questões que a história suscitava. Então, realizei outras entrevistas, outras conversas, um *flash back* prazeroso que nem parecia o árduo trabalho de pesquisa. Fazia roteiros que eram corrompidos pelo movimento da prosa. Gravei, anotei.

Para oferecer uma ancoragem à minha história noutras histórias, fiz algumas entrevistas com alguns colegas para saber como tinha sido sua história na Rede Municipal, por onde tinham andado, por quais escolas haviam passado.

Como organizar cada um desses elementos para produzir os sentidos dessa narrativa? A pergunta constituiu-se num grande desafio. Para que o leitor tenha uma amostra desse desafio, esses dados foram separados primeiramente do ponto de vista temporal para a elaboração do memorial; depois por assunto, e finalmente por construção dos sentidos produzidos no caminho de síntese. Os inventários destes guardados estão apresentados ao final deste trabalho, num quadro legendado e por ordem alfabética.

Segundo KENSKI (1999), uma das características principais da memória é a sua atemporalidade, sua não linearidade, nela há uma mistura de acontecimentos de diferentes movimentos do passado, e a lógica das lembranças é a emoção. O que é narrado é uma reconceituação do passado de acordo com o momento presente. Há múltiplas possibilidades de construir uma versão do passado e transmiti-la oralmente de acordo com as necessidades do presente. É por ser versão do passado que as lembranças deixam de ser memórias e tornam-se histórias. Para Benjamin (1994: 211), a memória tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si, uma articulada à outra.

Com o olhar mais informado sobre a fragmentação da história voltei à narrativa, e um segundo texto foi então escrito com as histórias dos outros que fizeram parte da minha experiência. Essa seleção de episódios narrados cumpriu uma outra função: a de negação da

negação. Comecei a contar as histórias dos outros pensando contar a minha. Deparei-me, com desapontamento, com a possibilidade de não ter minha própria história. Como é que pode haver um sujeito sem história? *Cada um de nós compõe a sua história*³. Daí meu dilema em encontrar um centro sobre o qual gravitar. Narraria a história da orientadora pedagógica? Da professora de segunda série? Da diretora de escola, de creche? Que função ou lugar de trabalho seria a referência para esse narrar? *Quem é essa que narra a história dos outros e não narra a sua?* Ora, história feita de descontinuidades, rupturas e fragmentos, não é história de começo, meio e fim... Haveria, assim mesmo, uma história?

Em meus devaneios, lembro o passeio de uma Fanfarra que saiu da sua escola percorrendo diferentes lugares, com diferentes ritmos, diferentes melodias e acordes, conclamando os expectadores a ouvirem música e a embalar-se nos ritmos do coração. Esta fanfarra teve pouco tempo de preparação, aprendeu a tocar tocando, precisava apresentar-se, correr o risco da exposição, aventurar-se nos desafios. Participou de uma comemoração que virou festa. Ela tem uma história para contar, como eu também tenho. A história de um percurso entrecortado que virou tese.

Face ao estranhamento da história dos muitos sujeitos, percebi a história do tempo de vida fragmentado. O lugar da fragmentação (Cerutti, 1995) me fez enxergar a história de um outro modo. É o lugar da dissertação que me permite recuperar as histórias e tirar lições. Essa busca de lugar de referência para narrar minha história mostrou-me um sujeito disperso, que se desloca por muitos lugares e tempos diferentes. A recorrência possibilitou fazer um recorte no objeto narrado e eleger categorias de análise: tempos vividos cortados (tempo/lugar) e vozes inaudíveis (alteridade).

Connely y Clandinin (1995) nos afirmam que as histórias servem como modelos, que têm nos formado e são elas que devemos usar para fabricar novas ficções, novas narrativas. Por

³ “Tocando em Frente”. Música de Almir Sater. Letra de Renato Teixeira. Compact Disc: *Almir Sater ao vivo*. Columbia. Cód 850.139/2-464237.

que não narrar a minha viagem de formação? Contar minha história constituída pelas histórias dos diferentes lugares por que passei? Enfrentar a memória e as suas interpretações, construir paradoxos entre ficção e realidade?

De acordo com esses autores, podemos utilizar a narrativa como caminho investigativo porque somos contadores de histórias. Individual e socialmente vivemos vida relatada. Professores e alunos são personagens e contadores de história. A narrativa se distingue da biografia e da autobiografia, pois está voltada para o enfoque sociológico de grupos e comunidade.

Artesanalmente comecei a narrar, palavra a palavra, texto a texto, revisitando, reolhando. As histórias muitas vezes iam indiciando outras histórias, oferecendo pistas de lições. E enquanto os sentidos das lições não conseguiam ser produzidos, mais narrava, procurando na narrativa as não-compreensões.

Escrevi muito e percebi que a narrativa tem muitas versões. Ela é parte da própria novela de formação que ao ser escrita vai fazendo sentidos e ao ser revisitada vai levando a outros sentidos. Muitas vezes a narrativa tem um sentido privado não compreendido. Ao lê-la percebia que o que narrara não tinha sentido dentro do recorte que o fio mesmo do que narrava tinha indiciado. A hipótese precisava ser abandonada ou lapidada e isso trazia outros indícios. Recomposta a narrativa, apropriando-me das recorrências das histórias, o recorte impõe-se como exigência acadêmica. *O trabalho acadêmico impõe ao narrador a necessidade de excluir coisas que fazem outros sentidos. O sentido pode não estar circunstanciado naquele objeto que se elege para o estudo acadêmico. As categorias de análise são construídas no próprio processo narrado. Essa característica é da epistemologia dessa pesquisa, diferente da pesquisa canônica que partindo de uma pergunta, há uma seleção de instrumentos e a análise é realizada à luz de categorias*

*previamente definidas*⁴. Na narrativa não partimos de uma pergunta e sim de uma história. E a história não se explica (Benjamin, 1994).

O trabalho de análise da narrativa se constitui numa tentativa de recortar o objeto para apropriar-se dele.

No contar, já está a própria lição que se quer dar.

⁴ Lima: notas de aulas.

1. PASSANDO A LIMPO: FRAGMENTOS DO COTIDIANO

*Aprendi (o que o caminho me ensinou)
A caminhar cantando
Como convém
A mim
E aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.*

Thiago de Mello

Decidi poupar-lhe o tempo. Sei que a senhora é mulher de muitos afazeres e que busca nas pesquisas os sentidos para suas preocupações mais urgentes. Vamos abreviar uma história que, se fosse contada a miudinho, palavra a palavra perderia a graça e o sentido que escolhi para ela nesse trabalho. Conto nos fragmentos uma história de dezoito lugares pelos quais vaguei em não mais que uma dúzia de anos. Conto algumas histórias de muitos personagens que povoaram minha vida, de muitos lugares e de pouco tempo para se fazer tudo que se apresentava como desafio e dever. Sou mais contada pelos outros que fazem de mim também personagem das histórias que eles contam.

Minha vida na Rede Municipal de Educação de Campinas foi mais ou menos assim:

	Função	Lugar	Meses	Ano
01	Professora Efetiva	Escola Municipal de Ensino Fundamental Pres. Floriano Peixoto	30	1991, 1992, 1993
02	Professora Efetiva	Escola Municipal de Educação Infantil Prof ^ª Hermínia Ricci	12	1994
03	Professora Efetiva	Centro Municipal de Educação Infantil Zoé Valente Bellocchio	7	1995 a 2002 (alternando com as substituições)
04	Or. Pedagógica Substituta	Centro Municipal de Educação Infantil Thermutis Araújo Machado	17	1995, 1996
05	Or. Pedagógica Substituta	Escola Municipal de Educação Infantil Beija-Flor		
06	Or. Pedagógica Substituta	Escola Municipal de Ensino Fund. Prof ^ª Maria Pavanatti Favaro	5	1996
07	Or. Pedagógica Substituta	Centro Municipal de Educação Infantil Maria Batrum Cury	11	1997
08	Or. Pedagógica Substituta	Escola Municipal de Educação Infantil Jardim Encantado		
09	Or. Pedagógica Substituta	Escola Municipal de Educação Infantil Jardim AMAPAT		
10	Or. Pedagógica Substituta	Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof ^º Ciro E. Magro	3	1998
11	Or. Pedagógica Substituta	3º Centro Supletivo		
12	Or. Pedagógica Substituta	Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof ^º Ciro E. Magro	22	1999, 2000
13	Diretora Substituta	Escola Municipal de Ensino Fundamental Correa de Mello	6	2001 (1º Semestre)
14	Assessora na CEFS	Coordenadoria do Ensino Fundamental e Supletivo da SME	5	2001 (2º Semestre)
15	Coordenadora Regional	Núcleo de Ação Educativa Descentralizada Sudoeste da SME	8	2002
16	Diretora Efetiva	Centro Municipal de Educação Infantil Orlando Ferreira da Costa	12	2002, 2003
17	Assessora SME	Gabinete da Secretária Municipal de Educação	2	Setembro e Outubro de 2003.
18	Diretora SME	Departamento Pedagógico da SME	7	Novembro de 2003 a 09/06/04

Como narrar?

O Baú

Que faremos com o baú da Rúbia?
Ficou vazio à espera das idéias.
Está o tempo todo de frente prá mim
E me incomoda.
Com a boca sempre aberta
Aguardando o que colocarmos dentro.
Nessas alturas do campeonato...
Nada de idéias claras
De escuras muito menos.

Espero e não acho saída
Capaz de garantir ocupação decente
Pro espaço desse baú.

Mas Rúbia, que baú é esse?
De ossos?
De idéias?
Daquilo que não dissemos?
Baú de velhas histórias
Baú de coisas espertas...
Será qualquer coisa assim?

Será o baú um buraco
De boca aberta à espera
À espera de quem não vem?
Dos livros que nunca lemos?
Daquilo que já vivemos?
Espera?
Espera prá quê?

Nov//2000



O baú

Ilustração 1: Casamento na Roça, Portinari.

1940.

Tem um baú azul na obra de Portinari.



Dizem que todo mundo tem um baú de idéias, baú de brinquedos, baú de tranqueiras, de lembranças. O meu baú tem pouco de cada coisa. Às vezes pego sentada ao lado desse baú

baú,
baú
um
me
azul,

retirando os fragmentos da minha memória social, das representações significativas, do confronto do meu “eu”, com outros “eus”: meu pai, minha mãe, minhas professoras, minhas escolas, meus colegas, minha profissão, minha maternidade, minhas escolhas, meus lugares... Além, é claro, de retirar os meus “badulaques”.

Mesmo sem fotografias ou registros, consigo lembrar o meu primeiro dia de aula... eu queria aprender... a escola estava ali, enorme, cheia de meninos e meninas, de arroz doce, de escadas, mas estava ali para me ensinar. A jardineira foi a primeira roupa escolhida para ir ao primeiro dia de aula; azul marinho e, no bolsinho, uma âncora. Mamãe a indicara pois seria uma roupa que, segundo ela, me deixaria mais à vontade para sentar na cadeira e depois brincar no pátio. O material escolar se restringia a um caderno, já iniciado em casa, com o **a e i o u**, pelas aulas da mamãe, que me ensinava as letras e o seu traçado, e dava as dicas para enfeitar a margem do caderno desenhando flores e pássaros, com um pouco de arte.

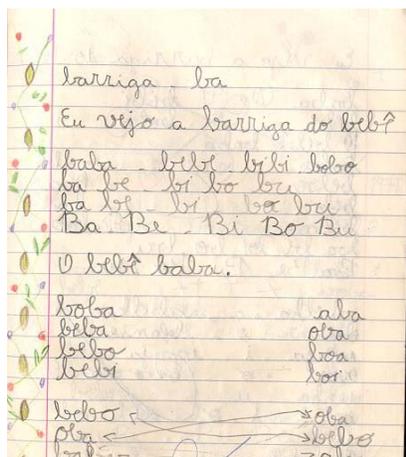


Ilustração 2: Meu Primeiro Caderno. Grupo Escolar Prof^o Milton de Tolosa. 1975.

A professora era literalmente uma mãe, pois D. Vera estava grávida. Quando saiu para dar à luz ao seu bebê, D. Célia assumiu a classe. Ela era enorme, dura, uma madrasta, que nos colocava quase que sem ar entre a cadeira e a carteira. Era proibido conversar, olhar para trás, desenhar às margens do caderno, era só escrever/ler, ler/escrever, escrever/ler. Cartilha: Caminho Suave.

Mesmo assim, sonhei ser professora como D. Vera e ensinava minhas bonecas e meus coleguinhas nas brincadeiras de escolinha nas escadas de casa ou no mangueiral, pulando de árvore em árvore.⁵

Histórias para crescer

Minha família tinha acabado de se mudar para o Jardim São Fernando.

O ano? 1978. Vínhamos de um bairro rural, em que, para tristeza de minha mãe, moramos por três anos. Tristeza, pois ela, nascida e criada no Bairro Vila Industrial, preferia bairros mais urbanizados, mais centrais, enquanto que meu pai preferia a vida mais tranqüila de bairros mais sossegados e periféricos, embora também tivesse sido criado no mesmo bairro de minha mãe. Eu saía de casa apenas para ir à igreja e à escola. Minha mãe matriculou-me na Escola Estadual de Primeiro Grau Prof^a Cecília Pereira. Escola “afamada”, conhecida pelos seus alunos “terríveis”. Na 5^a. D, não conhecia ninguém. Minha mãe tinha me orientado a fazer amizade com alguém que morasse perto de casa para ter companhia para ir e vir da escola. Gostava de sentar sempre na primeira carteira daquelas longas fileiras.

Cada sala possuía cinco ou seis fileiras compridas, cheias de carteiras verdes, bem clarinho, onde quase quarenta alunos permaneciam sentados, só levantando-se na chegada de cada professor, saudando-o “Bo-a tar-de, pro-fes-so-ra, Bo-a tar-de pro-fes-sor”, e sentando-se assim que autorizados, ou à hora do recreio, saindo correndo para a liberdade do gramado enorme sem sombra, pois as árvores ainda eram pequeninas, ou para a liberdade do pátio onde também serviam a merenda, em tigelinha de alumínio, feitas por aquele método do pré-pronto, “só despejar na água fervente”.

Fui extremamente educada pela escola tradicional. Sentava em meu lugar e só saía dali quando o esperado sinal do intervalo tocava demoradamente. Professor entrava, professor saía, e meu corpo bem domesticado ficava à espera de novas ordens. Um dia, ao virar-me para trás, na saída de um professor, aproxima-se de mim aquela figura alegre: alta, já com seios e mais gordinha que as demais meninas de dez anos da classe, cabelos alourados, covinhas no rosto, olhos que sorriam... Avental da escola em tergal branco, com bolso, cujo brasão azul da escola ficava ainda mais azul, sobre o vestido rodado, estampado em duas cores, amarelo e colorido, justo na cintura, vestido de quem cresceu... “Oi, como você se chama?” Foi o princípio de uma amizade de longos anos.

Edna era companheira de estudo, a conselheira dos namoros infantis que não davam em nada, a brincalhona dos finais de semana... Frequentávamos sua casa aos sábados – a nossa turma e a turma dos seus irmãos. Ela tinha dois irmãos, um mais velho que era o responsável por levar os amigos da série seguinte à nossa, sempre os mais lindos e galantes da escola. O mais novo levava a garotada que adorava brincar de futebol. O ponto de encontro era a casa da Edna. Dona Florinda, sua mãe, sempre nos recebia com um sorriso nos lábios, um beijo e um abraço carinhoso. Como a turma era grande, o lanche era pipoca e chá, que aceitávamos felizes, enquanto compartilhávamos olhares, flertes e risadas... Na escola, nos deliciávamos com as atividades mais livres. Montamos uma TV PIRATA, e fazíamos piadinhas com os assuntos da escola e do mundo. João Carlos encarnava a figura

⁵ Caderno de trabalho, 07/Novembro/2000.

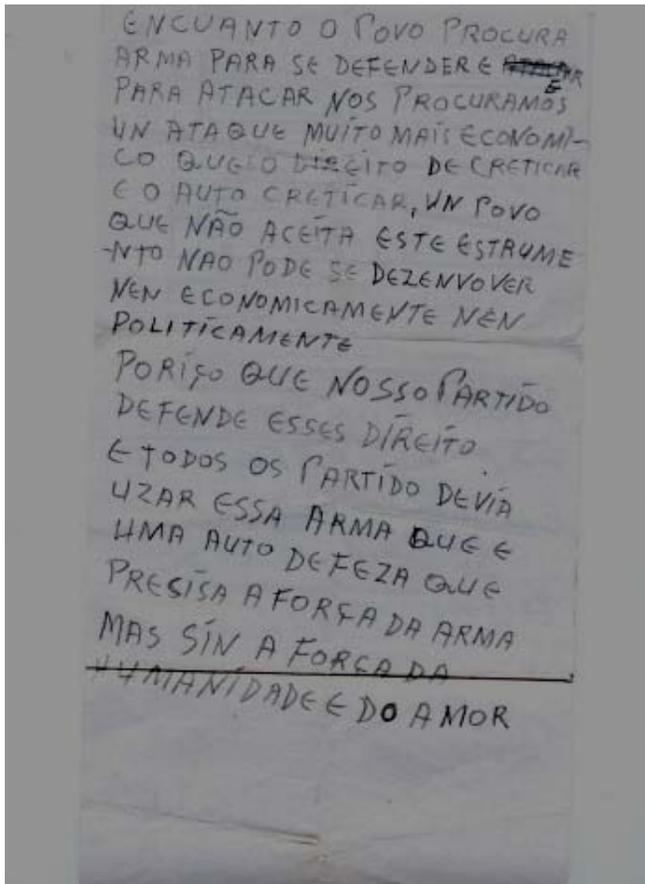
do Cid Moreira e apresentava o festival de palhaçadas que nos esmerávamos a montar durante a semana; quando não, assumia a figura do Pedro Álvares Cabral, para uma entrevista inédita e ao vivo na frente de toda a classe que morria de rir conosco. A avaliação não era das melhores, mas não havia grupo que nos batesse no bom humor.

Depois era o teatro. Edna era a Maria e eu o João. Ensaíamos, nos preparamos e apresentamos a peça para uma molecada super interativa, que queria o tempo todo invadir o palco improvisado no pátio, bem ao lado da Biblioteca. Inventava texto aqui, remendava aqui e nos divertíamos mais do que o público.



Ilustração 3: Alunos do Teatro. 5ª Série D. 1979. Fábula: A Formiguinha e a Neve

Participamos da mesma chapa que concorreria ao Centro Cívico da escola: P.O.P. – Partido da Organização Popular. Quando cheguei em casa, incentivada pelos professores a participar, fui logo procurar meu pai, pois ele tinha muita história para contar! Ele tinha sido filiado ao PC do B, na triste época de perseguições e clandestinidade, e volta e meia ríamos juntos com os apertos políticos que tinha passado naqueles tempos. Meu pai, com toda a paciência, me falava sobre como deveríamos participar dos movimentos de base e tentava fazer uma adequação para esse caso; sentado, com uma pedaço de papel de propaganda no colo, utilizou o verso para escrever o discurso. Tropeçava nas letras e avançava nas idéias. Meu pai estudou até o terceiro ano primário e abandonou a escola para trabalhar como vendedor de jornais. Treinou mais a letra de forma para não ser identificado na época das perseguições políticas e para pichar os muros com as palavras de democracia



e liberdade dos anos 40. O discurso enfatizava a importância da crítica e da autocrítica. Passei a limpo e levava a folha de caderno comigo, bem dobradinha, para o repetir em cada sala de aula em que entrávamos para fazer a campanha. Perdemos a eleição.

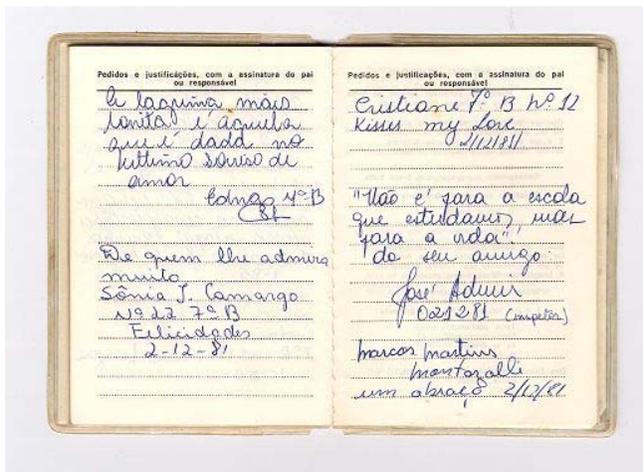
Ilustração 4: Discurso escrito pelo meu pai, Affonso Cruz. 1981.

Departamentos do Centro Cívico. Todos os sábados nos reuníamos para ajudar a escola em suas atividades. Íamos religiosamente aos encontros, trabalhávamos quase todos os dias no período oposto ao das aulas na organização da escola, olhávamos o recreio do primário, ajudávamos na Biblioteca, vendíamos gelatina em copinhos descartáveis e sorvete de saquinho na cantina da escola para arrecadar fundos para a formatura. A formatura foi a festa do ano.

A Edna e eu tínhamos ingressado no Magistério, ela na EESG (Escola Estadual de Segundo Grau) Culto à Ciência e eu na EEPG (Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau) Carlos Gomes. Trocávamos figurinhas pedagógicas e nos preparávamos para a Pedagogia. Edna entrou na UNICAMP e eu na PUCAMP.

Ingressamos como professoras na Rede Municipal de Educação de Campinas em 1991. Edna gostava dos pequenos e foi trabalhar na Educação Infantil e eu, que queria mudar a rotina, fui para o Ensino Fundamental. Mais uns anos e ela acumulava o cargo de coordenadora da FUMEC (Fundação para a Educação Comunitária), e eu saíria da sala de aula para substituir orientador pedagógico. Sonhávamos montar uma escola, cuja proposta pedagógica se esboçava em nossas conversas, uma ouvindo o que a outra dizia, com a

paciência de quem é solidário e quer ajudar.



Em 98, Edna nos deixou... Vez ou outra ouço sua voz, sua gargalhada: “Rabbit, me empresta a borracha?” Brincava comigo depois da aula de inglês...

Ilustração 5: Minha Carteira de Estudante. 7ª série B, 1981.

A primeira vez a gente nunca esquece

1991. Minha primeira experiência como professora na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Depois da solene escolha, a largada estava dada, e quem chegasse primeiro à escola tinha o direito de escolher primeiro a classe com que iria trabalhar.

Dei sorte, fui a primeira a chegar na EMPG (Escola Municipal de Primeiro Grau) Presidente Floriano Peixoto e pude escolher uma turma de segunda série, já que não entendia nada de primeira série e não queria me arriscar com a quarta. Achava que tinha

escolhido sala, na verdade as salas oferecidas para quem chegava eram as que tinham sobrado da escolha interna.

Um vale separava-me da escola... Descia, atravessava o córrego, subia beirando a favela do São Fernando e chegava à escola. Tinha ingressado no período intermediário, chegava às 11 e saía às 15h. Saíamos dez minutos antes do horário, pois era preciso varrer a sala para a outra turma, quando dava tempo, é claro! Os horários de entrada das turmas da escola eram: às sete, às onze, às quinze e às dezenove horas. Das vinte e três às seis horas do dia seguinte a escola tentava dormir. Às vezes acordava sobressaltada, no meio da noite, com desenhistas fazendo cócegas em suas paredes.

Éramos cinco professoras novas.

Fui para a sala acompanhada da diretora que me apresentou aos alunos. A professora que havia saído deixara no diário de classe um “bilhete” separando os alunos “bons” dos “médios” e dos “fracos”. Como entrei em junho, um semestre já havia se passado... Continuei até o final do ano, tentando me adaptar à escola, aos alunos, aos professores. Na classe, havia alunos, provavelmente repetentes, pois as idades variavam de sete a treze anos.

Ao final do ano, feito o balanço final, revi o bilhete que me fora endereçado, pois até então me negava a reconhecê-lo. Qual não foi minha surpresa: a professora havia se enganado na sua previsão. No ano seguinte permaneci na mesma escola e assumi uma outra turma também de segunda série. Fui professora do Wanderlei.

A história do Wanderlei, não posso deixar de narrar. Aos 13 anos, forte, olhos verdes, sardas no rosto, com o olhar arisco me espreitava com a braveza e a força de uma onça. Cursava pela segunda vez a segunda série. Já havia repetido por umas duas vezes a

primeira. Batia nos colegas, levantava-se com muita freqüência, ameaçava os colegas com a tesoura quando se sentia provocado por eles.

Tentei durante todo o ano de 1992 me aproximar do Wanderlei. Inventava atividades para saber como ele reagiria a elas, lições que o incluíssem...Naquela época eu era aluna da

Ilustração 6: Auto-retrato do Wanderlei. 1992.



PUCC. Entre meus guardados estão seus desenhos e o seu caderno⁶; Wanderlei não apresentava organização no uso do caderno, uma confusão sem fim. Escrevia as lições começando pela frente, por trás, no meio, sem cronologia, sem término das lições, cálculos incompletos. Revelava muita dificuldade no domínio das técnicas de contagem... A professora Roseli Cação acompanhava meus registros de campo e sempre me

ajudava a encontrar um outro olhar para meu aluno. Orientou-me em como trabalhar com a construção coletiva de texto, em utilizar o texto dos alunos para leitura em grupo e para o estudo temático... Envolver o Wanderlei era o meu desafio cotidiano. Lia o que ele escrevia várias vezes, não deixava passar uma só palavra de sua boca sem ouvi-la, tentava compreendê-lo.

Eu acabei combinando com a turminha duas festas de aniversariantes no ano. Levava bexiga, toalha de babado, som, máquina fotográfica e velinhas. Sempre uma das mães se encarregava de fazer o bolo de aniversário, confeitado e tudo mais.

⁶ Caderno universitário espiral e desenhos em folhas de sulfite e de caderno avulsas.

Ilustração 7: Fotografia da Festa de Aniversariantes, 2ª série C. 1992.

Na última festa do ano, dançaram, comeram e deixaram a sala daquele jeito... Pedi que alguns alunos ficassem para me ajudar... Nem pensar! Saíram todos correndo, alegres demais para qualquer outra atividade. De repente, na porta estavam: Wanderlei, Paulo e Osanilson.



Pensei que tivessem esquecido algo:

Por que voltaram?

- *A gente não ia deixar você sozinha, professora!* Respondeu-me o Wanderlei.

O pequeno grupo das cinco “novas” professoras ficou mais cúmplice. Éramos minoria na escola, pois os demais estavam lá há um bom tempo. A maneira que encontramos para não sucumbir com o trabalho foi tentar acompanhar os alunos com mais dificuldade e que tinham muita probabilidade de repetir o ano escolar. Alguns alunos tinham uma dificuldade muito grande com aprendizagem da leitura/escrita, problemas sérios de comportamento e um histórico de vida nem sempre tranquilo: familiares que trabalhavam e passavam fora o tempo todo, alguns ligados ao crime, crianças criadas pela rua, pela vizinhança, pelos parentes. Além de tudo, a própria escola a lhes dizer o quanto já eram fracassados. Esse grupinho de professoras optou por investir em alguns desses alunos. Passamos a aprová-los mesmo que não atingissem todos os objetivos da série, e os redistribuíamos em salas cujos professores se comprometiam em dar continuidade ao processo. Com o tempo, era notório o desenvolvimento desses meninos e meninas, tinham mais segurança e muita cumplicidade conosco.

O Grito da mudança

1994. O ano que trabalhei em decorrência da Remoção do Grito. Para este ano, planejava dar aula na Educação Infantil. Não sei muito bem se por influência da Edna, que adorava trabalhar com os pequenos. A remoção era marcada para um só dia no final do ano. Os professores da rede logo a apelidaram de “Remoção do Grito”. Este seria o último ano que “pelo grito” se sairia ou se entraria na escola. A informatização desse processo estava a caminho. Todos eram inscritos e, no dia marcado, com as vagas divulgadas no começo do evento, cada um poderia mudar de escola de acordo com a classificação publicada no Diário Oficial. Era um processo demorado, pois cada professora, ao ser chamada, examinava a lista inteira das vagas disponíveis, indagava sobre as escolas, e decidia mudar ou não de lugar. E assim sucessivamente, cada professora chamada repetia a mesma história. Entre desistências e opções, a Remoção do Grito acontecia. Na primeira chamada não consegui mudar, nada me seduziu. Na repescagem, que era uma segunda chamada para oferecer as sobras, apareceu a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) Prof^a Hermínia Ricci, escola em que eu havia estagiado em 1986, quando cursava o quarto ano de Magistério. Lembrava-me da organização e limpeza exemplares daquela escola: o almoxarifado transbordava materiais pedagógicos e de papelaria, as salas de aula tinham armários embutidos, um aparelho Sonata onde tocavam os discos de histórias infantis; havia slydes, jogos de encaixe, quebra-cabeças e uma sala pedagógica cheia de brinquedos para receber as crianças. Enfim, meu sonho de professora.

Essas lembranças povoaram meu pensamento na hora de fazer minha escolha. Decidi andar 15 km rumo à EMEI Prof^a Hermínia Ricci em vez dos 800m que me separava da Escola Presidente Floriano Peixoto. E lá fui eu... Já sabia que ficaria com a classe que sobrasse das escolhas feitas preferencialmente pelas professoras da casa.

Qual não foi minha decepção ao perceber que aquela escola já não existia mais. Muitas coisas tinham mudado desde a época em que eu fora estagiária. A diretora e o orientador pedagógico não eram mais os mesmos, o corpo docente era outro. Não havia mais o Projeto Hora do Almoço e as crianças ficavam com as serventes na troca de turno das professoras – lembro-me da expressão de alívio que elas faziam quando eu chegava.

Assumi uma turma muito agitada de crianças de cinco anos que permaneciam na escola em período integral. O fato de essas crianças ficarem na escola o dia todo contribuía para que, ao contrário das demais, a tarde se encontrassem cansadas, com cara de sono do descanso pós-almoço e com corpinho sujo das brincadeiras da manhã. Essas crianças pareciam bem mais estressadas e menos interessadas. Para elas o seu segundo turno parecia igual, repetitivo e enfadonho. Era mais difícil prestarem atenção nas atividades propostas. Por isso, e por muito mais, ser do integral fazia as crianças serem diferentes das demais.

Fiquei bem perdida no começo, com a escola desconhecida e cheia de pessoas novas para me relacionar, a comunidade ainda por descobrir. Eram 28 alunos. Daniela era uma criança gordinha, morena e de cabelo assanhado. O jeito que ela me olhava deixava-me com vontade de voltar para casa. Havia nos seus olhos uma mistura de desafio e carência, mas o desafio era muito mais presente e sufocava qualquer outro sentimento. Daniela não parava sentada e nem conseguia dormir, comer, brincar, sem bater em seus colegas ou agredi-los verbalmente. Fugia, tirava a roupa, e defendia tudo o que era seu com unhas e dentes, literalmente. Quando eu ficava brava a situação piorava, se eu falasse não, ela derrubava a sala e me agredia fisicamente. Eu não sabia como reagir: se a segurava, se chamava a diretora, se a retirava da sala. Quando a poeira baixava, a sala toda já estava desestruturada, assim como eu. Minha atitude era de correr para o banheiro e chorar.

Um dia, o Edson – professor da escola desde meu tempo de estagiária e também psicólogo – sentou-se comigo e ouviu minhas lástimas e meus desencontros com a vocação. Tinha havido um diagnóstico: Daniela era portadora de psicose infantil, conforme relatório

médico encaminhado pela Assistente Social. Do mesmo modo que Daniela amava uma pessoa ela também odiava. Edson sugeriu-me que passasse a registrar as atitudes da Daniela para tentarmos juntos compreender e intervir no seu comportamento atípico.

Seguindo as sugestões do Edson, passei a registrar os episódios que aconteciam em sala de aula relativos ao relacionamento dela comigo e com os colegas. Sentava com o professor Edson, e procurávamos juntos algumas respostas para o comportamento dela. Em folhas avulsas que circulavam pela minha mesa fui tomando nota, registrando o que podia, entre uma intervenção e outra, entre um olhar e outro...

As crises dentro da escola foram se espaçando. Daniela começou a fazer algumas atividades e a se relacionar melhor comigo e com os colegas. Com a rotina da sala mais controlada, pude me interar do assunto em pauta no momento. Haveria concurso de acesso interno para especialista. Entrei no ritmo das professoras que estavam estudando e passei a concentrar minhas atenções nos estudos. Podia ler, trocar resenhas e resumos, emprestar livros, copiar material. No dia em que estava marcada a realização das provas para o concurso fomos avisados pelos jornais da cidade que ele estava cancelado. O motivo do cancelamento é uma outra história...

Ao final do ano entrei novamente em remoção, aos trancos e barrancos havia chegado ao fim daquela experiência e estava de novo à procura de uma Passárgada. A vida tem dessas coisas, congelamos as imagens dos lugares e acreditamos que, como numa tela, estão lá fixadas. Esquecemos da história, do movimento mesmo das coisas, dos lugares e das pessoas que mudam com as folhas viradas dos calendários. A gente nunca volta para escola. Tanto somos outros como são outros os que nela permaneceram.

A informatização veio mesmo, como já esperávamos, e por meio dela acabei removida para uma escola que nem sabia onde ficava. Só depois descobri que estava a 3 Km de minha

casa: era o CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) Zoé Valente Bellocchio. Deixei de pegar a Rodovia Anhanguera diariamente!

Nasce outro trabalho

1995. O ano em que estreei como OP: Orientadora Pedagógica.

Iniciei o ano de 1995 novamente como professora de crianças de cinco anos. O tempo da creche é bem corridinho. Eu chegava e as crianças ainda estavam dormindo, cansados das atividades no período da manhã em que ficavam com as monitoras. Aos poucos iam acordando e eu ia alternando atividades de cuidar e educar, educar e cuidar... As crianças eram muito independentes, viravam-se sozinhas para tudo. Logo depois de acordar e ir ao banheiro, tinha o lanche e, aí sim, atividades dirigidas com a professora da turma. E as crianças já eram preparadas para tomarem a sopa. Barriguinha cheia, pegavam a mochila e esperavam a mãe, ou a tia, ou a avó, ou o irmão mais velho, ou até mesmo a vizinha vir buscar. Sentia-me meio atrapalhada com a mudança da rotina - os tempos da EMEI eram mais alargados do que os tempos do CEMEI, bem mais controlados pela rotina de cuidados. Rapidamente, peguei o ritmo.

Mas, 1995 foi mais um ano de novidades. Recebi a informação de que haveria chamada para substituição de especialistas. O processo de escolha seria orientado por uma lista com os nomes dos inscritos no concurso que fora cancelado. O desempate ficaria por conta do tempo de serviço na Rede. Desejei ter uns 20 anos de Rede, mas tive que me contentar com os meus quatro anos incompletos. Sem pressa, achando que esse processo de chamada de especialistas ia ser demorado, acreditava que ficaria naquela escola como professora por

muito tempo. Enquanto isso, fui conhecendo meu novo espaço docente e estabelecendo as novas relações que povoavam os CEMEIS, popularmente chamados de creches.

Meu horário de chegada e de saída na escola coincidia com o do Willian, uma criança que só ficava meio período na escola. Juntos esperávamos as demais crianças acordarem, enquanto contávamos histórias um para o outro. Nós nos apegamos muito. Para minha surpresa, decorrido um mês de aulas, com a vida de professora já organizada, veio a notícia de que a Secretaria iria promover uma Sessão de Escolha para Substituição de Especialista e que a ocupação do cargo seria imediata. Considerava que seria importante para mim experienciar⁷ o lugar de orientadora pedagógica, pois, caso houvesse um novo concurso para esse cargo, poderia optar com mais segurança.

Cheguei ao Museu da Cidade, onde se daria a escolha, na condição de professora e saí de lá, quatro horas depois, como orientadora pedagógica substituta. Levava o encaminhamento nas mãos para trabalhar numa creche – CIMEI⁸ 03 (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil) Prof^a Thermutis Araújo Machado –, que ficava localizada num bairro desconhecido para mim.

Um mês apenas de aula e já iria para outra escola e para outra função. Sequer havia mecanismo de transição que assegurasse a continuidade do trabalho da nova professora com as crianças da escola onde eu estava. Só voltei para buscar minhas coisas. O William não quis mais continuar na escola.

Já era março de 1995, e eu começaria um outro trabalho, num outro lugar. Recém empossada, eu já estava numa segunda escola no mesmo ano. Vesti-me de coragem e fui procurar a escola para qual eu havia sido designada. Fui perguntando pelo caminho. Parei o

⁷ Escolhi experienciar e não experimentar, a partir da contribuição de Larrosa, quando discute a experiência.

⁸ Centro Integrado Municipal de Educação Infantil. É composto por mais de uma escola e administrado por uma equipe composta por uma diretora e uma vice-diretora, e em alguns casos por uma administradora que, no período em que as creches eram vinculadas à Secretaria da Promoção Social, administrava as creches.

carro na parte de cima do quarteirão da escola. Do alto do morro avistei uma igreja, a associação de bairro e o campo de futebol, e no terceiro plano, a escola. Impressionou-me o tamanho gigantesco daquela escola destinada à Educação Infantil.

O CIMEI 03 Profª Thermutis Araújo Machado fica localizado no Distrito Industrial de Campinas (DIC II). À época era um dos maiores agrupamentos da cidade. Para aprender a andar no prédio levei quase um mês, e mesmo assim ia me perdendo pelos caminhos.

Fui bem recebida pela Marinete, a Diretora da escola. Logo foi me dizendo estar aguardando minha chegada há um bom tempo. Pensei: como, se a escolha foi ontem? Já havia transcorrido um mês de aula.

Contou-me sobre a descontinuidade do trabalho que se cruzava com a própria inauguração da escola. Ainda não compreendia muito bem o que era essa descontinuidade. Procurava, porém, ouvir com atenção, temendo não dar conta de tanta história.

Fazia parte desse momento de apresentações o relato da história daquela escola.

E Marinete foi me contando...

Em 1991, ela era vice-diretora efetiva que recebera da Secretaria de Educação a incumbência de organizar toda a escola para a sua inauguração em meados daquele ano, na condição de diretora substituta. Freinetiana de carteirinha, além de todas as questões da administração escolar, centrou fogo na composição de um trabalho pedagógico por oficinas. Especialmente a escola era dividida em duas partes: uma para o CEMEI e outra para EMEI. Não havia salas de aulas fixas na parte da EMEI. Eram seis salas transformadas em oficinas em que as crianças circulavam de acordo com um quadro de horários, a fim de desenvolverem as mais diversas atividades do Currículo da Educação Infantil. Porém, decorrido aquele ano letivo, houve concurso de remoção para os profissionais efetivos, em

seguida, acesso de especialistas, e somente depois chamada para substituição. Em 1992, Marinete, que era diretora substituta, não conseguiu retornar para o CIMEI 03. A escola havia sido inaugurada em meados de 1991, todos os seus cargos efetivos de professores, vice-diretores, diretor e orientação pedagógica foram oferecidos neste processo de remoção e de ingresso. Assumiram a escola novas professoras e especialistas que, como não haviam participado da construção daquela proposta pedagógica, não conseguiram dar continuidade, e construíram uma outra proposta, onde cada professora passou a ocupar sua sala, com seus alunos; acabaram os ambientes definidos pelas atividades. No ano de 1993, com o novo acesso para direção educacional, a Marinete conseguiu retornar para a escola, agora como diretora efetiva, trazendo a expectativa de dar continuidade ao seu trabalho já iniciado há mais de ano. Porém, o contexto era outro. Ela e a orientadora pedagógica substituta tentaram, então, resgatar as oficinas de trabalho com a equipe docente. Conseguiram montar três oficinas, em três salas de aula. O trabalho parecia mais complicado, havia uma resistência dos professores quanto à circulação de crianças, à utilização de muitos espaços coletivos... Terminou mais um ano e novamente vieram os mesmos processos de troca de profissionais...A Marinete ainda está lá até hoje, os outros já se foram.

Naquele ano de 1995 era eu quem chegava e com o ano letivo já a todo vapor! Aprendi com a Marinete a fazer as ditas reuniões de Planejamento e Integração. Essas reuniões eram voltadas para subsidiar o Projeto Pedagógico. Os princípios freinetianos de educação norteavam as discussões e as ações do Projeto Pedagógico da escola. O grupo de profissionais desenvolvia atividades de passeios culturais, visitas a exposições e a outras escolas; oficinas de teatro e música. Promovíamos trocas de experiências, estudos, debates... Enfim, experienciávamos um trabalho dinâmico, tal qual o pretendido que ocorresse com as crianças. Aprendi também a conhecer o trabalho dos monitores da Educação Infantil, seus dilemas, sua história.

No Centro de Formação (CEFORMA) participava, às segundas-feiras, das reuniões de assessoramento⁹ aos orientadores pedagógicos. Gostava de contar nossas ações na escola, como o trabalho estava caminhando, como era difícil construir um trabalho coletivo, e como procurávamos enfrentar os dissensos e os conflitos gerados pelo recomeço do trabalho com as oficinas.

Com o término do prazo de vigência da designação, após um ano, saí de férias. Diferente do ano anterior, a escolha de substituição de especialista foi programada para o primeiro dia do ano letivo de 1996. Em mais uma sessão de atribuição de escola fui designada, felizmente, para a mesma escola. “Que bom que você ficou!”, dizia o cartão deixado com flores sobre a minha mesa. Eu me alegrava com a possibilidade de dar continuidade àquele trabalho em andamento. Iniciava 1996 uma continuidade física e com vontade de andar com o projeto pedagógico já em construção.

Ano de metades

1996. Cinco meses depois tivemos um acesso de especialistas em educação que haviam sido aprovados no concurso de acesso de 1993. Era julho. Por decisão judicial, os aprovados escolheram as vagas existentes e criadas na Rede até aquele ano. Desde então nenhum outro concurso de acesso pôde ocorrer em função das ações judiciais e da legislação existente.

Nesse acesso, perdi meu lugar na escola. Não tive o prazer nem de ver a orientadora pedagógica efetiva chegar, pois ao assumir o cargo já saiu pra substituir em outro lugar de seu interesse. Coisas de Prefeitura Municipal de Campinas...

⁹ O Assessoramento é uma atividade específica, decorrente do estatuto do Magistério de Campinas, em seu Artigo 91, que prevê para o Especialista em Educação, horas de sua jornada semanal para a formação, discussão e planejamento do trabalho realizado.

Como vários cargos continuaram sem seu titular, pois as pessoas assumiram e não ficaram, foi realizada uma nova escolha para preenchê-los. Novamente me enchi de esperança de poder retornar. Não era o meu dia: além de perder a escola, a chamada para a substituição de OP parou no meu nome. Meus olhos marejaram... Haveria nova chamada na próxima semana, mas até lá eu teria que voltar para a sala de aula (para ficar uma semana!), “substituindo” a professora que me substituíra desde o início do ano! Por uma semana, no mínimo, eu seria a professora e ela seria “desempregada”! Veio à minha lembrança o caso do Willian quando não quis mais voltar para a escola. Construir vínculos e destruí-los, até quando essa história iria durar?

Fui fazer uma micro-cirurgia que vinha adiando e de pé enfaixado fui para a próxima sessão de escolha. Havia três vagas, duas delas para o Ensino Supletivo e uma para o Ensino Fundamental. Salva pelo gongo novamente, já que não entendia muito de Educação de Jovens e Adultos, escolhi o Ensino Fundamental e fui para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) - naquele tempo ainda Escola Municipal de Primeiro Grau (EMPG) - Prof^a Maria Pavanatti Favaro, no Bairro Jardim São Cristóvão, logo ali, ... na cabeceira do Aeroporto!

O meu carro aprendeu rapidamente o caminho que me afastava 25 km de casa e milhares de distâncias do trabalho e da comunidade escolar em que trabalhei antes. Pegava uma reta só. Punha uma boa música no toca fitas do carro, e depois de uma ópera inteira estava na escola.

A escola ficava na periferia da cidade. A rua para chegar até lá, depois que saía da rodovia, era de asfalto. Segundo o pessoal da escola era um enorme ganho, pois já haviam enfrentado muito barro para conseguir chegar lá. As demais ruas do bairro, que atravessavam essa “avenida”, eram de terra batida. Na rua lateral à escola estacionávamos os carros que chegavam brilhantes e saíam opacos e sempre com um risco novo na lataria.

A diretora tinha chegado uma semana antes de mim, era uma vice que estava substituindo a diretora, que era diretora ou supervisora substituta em algum lugar qualquer. Havia duas vice-diretoras, uma que trabalhava nos períodos da manhã e intermediário e outra pegava no intermediário e ia até às 19 h. Esta escola era também uma daquelas que não ‘respirava’, entre um e outro turno, como na Escola Presidente Floriano Peixoto onde eu havia sido professora. A Educação de Jovens e Adultos tinha outra direção, outra orientadora, outros professores, era uma outra escola que morava no prédio desta escola.

Todos já estavam incorporados ao trabalho do ano, mesmo os professores que substituíam, os alunos, a comunidade. Nós, os que substituíamos os especialistas, é que chegávamos em pleno meio do ano!

Quando percebi o trabalho pedagógico articulado que os professores desenvolviam, principalmente os de primeira à quarta série, misturavam-se dentro de mim os sentimentos de alegria e tristeza. Alegria em encontrar professores comprometidos, que se reuniam autonomamente para discutir sobre a sala de aula, organizados por séries e assuntos, o que me tranqüilizava no sentido de poder me integrar nesse processo de modo a dar continuidade a uma proposta que vinha sendo discutida coletivamente.

Tristeza porque eu ocupava ali o lugar de trabalho da Sônia, a outra OP que substituía nessa escola. Sentia ter-lhe roubado a escola, ‘roubado o lugar’, pois pela classificação por tempo de serviço eu estava na frente dela. Triste sina a nossa, conviver com critérios de escolha pouco pedagógicos. Por que negligenciar que as escolas possuem seus projetos e que as pessoas que estão desempenhando suas funções têm vínculos, têm projetos, têm parcerias e cumplicidade? Não havia direito profissional de continuar assumindo projetos em realização?

Atrás da articulação pedagógica que eu encontrara havia a contribuição da Sônia que já não estava mais ali, quem estava era eu. Sentia-me apossando daquilo que não era meu... eu não era dali. Mas de onde eu era?

Esse semestre foi muito difícil para mim. Não negligenciei o meu trabalho, pelo contrário, excedia as horas na escola, buscando compreender mais rapidamente as relações, pois logo seria o final do ano. Mas perder vínculos e ter que achar outros não é nada fácil!

Na primeira reunião que tive com toda a equipe da escola, não senti a simpatia das pessoas. Eu vinha da Educação Infantil e talvez eles esperassem um profissional com mais conhecimentos no nível fundamental.

Queria conhecer o trabalho da equipe e contribuir para o Projeto Pedagógico da Escola... Isso me obrigou a ir passando pelas provas no cotidiano, pois à primeira vista não impressionei. Atendia pais, alunos, professores... entrava um, saía outro. Eram mil e não sei quantos alunos!

Em uma das reuniões de organização e avaliação do projeto pedagógico levantei a questão de uma Feira Cultural proposta para o mês de outubro. Percebi uma resistência dos professores no sentido de que a Sônia não está aqui, a direção antiga, também não, etc etc etc. Apelei: está no Projeto da escola? Este projeto foi feito por quem? Por nós. Então os que estão aqui fizeram esta proposta? Sim. Então vamos realizá-la. Mãos à obra.

A feira foi um sucesso, organizamos várias salas, os professores de quinta à oitava série que trabalhavam em outras escolas trouxeram materiais de experimentos, de exposição: fetos, aranhas, cobras, animais empalhados, atlas, esqueletos... Professores de primeira à quarta expunham fotos de atividades, pesquisa realizada no bairro, havia uma sala com animais de estimação; dança na quadra, gincana cultural, pessoas da comunidade ajudando os

estudantes a conseguirem as pontuações emprestando documentos, fotos, e até eles próprios iam para a escola, para a feira.

Organizamos a Festa de Formatura com as oitavas séries e a chegada do Papai Noel para os menores. Encerramos o ano.

Ano de seis meses é meio sem graça, mas me conformava perto do tanto que tinha trabalhado. O sentimento de solidão foi desaparecendo e fui compreendendo que estar na escola era coisa pra um ano, e às vezes menos. Minha ansiedade crescia, pois tentar fazer um ano valer por dois ou três exige de nós muito afinco, ainda mais determinação. Mas como estabelecer trabalhos coletivos em tão pouco tempo?

Enquanto professores que substituíamos orientadores pedagógicos e vice-diretores, brigávamos por concurso de acesso, pressionávamos os Secretários de Educação, que tinham o discurso de que iriam fazer alguma coisa: “eram as ações judiciais que os impediam, havia as ilegalidades apontadas pela nova LDB/96 quanto ao acesso interno; os provimentos deveriam ser por Concurso Público”. Todo ano tínhamos que passar abaixo-assinado para pedir férias com base nos últimos provimentos do salário, por que senão recebíamos pela jornada de professores em que éramos efetivos, embora não trabalhássemos por 15 ou 20 ou 30 horas aulas, e sim por 40 horas semanais. Com o 13º. salário era a mesma coisa, novo abaixo-assinado. Quando não, fazíamos movimentações coletivas no Paço Municipal para sermos recebidos pelos Departamentos da Secretaria de Educação, por conta de não realizarem as chamadas para substituição e estarmos na sala de aula, desenvolvendo um trabalho que seria interrompido, criando vínculos que seriam quebrados, participando de projetos pedagógicos dos quais não seríamos os sujeitos.

Nosso contrato foi até 31 de dezembro. Férias em janeiro, escolha de substituição em fevereiro.

Às voltas com os pequenos

1997. Ano marcado pelo meu retorno à Educação Infantil, ainda como OP substituta. A experiência na EMEF Prof^a Maria Pavanatti Fávaro tinha me deixado com o sentimento de peixe fora d'água. Escolhi um agrupamento com três escolas: EMEI Jardim Encantado, a EMEI Jardim AMAPAT e o CEMEI Maria Batrum Cury. Creche e Escolas de Educação Infantil, três realidades diferentes, para serem trabalhadas ao mesmo tempo.

Eram três lugares, três projetos, três reuniões semanais, duas diretoras, professoras que queriam trabalhar com projetos, outras com centro de interesse, outras com temas geradores, três comunidades, três entornos, três desafios...

No CEMEI, ao participar da primeira reunião de Trabalho Docente Coletivo (TDC), as professoras, já bem cansadas da mudança, a cada hora uma nova OP, também tinham uma sabatina para mim. “Estamos cansadas de trabalhar com as datas comemorativas, de trabalhar com Centros de interesse e Temas Geradores... conhece alguma coisa diferente?” Bem, conhecer não conhecia não, estava acompanhando uns textos de um professor espanhol, o Fernando Hernandez, que falava sobre Projetos de Trabalho, sobre Metodologia de Projetos. Ofereci a possibilidade de estudarmos juntas esses textos e tentarmos encontrar algumas respostas para esta pergunta.

Fomos lendo, observando, planejando, fazendo... tudo ao mesmo tempo, como havíamos combinado! Não podíamos esperar estarmos prontas para tentarmos algo diferente. Fomos fazendo e trazendo outros para fazerem conosco; as monitoras começaram a participar dos encontros... Íamos inventando um jeito diferente de trabalhar com os pequenos. Construíamos os projetos, um a um, com a participação de todas; se era o projeto para a pré-escola, todas opinavam e traziam idéias para ele, se era o do berçário, ocorria o mesmo.

Escolhemos temas juntamente com as crianças: O Universo, as Plantas, o Corpo Humano, os Insetos.

Joel, o guarda da escola, fez o pau de sebo. Cuidou de cada detalhe: passava o sebo derretido diariamente. Depois cavou, colocou o pau de sebo no lugar mais seguro do parque. Todas as crianças participaram de cada etapa, embora as crianças de seis anos foram as que mais se divertiram com a novidade. Colocamos os brindes e as crianças começaram a subir. Para não sujar a roupa, ficaram só de cueca e calcinha, foi uma diversão. Ficamos realizadas com a atividade diferente. As crianças tentavam se ajudar, davam sela, empurravam o amigo para cima quando escorregava. Foi uma diversão e um desafio para eles. Ficamos mais de uma hora brincando com eles, que passavam areia pelo corpo, água, na tentativa de conseguir. Quando o Luan agarrou um pacotinho, puxou, viu que estava preso, soltou o corpo e com ele veio a prenda. Foi difícil tirar as crianças de lá. O argumento “*Amanhã tem mais*” foi o que convenceu a irem para o banho e depois para o almoço.

As duas outras escolas possuíam uma estrutura de trabalho diferenciada. Enquanto que no CEMEI apenas uma professora era substituta, nas duas EMEIs, todas as professoras eram substitutas, pois todos eram cargos de emergência, ou seja eram criados por demanda. Como o lugar sempre era cedido ou alugado, a SME destinava professores substitutos, apenas os especialistas poderiam ser efetivos, mas nesse caso, nem isso. Todos nós começávamos o ano juntos para construir um projeto novo de escola. Na primeira reunião partimos da famosa apresentação: *eu me chamo..., trabalho em ..., já fiz..., acho que agora vou fazer ...*

Depois de muito trabalho e muito contraste chegamos às festividades de encerramento do ano, desejando boa caminhada aos que partiriam, e bom trabalho aos que permaneceriam.

Esse ano não foi diferente, e tive minha designação encerrada em 31 de dezembro. No ano seguinte, já sabia, iria pra outra escola.

Tempo de espera

1998. O ano em que João Miguel nasceu.

A chamada de substituição demorou mais e começamos o ano dando aula. Isso me assustava, pois pensava na separação que logo viria.

Nos meus devaneios ainda me iludia em voltar para o trabalho do último ano. Era um pertencimento enganoso. Acreditava pertencer àqueles espaços, mas não tinha pertença, era possuída por lugares não meus.

Depois de muita briga pela demora dos processos, fomos convocados para a escolha. Mais uma vez vi o agrupamento de escolas em que eu estivera no ano anterior ser escolhido, sem que pudesse fazer qualquer coisa. Eu escolhi um agrupamento utilizando o critério da distância. Eram duas escolas: a EMEF Prof^o Ciro Exel Magro, ao lado da minha casa, e o 3^o. Centro Supletivo, no bairro vizinho. E me prometi: *“Não farei vínculo algum, cansei de me decepcionar e romper com o trabalho e com as pessoas; ficarei à parte”!*

Durante o dia passava 4 horas na EMEF, tentando cobrir os seus três períodos: manhã, intermediário e vespertino. Todas as noites cumpria 4 horas no 3^o. Centro Supletivo das 19 às 23 h.

Foi o ano em que esperei João Miguel. Esperei pouco, pois o apressado nasceu prematuro, e tive que esperar mais até que tudo ficasse bem. Trabalhei pouco, também, e precisei me afastar por muito tempo.

O retorno 1

1999. No início daquele ano, qual não foi a minha surpresa quando, no ato de nova escolha, retorno para a escola do meu bairro. Com o bloco dividido, escolhi apenas a EMEF.

A escola Prof^o Ciro Exel Magro foi compondo um significado especial para mim. Ia para escola a pé, subindo ou descendo as serras, falando bom dia para os alunos, para os pais das crianças, para os vizinhos, para os amigos de infância, para o pessoal novo do bairro, e quando voltava vinha dizendo boa tarde. Muitos me respondiam com seus sotaques de outros estados, eram os mais velhos. As crianças já não tinham mais sotaques, já eram mesmo da cidade.

Nessa escola também fui sabatinada. Não adiantou ser do bairro, não! Os bacharéis, professores de 5^a a 8^a, queriam saber o que eu pensava de avaliação, reprovação, evasão, parara, parari. Lembro-me apenas dos olhares cúmplices que os professores de História e Geografia trocaram neste momento. A minha resposta foi uma tentativa de explicar o que eu estava fazendo ali. Recuperei a minha história como orientadora pedagógica dentro de uma rede municipal provisória. Ali iniciamos uma troca de palavras, convicções, olhares...

Gostavam de falar dos alunos. Minhas reuniões planejadinhas de pedagoga iam ‘pro beleléu’, queriam era falar de aluno. Em cada encontro começamos a elaborar coletivamente nosso trabalho para o aluno. *E o aluno nº 19, da 6^a A? Ah... Não tem. Não tem?* Aqui só tem o Roberto. Cada um tinha um nome. A história de vida desses alunos começou a mobilizar o repertório dos professores e a criar um vínculo entre eles/nós.

Falávamos do aluno, da nossa formação, da nossa escola, da “aula justa”, de como controlar os focos da indisciplina, das atividades extraclasse e aulas práticas, da rotatividade dos professores nas escolas, dificuldade em organizar o seu tempo e o tempo do aluno, dos processos de remoção, das hipóteses para a constituição de vínculos mais duradouros entre professor/aluno, professor/professor.

Nos angustiávamos, éramos 70% de substitutos na escola. O que fazíamos ali?

Vivi situações de jogo de xadrez no trabalho com estes professores. Eu estava sempre em xeque! Resistiam, burlavam as reuniões comigo, driblavam minhas orientações. Fomos nos lapidando: passei a ver “nos resistentes” sujeitos que assumiam suas práticas e eram companheiros do trabalho.

A falta de definições na Política Educacional do Município sobre a alta rotatividade dos professores me possibilitava concluir que os sujeitos que mais permaneciam na escola eram os alunos, e isto apesar de todas as evasões, desistências, exclusões, reprovações. Minha história de remoções contínuas vinha me mostrando que as escolas da rede municipal não eram espaços organizados e estáveis em seus sujeitos adultos, mas lugares em que alunos esperavam a cada ano o novo professor, a nova orientadora pedagógica, a nova diretora etc.

O retorno 2

2000 foi o ano da festa!

Muitos dos que substituíam voltaram à escola e eu era uma. Iniciamos com o Projeto de montar uma fanfarra! Fui selecionada para o Mestrado em Educação.

Festa. Ano de virada de século, 2000 trouxe-me muitas surpresas. Lembro-me do dia em que organizamos o desfile de Sete de Setembro na “escolinha” - era o jeito do pessoal do bairro diferenciar a escola municipal da estadual. A fanfarra era nossa mais nova criação. Em meio às conversas sobre quais alunos levar, quais assuntos tematizar, escolhemos: “PAZ” e “PIPA SIM, CEROL NÃO”.

Ensaíamos algumas crianças que desfilariam, acompanhando a Fanfarra. Esquerda, direita, esquerda direita! Olha o alinhamento! Esquerda, direita. As tardes caíam ritmadas naqueles dias. Hesitei com a presença do Professor Adriano, porque historiador marxista não olha com bons olhos esses compassos marciais. Que nada! Para meu alívio, perguntou-me o que eu fazia. E começou a me ajudar a ensaiar, como marchar alinhadamente, como mudar o sentido da marcha, como fazer a curva. Ensinava, brincava e ralhava, um enigma para mim. Por que ele fez isso? Nunca perguntei. Ficamos ali longos minutos com os alunos.

A concentração na escola era: arruma a barra aqui, passa fita lá, puxa cabelo, põe camiseta, troca calça, essa “ta” menor, pega a maior, costura meia da baliza. O dia do desfile chegou. A criançada agitada entra no ônibus, todos ansiosos (eu também) para ver como era. A Fanfarra da escola tinha apenas seis meses de formação, o que atemorizava a Bel, que deixara de lado as atividades físicas para dedicar-se às atividades de preparação para o grande dia.

A concentração na Avenida Francisco Glicério, lugar do início do percurso das atrações... Aluno que não acaba mais, escolas luxuosas, público festivo... Nós, muito simples, mas muito orgulhosos, instrumentalizados com câmera fotográfica e filmadora. Cada pelotão ia comandado por uma professora. A Ângela fez questão de acompanhar o bloco do cerol, cujas atividades tinha organizado, além de sua contribuição com a confecção das roupas cheias de fru-frus das balizas. A Eunice, sem pensar em speak in english acompanhava o outro – ambas afirmaram que não poderiam ir ao desfile, de repente estavam ajudando a arrumar os alunos. “*Por que vieram?*”, sorrindo a Eunice respondeu: “*Ora Chuchu, não*

agüentamos ficar em casa sabendo que a escola estaria aqui!” Denise fez da sua experiência com o corpo, a dança com as balizas, e apurava o olhar para cada movimento; Bel, acompanhava, lado a lado, a fanfarra; Graça, sem o material e a pose de diretora adjunta, assumira as fotos; eu, bem des-orientada, filmava a comemoração. A Maria Lúcia se esquecera que estava afastada da direção da escola e com barrigão já para dar à luz foi prestigiar o evento, dar uns beijos nos alunos. Bel deu o sinal de início, primeiro toque de chamada para a fanfarra, e começa... Sentíamos o coração das crianças batendo no nosso. E fomos lá. Eles nem olhavam para os lados; os mais sapecas, claro, queriam rir, esqueceram de tirar o chiclete, e lá estavam a mascar, a marchar. O abre-alas da escola era a faixa com o nome da escola, que por armadilha da ocasião, era levada pelas terríveis meninas da 7^a A... Como disse a Graça, *um lapso da organização!* Com sua esperteza afirmavam que são parte da escola e querem mostrar a cara onde os ‘santinhos’ mostram. Ali não tinha diretora, orientadora pedagógica, professora, aluno. Éramos todos um, fazíamos parte da mesma coisa, destronados dos nossos lugares éramos a atração. Os pais, galera marcante de vários pontos da Glicério, nos acenavam, gritavam o nome dos filhos, batiam palmas, vibravam junto com a família e os vizinhos que conseguiram arrastar para a festa. Deixara de ser uma comemoração.

A ambivalência daquele tempo, tempo do percurso com o tempo de preparo, início e fim, confrontava comemoração e festa; explicitava a transgressão aos rituais e o lugar de cada um. Era a vida corporificada.

Descemos a Glicério, o coração palpitante. Vieram os aplausos de quem também não era pai e mãe da escola. O povo que assistia gostou das pipas nas mãos das crianças e a mensagem de Paz. Na dispersão, momento sem platéia, o cortejo continuou... Ninguém parou, até que a Bel desse o toque para parar. Foi um abraço só... pai, irmão, professora, mãe, colega, avó... Em cada abraço ouvia o coração palpitante: “Nossa escola é CEM, é Cem, dona!” Lembrei da sigla CEM: Prof^o Ciro Exel Magro, sugestão do Professor Ricardo na elaboração do projeto pedagógico, que revelava tanto o nome da escola, como o nosso

objetivo de 99: ser uma escola CEM, como busca pela excelência. Foi um momento ímpar para mim. Eram os caminhos de cada trabalho que tinham se encontrado naquele instante.

Era a discussão que a Ângela havia proposto sobre o cerol,

a reportagem que a Sônia havia resgatado com a terceira série sobre os acidentes com o cerol,

o Campeonato de Pipa no Parque Ecológico,

o pai ajudando o filho a empinar a pipa,

a equipe da sexta série liderada pelo Paulo a levar a medalha da maior e mais bonita pipa,

o Adriano ensaiando as crianças,

ele me perguntando sobre os sentidos do meu trabalho naquela escola, a décima do meu curto tempo de serviço na Prefeitura de Campinas,



Ilustração 8: Portinari. Meninos Soltando Papagaios, 1947.

eram os alunos sem cerol a empinar pipa,

o verde do mato, o azul do céu pontilhado de pipas, a obra do Portinari...

eram os professores entregando medalhas,

era o pai agradecendo a manhã gostosa,

a Jandira de pé quebrado andando no Parque procurando seus alunos da primeira série,

era a paz que sentíamos no peito do dever cumprido e o sentimento de realização,

a Bel dando bronca em quem tocava fora de hora,

eram os alunos ensaiando no sol

no vento

sem quadra

sem espaço

no estacionamento

correndo do tiroteio na frente da escola,

ô aventura de ensaiar...

era a Graça a guardar uniforme, procurar uniforme, pendurar uniforme,

eram os alunos a trocar os números das roupas,

a perguntar se estavam bonitos,

a Ju a encapar arco sem se dar conta do serviço da secretaria da escola,

a Heloísa, esquecendo-se dos ensaios coreográficos para ensinar enfeitar o arco com franjinha,

a Denise a levar as balizas para experimentar colan e sapatilha,

a Neiva, coordenadora do Projeto Fanfarra nas escolas municipais e o Fernando, professor de música a ensaiar os toques com a Bel e a fanfarra,

eram os alunos a polirem cada instrumento,

os pais a nos perguntar sobre os horários

a telefonar

a acompanhar os encontros

a fotografar

a gritar por seus filhos

a gritar por nós...

Tudo isso de uma só vez me veio... impossível não se emocionar...

Na volta, as cabeças desautorizadas para fora da janela do ônibus gritavam:

“Ciro, eu te amo!”

“Nossa escola é CEM!”

Chegamos à escola heróis do trabalho. Coletivo? De equipe? Alienado? Não sei não...

A vida da escola ficou ali à mostra, e os seus sujeitos eram a atração.

A comemoração virou festa.

O Professor Adriano não foi...

Máscaras

Um dia, entrei apressada na secretaria da escola e me deparei com a professora Rô dando água para a M. A sua mãe chegava esbaforida e meio desnorteada. O que será que aconteceu? A diretora me respondeu: a menina tentou suicídio. O quê? Doze anos? Suicídio? Mas, por que? O seu tio a pegou namorando na esquina e lhe deu algumas palmadas com a corrente (correntadas)... *Nela e no seu namorado*. A menina tomou mercúrio cromo à noite. Estava mal, com tonturas, enjoos... pálida

- M, perguntei, por que fez isso?
- Ele me bateu, dona, me bateu com corrente... Eu acho que quero morrer mesmo.

A mãe chegou e contou que a menina estava namoradeira demais e o tio se vê na obrigação de cuidar, já que o pai é falecido. Pedimos para levá-la ao médico.

Ilustração 9: Releitura de Lasar Segall. Luiz Henrique e Kleber. 2000.

Um dia depois desses acontecimentos, fazíamos as releituras e “produção de obras” de arte nos muros internos da escola. Em meio às pinturas de Portinari, Lasar Segall, Tarsila do Amaral, Luiz Henrique, Paulo, André, Gev, Romério, Eduardo, Dieguinho e tantos outros artistas o professor Adriano perguntou-me:

- Sabe onde a M mora?
- Sei sim.
- Precisamos ir lá.
- Tem certeza, professor?



- A escola não pode não tomar conhecimento disso, e você vai com a gente!
- Eu?
- É, você conhece o bairro.

Limpei a tinta das mãos e fomos. Eu, professor Adriano e professora Regina.

Casa simples, por acabar... sala de visita no quarto. Éramos bem-vindos.

A mãe relatou a história, mas não levou a menina ao médico...

– Ela melhorou, dei bastante leite.

Começamos aconselhar sobre a melhor idade para namorar - como se existisse...

Era o nosso teatro? Pensava com meus botões...

Continuávamos os discursos sobre a obediência à mãe, em procurar outras atividades, a não dormir tarde demais, nem sair à rua à noite, etc etc etc e, finalmente, o Adriano perguntou:

- Por que você tomou mercúrio?
- Professor, não foi o senhor que disse que eram os escravos que apanhavam de corrente?
Eu não sou escrava do meu tio.

Nos calamos, nem sequer nos olhamos...

Aquele que nem sempre tem o que dizer

Trabalhei nesta escola por muitos anos. Foram três anos de muitas histórias para contar. Até a fanfarra dessa escola tinha história. Muitas delas aprendi com o professor Adriano. Quase 10 anos na escola, ele era cheio das tais histórias. Um dia, o professor Adriano entrou na sala da direção da escola e, literalmente, arrancou-me da minha mesa de trabalho. Esse arrancar para mim foi o mesmo que me destituir do lugar de orientadora pedagógica, lugar que desocuparia para ingressar como professora na educação de jovens e adultos numa fundação municipal (FUMEC - Fundação Municipal de Educação Comunitária) que finalmente vingara. Era a terceira vez que eu prestava esse concurso, já cancelado por duas vezes.

Insistindo muito que queria dar-me uma “coisa” para ler, sobre um trabalho que as normalistas da outra escola fizeram, me carregou para a sua sala de aula.

Cenário perfeito para desencadear o susto que viria pela frente: a sala de aula, o lugar da contradição do ensinar/aprender, o coração da escola... Colocou-me na primeira carteira, da primeira fileira, me senti uma estudante. De posse do texto, comecei a ler e ele continuava a aula em alternados olhares para ver se eu fazia a leitura, o dever. Envolvi-me pela trama e perdi a noção do tempo...

Tratava-se de uma peça teatral de Bertold Brecht composta de duas partes, em que dois textos semelhantes contam a história de um garoto que, estando sua mãe enferma, decide acompanhar seu Mestre e os seus discípulos numa missão para além da sua aldeia, na tentativa de buscar socorro para a enfermidade de sua mãe. Porém, durante a viagem, é acometido de doença grave, e, de acordo com os costumes da época deveria ser atirado no abismo para morrer e não atrapalhar a continuidade da expedição. Cada parte da peça tem um final: se dissesse sim, seria lançado no abismo e morreria e se dissesse não, retornaria, cheio de vergonha e covardia à aldeia. Na primeira parte intitulada “Aquele que diz sim” ele morre, lançado no abismo! Fiquei imóvel. Comecei a leitura da segunda parte na ânsia de encontrar os motivos de tão violento desfecho. Mas o enredo se repetia e novamente diante da escolha, porém, na segunda parte, “Aquele que diz não”, retorna à aldeia. Respirei aliviada.

Coloquei-me no lugar do conflito em dizer sim ou não, a ficar ou não na escola. Nos infindáveis minutos que se seguiram, eu via a casa camponesa, a mãe doente, o filho vivo, esperançoso, herói, determinado. Vi sua morte... Chorei... Não conseguia acreditar que estava ali, em conflito, pois eu e o menino precisávamos concordar ou não, continuar ou não, rebelarmo-nos ou não. O susto da tragédia e a reversão da história, é preciso voltar! Sim, a que custas? Não importa é preciso voltar, dizer não ao que fere, incomoda e mata. Sim, ao que ampara e faz sentido.

À pergunta do professor, sobre que orientadora eu era, se respondia sim ou não à regra do jogo que estipulava que se eu fosse para a FUMEC, teria que sair da escola devido aos horários de trabalho, calei para pensar. Pensar em quê? A escola gritava dentro de mim. Ouvia vozes dos alunos, sons, barulhos, burburinhos, cochichinhos, rostos, olhares, gestos...

Tive que ficar... não sabia por quanto tempo, mas ficar!

Escola, poesia e trabalho

2001. No ano anterior, eleições municipais. Um novo governo acendia a esperança de que a “casa” seria arrumada. Elegemos a oposição para resgatar a nossa cidade, nossa escola.

A Secretaria Municipal de Educação, seguindo o propósito de eliminar tanta rotatividade profissional dentro da rede, e objetivando manter os professores em sala de aula, para fortalecer o grupo da escola, atividade-fim do trabalho pedagógico, opta por chamar um mínimo de substitutos de especialistas, reduzindo sua quantidade. Com esse encaminhamento, muitos orientadores pedagógicos que haviam se inscrito somente para essa função não saíram da sala de aula. Eu havia me inscrito também, para a função de vice-diretora e fui convocada a participar do oferecimento dos cargos vagos para substituição.

Acabei escolhendo como primeira vice-diretora da EMEF Correa de Mello, no dia 02 de fevereiro de 2001. E quem escolhia primeiro assumiria a escola como diretora. A regra na ausência de diretor na escola dizia: o primeiro vice que escolher assume como diretor. Escola de 2000 alunos, 92 professores, 30 funcionários, quatro períodos. Fui mais uma vez deslocada. Outro lugar: por quanto tempo?

Era incompreensível não voltar à escola CEM. Meu sentimento de perda não tinha tamanho. Perdera a pesquisa e o sentido do trabalho. De fato, buscava forças para reiniciar mais um ano e mais uma mudança. Tudo recomeçando: a estabilidade de três anos fora um acaso.

Junto comigo tinham escolhido a Sônia e a Isabel, que também seriam pela primeira vez vice-diretoras. Eram daquelas pessoas especiais que marcam a vida da gente. Ambas tinham trabalhado comigo enquanto orientadoras pedagógicas e nos encontrávamos nos assessoramentos. Isabel era orientadora pedagógica da Educação Infantil. E a Sônia era aquela de quem eu havia roubado a escola, que também não era dela.

A EMEF Correa de Mello era realmente enorme. O meu relógio descompassando ficou com as horas alargadas. A escola funcionava das sete às 23 horas. Mas algo fazia sentir-me em casa.

Numa dessas chegadas à escola, sempre correndo, me detive com o Sr. Agenor, o guarda da escola. Do tradicional *Bom dia*, não sei por onde foi a conversa e ele me contou que fazia poemas, era poeta. Pedi que falasse algum para eu ouvir. Estufou o peito e começou:

No “Correia” de Melo

Onde eu tenho “trabaiado”

É uma escola

Muito grande que eu tenho arreparado

Por farta de funcionário

Nois tem passado apertado!

Tem as muié da limpeza que trabaia no fugão

Elas trabaia bastante pra cuida da obrigação

Também tem os guarda bravo parecesse um leão.

Também tem nossa auxiliar

Também tem nossa diretora

Tem nossa auxiliar

Também tem nossa diretora

E o guarda mais ligado

Ele chama é Agenor

Também tem a Rúbia essa é a diretora

A escola ainda limpinha

Falei até pro meu sogro

Os alunos é tão quietinho

eu não ponho a mão no fogo

As professora de física é que comanda o jogo

Eu entro bem cedinho

Mas também eu saio primeiro

É um serviço apertado de janeiro a janeiro

Nóis derrama o suor e a prefeita manda o dinheiro!

E sem precisar de tempo para puxar o ar, lascou outra:

Alembro quando eu casei

Co' a filha da Margarida

Eu tava numa pior

Endireito a minha vida

Ela tem uma perna curta

Mas a outra era cumprida

Ela ficou doente

Sentindo uma dor profunda

Levei ela pra benze

Lá na casa da Raimunda

A hora que ela sarou

Me rumo o pé na... na Cacunda!

Então ela foi-se embora

Ela levou tudo o que eu tinha

Me levo uma gata veia

E também duas gatinha

E me levou uma galinha veia

E também duas franguinha

E levou um burro veio

Mas bom prá comer capim

Só que eu achei mió

A coisa tem que ser ansim

Que quando ela oia no burro

Ela ainda lembra de mim!

Ela largou de mim e foi morar

Em outros canto

E eu fiquei ali sozinho

Derramando um grande pranto

Um azarado iguar a eu

Só pode é torce pro Santo!

E por aí foi... declamou uma, duas, três.

Não deu outra, Agenor abriu a nossa reunião de elaboração do Projeto Pedagógico da escola. Uma escola se faz a partir do que tem e da valorização que faz à sua história. Agenor, funcionário há mais de vinte anos, era a história viva daquele espaço, nossa *prata da casa*.

No dia da reunião, o sucesso foi garantido... Ao ser chamado, Agenor, de novo, estufou o peito, limpou a garganta, colocou a voz e foi... A equipe da escola reunida, docentes, serventes, guardas, escriturários, diretores, aplaudiu o Agenor, que declamou uma poesia atrás da outra. No momento do café uma das professoras me abraçou dizendo: *Faz vinte anos que falo Bom Dia pro sr. Agenor, todo dia, e não sabia que ele era poeta!*

Eu também não sabia que a voz do Agenor ressoaria dentro de mim...

A escola a todo vapor e eu também. Em meados de julho veio o convite para compor a equipe de governo da SME, junto à Coordenadoria do Ensino Fundamental e Supletivo. Aceitei. Vivíamos um momento complicado dentro da rede. O conflito sobre a substituição dos especialistas e a forma de provimento dos cargos vagos era o carro-chefe de todas as discussões.

Aí, vivi o conflito e os impasses entre o trabalho burocrático - que nos é imposto pela máquina governamental, cujas engrenagens apresentam extrema dificuldade de mobilidade, e a utopia de uma educação transformadora. Reafirmei a convicção de que *sonho que se sonha só é só um sonho, mas sonho que se sonha junto é realidade*.

Lugares de encontro

2002. Com a saída da Coordenadora do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) da Região Sudoeste, fui designada para essa função. Era a possibilidade de contribuir mais de perto para o cotidiano da escola. A proposta da descentralização era fortalecer as características regionais e potencializar o trabalho pedagógico das escolas. Havia 48 escolas para concretizar esse trabalho. Não se entenda essa coordenação ligada somente ao pedagógico. Era uma coordenação que lidava com questões que iam desde a falta de água até os encaminhamentos do projeto pedagógico da escola. Envolveria ações intersetoriais tanto no âmbito da Secretaria como com as demais secretarias, outros sistemas de ensino, instituições assistenciais, comunitárias, religiosas.

Dois encontros foram muito significativos para mim no tempo que passei no ali...

Cheguei ao NAED mais cedo... cheia de vontade para participar da excursão pela região. Estávamos recebendo as profissionais que ingressariam na rede a partir da próxima semana. Encontro com o sr. Joel... ô recordação boa! Conto a ele que encontrei meu caderno do tempo do CEMEI Maria Batrum Cury em que aparece o nome dele como protagonista da atividade do pau-de-sebo que pusemos na escola para a criançada brincar. Ele me surpreende: *É... eu também tenho essa história escrita no meu caderninho!* Pois bem, Joel tem essa história escrita! E também a história do grilo, do projeto Insetos, com o Pré do CEMEI Maria Batrum

Ilustração 10: Capa do Caderno do Joel.



Cury. Além do guarda da escola Correa de Mello que conheci poeta, encontrava agora o Joel que escrevia sobre a escola. Colocou seu caderno à disposição para eu ler suas histórias, mas me pediu para não reparar na sua ortografia pois estudou até a segunda série.

Pouco tempo depois, encontro outra pessoa que havia participado de outras histórias comigo. Era a Regina, antiga conhecida desde as aulas na escola Presidente Floriano Peixoto (1991). Nós nos encontrávamos sempre na Biblioteca da escola, que era também Sala de Professores. Eu organizava os livros da biblioteca e a Regina chegava mais cedo para preparar as suas aulas: *Olá?! É você que está tentando arrumar a Biblioteca?* Depois nos encontramos na função de OP, em 2001 e 2002, e dividíamos momentos de formação nos assessoramentos e momentos de devaneios em nossa busca por uma escola pública mais dinâmica e significativa para os alunos.

Regina, como eu, também assumiu o cargo de vice-diretora substituta, andando de escola em escola, cobrindo licenças, férias e afastamentos das diretoras ou vice-diretoras. Foi trabalhar na região em que eu havia assumido como Coordenadora. Eram 48 escolas, e a

Regina, já andava pela quarta ou quinta escola do ano. Havia me procurado para dizer da sua condição itinerante e me pedia para não deslocá-la da escola em que estava atuando, pois o trabalho estava sendo muito bom, e também não agüentava mais andar de lugar em lugar, e não se sentir de lugar nenhum. Naquele dia, 16 de abril de 2002, às 16 horas, dois anos depois de cada uma de nós termos seguido por um caminho diferente, me procurava com várias questões do tempo em que éramos OPs, ditas na voz de sua mais recente poesia:

Por onde?

Rúbia, você por onde anda
com esse seu passo apertado?
E por onde anda o baú da Rúbia?
Será que foi preenchido?
Olhando prá mim o bandido...
Pelo menos não está !

Quanta gente, quanto tempo
passou, passaram, passamos.
E o baú envelhecido
foi jogado, foi perdido?
como nós???

Bons tempos Rúbia!
Boas falas... boas reflexões!
Nas entrelinhas ... silêncios
das idéias que não vinham
ou ficavam na pontinha prá sair.
Eram muitas as vontades...
Eram muitas as verdades...
foram ditas
ou caladas,
porque ninguém as queria ouvir.

Hoje estamos por aqui...
Por ali...
Afastados.
A gente se vê dia ou outro
Abraça, beija e reclama...
Abraça, beija e elogia...
Cada um com cada um.
Às vezes me sinto um baú
Esquecido e cheio de histórias
Lembrado e cheio de histórias...prá contar
Aberto e à espreita
de alguém que venha tocá-lo
para mantê-lo
H u m a n i z a d o.

Regina //2002



Tentei re-siginificar cada linha da poesia.

Permaneci no NAED, até o concurso público para especialistas. Aprovada, meu desejo era retornar à escola Profº Ciro Exel Magro, mas já havia aprendido essa lição também. Nessa viagem de formação, eu não era mais aquela que havia saído da escola da Fanfarra, da escola a que os alunos deram nota CEM.

Optei por permanecer em uma das escolas da região em que eu trabalhava, a sudoeste. Escolhi, então, uma escola de Educação Infantil, o CEMEI Orlando Ferreira da Costa. Estranhamente esta escola compunha o rol das apenas seis escolas que eu não conhecia na região.

Recomeçando a história

Passados poucos meses, Natal de 2002. Apressada e muito eufórica cheguei para a Festa de Encerramento do ano letivo. Depois de muitos Natais, cada ano num lugar, este era o primeiro Natal que passaria na escola da qual não precisaria mais sair. Vestia um vestido vermelho e com gorro de Papai Noel e tudo mais a que tinha direito. A sala de aula da Maria Inêz estava cheia, com as professoras pegando os materiais que usariam para as apresentações das crianças. Caíram na risada ao me verem vestida daquele modo para a festa... “É... Entrando no ritmo da festa, hein?” A Maria Inêz não parou nesse comentário. Olhou serenamente para mim e comentou que eu tinha um jeito parecido com o da Edna, e que notara isso em mim desde aquele dia em que os bombeiros vieram à escola para realizarem uma atividade com as crianças: eu acabara caindo na folia com a criançada.

Dei vazão ao meu sonho. Aquele lugar agora era meu, me possuía e eu o possuía também. Recuperei minhas histórias, a experiência com projetos e ateliês, os grupos, as memórias, as poesias, as músicas... Detive-me no cansaço das pessoas. As pessoas parecem estar cansadas; como diretora, tinha que lidar com a história que eu conhecia tão bem: chega um, vai embora, vem outro, fica pouco, passam e se vão. Lidar com essas passagens tem sido

um constante desafio para os profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino. Brinquei com as colegas de trabalho: “ficarei 16 anos por aqui, até aposentar!” E gargalhava de felicidade. Parecia que a possibilidade de ficar na escola aquietava o meu coração, e sentia encontrar um tempo para construir e re-significar o meu trabalho com mais calma, sem medo de estabelecer os vínculos, sem medo das rupturas constantes.

A voz pela voz

Dia de reunião de pais na EMEF Prof^o Ciro Exel Magro. Eu, mãe de aluno da oitava série, fui até a escola saber como seria este ano por lá. Também lá havia diretora nova, recém chegada à escola pelo concurso de remoção. Comportei-me como mãe, durante toda a reunião, até ajudando a professora com o regulamento da escola. O regulamento era aquele que, quando OP da escola, encaminhamos ao Conselho de Escola para a aprovação. Senti a possibilidade de continuidade do trabalho da escola, pois não há quem sobreviva às rupturas impostas ao cotidiano escolar pelos sistemas de ensino. Após a reunião, fui dar um abraço nas colegas: como é bom rever pessoas com que desenvolvemos vínculos, cumplicidade! Conversa vai com uma, conversa vem com outra. A Bel continuava com a fanfarra e tecia mil elogios ao Projeto Férias que levou vários alunos nossos a um curso de técnica musical em janeiro, com um conceituado maestro da capital. Maria Luíza contava que estava novamente com a terceira série. Gracinha, que tinha sido a vice-diretora até ano passado, retornara à sala de aula, e ainda ficara com a disciplina de Educação e Cultura. Neste ano será professora do meu filho... Fala comigo sempre cheia de planos, e quando fala dos alunos seu olhar brilha. Márcia veio me contar do seu encontro com o ex-aluno Romério. Ela me abraçou e foi logo contando que encontrara o Romério. *Lembra dele?* Romério era o tipo de aluno inesquecível. Inúmeras vezes advertido, brincava demais na sala de aula. Comentei com ela que ele viera representando seus pais saber sobre sua irmã, a Adelita, na mesma reunião de que eu tinha participado, e estava muito comportado e compenetrado, com aquele ar de responsável que o crescimento vai nos trazendo. Deve

estar com dezoito anos. *Pois é, ele está trabalhando no Ventura Mall, servindo lanches e cafés naquele Café central. Quando me viu, ficou todo feliz e me falou que eu tinha sido a única professora que se importara com ele, talvez a única que o amava, pois sempre eu estava a chamar sua atenção, chamar sua mãe, por causa do seu comportamento e de suas notas. Não sentia que os outros professores gostavam dele, pois nem se importavam se ele entregava lições ou estava prestando atenção à aula, contanto que não incomodasse. E eu, não! Pegava no seu pé. Chamou seus outros colegas de serviço e contava essa história pra eles. Eu levei um susto... Saí dali para o carro quase que chorando, pois em 20 anos de magistério nenhum aluno tinha dito isso pra mim... Que eu fizera diferença pra sua vida, que eu o amava.*

A estrada

2003. Em setembro fui convidada a assessorar o Gabinete da Secretária de Educação e aceitei. Em novembro assumi a Direção do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Embora este período não faça parte da análise a que me proponho, são evidências de outras mudanças, outros lugares, outros desafios.

Hoje, o lugar que ocupo, é por excelência, um lugar de passagem.

Como na composição *Tocando em Frente*,

Ando devagar porque já tive pressa

e levo esse sorriso, porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe

eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, eu nada sei

Conhecer as manhas e as manhãs,

o sabor das massas e das maçãs,

é preciso o amor pra poder pulsar,

é preciso paz pra poder sorrir,

é preciso a chuva para florir.

Penso que cumprir a vida seja simplesmente

compreender a marcha, e ir tocando em frente

como um velho boiadeiro levando a boiada,

*eu vou tocando os dias **pela longa estrada eu vou,***

de estrada eu sou

Todo mundo ama um dia todo mundo chora,

Um dia a gente chega, no outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua história,

e cada ser em si, carrega o dom de ser capaz,

de ser feliz

Ando devagar porque já tive pressa

e levo esse sorriso porque já chorei demais

Cada um de nós compõe a sua história,

e cada ser em si, carrega o dom de ser capaz, de ser feliz.

2. TEMPOS VIVIDOS: AS LIÇÕES DAS DESCONTINUIDADES

(...) não pergunte quem é àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.
Jorge Larrosa, 1999

Consideramos que a escola é o lugar da produção do conhecimento e do compartilhamento das histórias vividas. É, segundo Gramsci (1985, p 48) “onde se aprimoram as potencialidades humanas”.

Mesmo as escolas que têm como função a mera distribuição de conhecimentos baseada na informação, e não nas experiências culturalmente produzidas, necessitam se organizar em torno de seus Projetos Pedagógicos. É o projeto construído na escola que orienta e dá sentido ao trabalho. Esses projetos, enquanto intenções educativas singulares, explicitam as opções dos sujeitos, políticas, teóricas, metodológicas. A leitura do movimento cotidiano da escola nos permite dizer como esse espaço se organiza. Queremos dizer com isso que tudo que ocorre no seu interior resulta no projeto pedagógico da escola, mesmo que não sejam explicitados em documentos norteadores das ações.

Faz parte das ações dos profissionais da educação construir e consolidar o projeto da escola em que atuam. Muitas são as questões e definições a serem tomadas como orientadoras do trabalho escolar: Que escola é essa? Quem são nossos alunos? Quais são nossos objetivos para a escola, para cada série, para cada componente curricular? Quais nossas metas? Quais foram as que não atingimos? Como é nossa relação com a comunidade? Quais ações foram realizadas e que valem a pena continuar? Para que educamos? Para quem educamos? Como evitar as reprovações? Como acompanhar as produções dos alunos? Qual nosso tempo para realizar essas ações? Qual é o tempo do aluno? Como dar sentido à vida dos estudantes? Como explicitar e resignificar o currículo oculto da escola? Quais são as relações que se fundam no interior da escola? Quem são as pessoas autorizadas a dizer sobre o que são os

processos escolares e o que fazer com eles? Enfim, no Projeto Pedagógico há que ter lugar para a vida do entorno da escola, pois é a partir dele que se abre a janela para o mundo. Trata-se de formar sujeitos que, conhecendo sua história, estejam imersos na sua cultura, criem raízes vitalizadas pelo novo que a escola traz e que só adquire sentido pleno na ação que impulsiona.

2.1. A desconstrução do trabalho coletivo

Para dar conta de responder a essas questões, há um jogo tenso e imbricado entre passado e futuro. Rememoramos o que já foi feito, o acontecido em épocas anteriores, avaliamos os acertos e desacertos, fazemos escolhas e projetamos o futuro. Cada ato do presente passa a ser orientado por um Projeto que apresenta uma resposta aprendida com a história e comprometida coletivamente com sua implementação. O projeto antecipa temporalmente os desafios que já estão se impondo no presente e que ainda poderão surgir. TEIXEIRA (1999) afirma que:

Estão ainda inscritas na rítmica do universo escolar as temporalidades pretéritas e as perspectivas de futuro: os horizontes temporais de passado, presente e futuro, próprios à historicidade da escola e de seus sujeitos. Planos temporais que enredam nos fios da memória as vivências do presente e as possibilidades do vir-a-ser. (p.5)

O Projeto Pedagógico é um contrato de trabalho cúmplice que deve se expressar como produto coletivo das crenças, valores e desejos. Contudo, cada sujeito é autor de seu trabalho e pode apropriar-se desse Projeto de modo singular, considerando suas experiências. O movimento da história está na base dessa construção.

A relação tempo/lugar é um dos eixos que permite discutir como se constrói vínculo, trabalho coletivo e, portanto processos de identificações. Essa escola ou esse projeto utópico de escola, aqui apenas anunciado, demanda um coletivo mais permanente e fixado em lugares próprios que garanta o processo educativo. Diferente da explosão tecnológica e da acessibilidade rápida da informação, uma escola que aposta na produção de

conhecimento precisa de tempo para refletir coletivamente sobre sua realidade e elaborar novas formas de compreendê-la e intervir sobre ela.

O trabalho coletivo, termo desgastado pelo discurso, não se caracteriza por um amontoado de pessoas que se reúnem esporadicamente para tratar de questões burocráticas, nem para mera troca de informações e distribuição de tarefas. Coletivo é uma construção na identidade de princípios comuns, com projetos de identificação de constituição de um tipo de aluno, de escola e de sociedade. Por isso, quando a escola pretende um trabalho coletivo ela demanda tempo. Projeto coletivo dá-se a longo prazo, onde cumplicidade, confiança, aceitação do outro e respeito às diferenças, acabam por caracterizar não só um projeto de escola mas um projeto de humanidade, através do confronto de idéias e valores aportados por sujeitos singulares.

Uma das condições é que a escola disponha de sujeitos que façam sua história. O sujeito que é capaz de conhecer a escola, conhecer cada aluno, cada desafio, cada necessidade. Um sujeito enraizado, um sujeito que permanece. Há que haver o camponês, tal como apresentado por Benjamin (1994) em *O narrador*, que pela permanência no lugar conhece o relevo, o solo, o clima, lê o tempo da chuva, das enchentes, escolhe o tempo do plantar e espera com paciência o tempo de colher. É o artesão do tempo que conta as histórias de cada um, de cada projeto, dos encontros e desencontros, dos sucessos e dos fracassos e que aprende com quem fica com ele e com seus aprendizes migrantes.

Nos últimos dez anos da Rede Municipal de Educação de Campinas (RME), o mecanismo adotado de designação e alocação dos profissionais nos diferentes locais promoveu uma fragmentação de funções e lugares com conseqüente compressão fragmentada de tempos e de espaços. Esse fenômeno radicaliza o modo fragmentário de viver da pós-modernidade. Estamos chamando de pós-modernidade uma “nova consciência que organiza de forma diferente os dados do mundo” (FERREIRA–ALVES e GONÇALVES, 2001, p.19). Trata-se hoje de um momento histórico em que o tempo se constitui na fragmentação.

A história vivida na rede de ensino, aqui narrada, não conjuga com permanência, continuidade, enraizamento. Não cria processos duradouros, mas um permanente recomeçar: um **tempo zero**, como dizem Collares, Moyses e Geraldi (1999: 203). A recorrente troca de lugares dos profissionais da educação faz deles **nômades**¹⁰ a correrem de um lado para outro sem se fixarem, sem tempo de criar vínculos e de construir coletivos.

Tal fato permite refletir sobre as Políticas Educacionais do Município de Campinas e em como a lógica do não-lugar passou a compor o cenário do cotidiano dos profissionais, dos alunos e da comunidade atendida pelas escolas municipais. O leitor pôde acompanhar, através da narrativa, o que é evidente para esses profissionais: o processo de passagem pela escola, sem criação de vínculos de permanência¹¹.

Vivi nestes anos os efeitos de uma política expressa na falta de coragem ao enfrentamento do problema. Com relação aos especialistas tínhamos 80% do quadro ocupado por substitutos¹². Desde 1991, acompanhei as escolas sendo inauguradas e ampliadas quanto ao número de períodos; aberturas de salas de emergência em locais cedidos ou alugados para atendimento à demanda de Ed. Infantil; cargos de professores e de especialistas sendo criados sem que tivessem ocupantes. Os Concursos Públicos de Professores datavam de

¹⁰ Ao sermos saturados pelas relações somos colonizados por “fragmentos dos outros e estamos ágeis para participar de um mundo de incoerência, onde tudo vale. Ficamos maravilhados com nossa capacidade de adaptação. “El ser posmoderno es un nómada inquieto”(GERGEN, 1997, p22)

¹¹ Em Setembro de 2003, a secretária Municipal de Educação desencadeou um processo de avaliação do trabalho das escolas e de Planejamento para 2004 que contribuiu para a permanência dos profissionais nos seus locais de trabalho e, portanto de constituição profissional. As resoluções publicadas em Diário Oficial do Município garantiam possibilidades de trabalho para o ano seguinte, como por exemplo, a continuidade dos Projetos e Programas, desde que bem avaliados pela equipe escolar e com o Conselho de Escola; a possibilidade de 2 h/aula para os professores das séries iniciais bem como para os da 5ª. Série; o preenchimento de 160 cargos para Professores de Educação Infantil, por ingresso público, relativos às salas que há 15 anos eram consideradas salas de emergência e consideramos que emergência eterna não poderia mais existir, e mais 30 cargos efetivos para os professores de 1ª a 4ª séries; antecipação dos processos de remoção para professores, diretores e vice-diretores. Acompanhei esse trabalho diretamente, enquanto assessora de gabinete da Secretária consciente da importância desse processo para a Rede Municipal de Educação.

¹² Dados de 2001. Conforme Planilha da Secretaria Municipal de Educação.

1990 (no qual ocorreu minha efetivação), e o de 2000, dez anos após, e depois de inúmeras prorrogações de validade do Concurso de 1990¹³.

O último Concurso interno de Acesso para especialistas¹⁴, legalmente realizado, foi o de 1993. Como o número de profissionais não foi suficiente para cobrir as necessidades, sobraram cargos vagos, e uma política de substituição passa a prover essas vacâncias. Os profissionais titulares de cargos começam a substituir os cargos imediatamente superiores:

Cria-se uma cascata de substituição deixando a ponta, a sala de aula, descoberta. São contratados professores por prazo determinado para dar aulas (SME, 2002).

A Secretaria Municipal não conseguiu, no período recortado para este trabalho, implementar uma política de fixação dos profissionais docentes e não-docentes (especialistas) devido à impossibilidade de Concurso de Acesso, que era o que o Estatuto do Magistério¹⁵ (1991) previa, e tão pouco realizar concurso de ingresso público para professores. O Estatuto do Magistério era considerado ambíguo, pois falava em carreira única de professor, mas divididas as funções em diferentes cargos. A Emenda Constitucional nº 19/98¹⁶ estabelece que “o provimento dos cargos públicos só poderá se dar mediante a realização de concurso público de provas e títulos”.

Em 1998, inicia-se uma discussão sobre o Estatuto na Rede Municipal de Educação, que resulta em diversas propostas de Projeto de Lei. A Constituição determinava Concurso Público para todos os cargos, mas o Estatuto consagrava o concurso interno de acesso. Instaura-se o dissenso e nenhum projeto é aprovado.

¹³ Em 1996 e 1998, ocorre a realização de Concurso Público de Professor que são anulados.

¹⁴ Orientadores pedagógicos, coordenadores pedagógicos, vice-diretores, diretores, supervisores.

¹⁵ Lei Municipal 6.894/91 – Estatuto do Magistério. Nesta Lei fica estabelecido que o ingresso para os cargos de docente deva se dar mediante a realização de concursos públicos. Por sua vez, na mesma lei, o ingresso para os cargos de especialista deveria se dar mediante concurso interno de acesso. In Proposta de Mudança do Estatuto do Magistério, SME, fevereiro de 2002, p 4.

¹⁶ Emenda à Constituição de 1988.

Entre questionamentos do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo e do Ministério Público do Trabalho sobre a legalidade das contratações (por volta de 700 profissionais)¹⁷ para substituições dos professores efetivos, estes deslocados para as funções ou cargos de especialistas, a SME solicita ao Conselho Nacional de Educação esclarecimentos sobre a passagem do docente de um cargo para o outro por concurso de acesso. A resposta não permitia concluir sobre os procedimentos mais adequados. Os concursos de acesso eram barrados pela Emenda Constitucional 19/98; os concursos públicos feriam os interesses daqueles profissionais que exerciam as funções em caráter de substituição e tornavam letra morta a Carreira do Magistério do Município.

Nesse impasse, a partir de 1998, a única ação para tentar a permanência dos que substituíam os especialistas nas escolas, visando dar uma certa continuidade aos trabalhos desenvolvidos, foi uma resolução da Secretaria que atribuía maior quantidade de pontos aos profissionais que já tinham saído da sala de aula para substituir. Dentre os critérios de pontuação destacavam-se o tempo de efetivo exercício na Rede Municipal de Educação e o tempo de substituição na função imediatamente superior (especialista) e a titulação. A adoção dessa política pela Secretaria possibilitou, de certa forma, que os que haviam saído de sala de aula há mais tempo, conseguissem melhores pontuações. Isto viabilizou algumas permanências. Foi o que contribuiu para que eu pudesse retornar à escola Prof^o Ciro Exel Magro, em 1999 e 2000.

A valorização do tempo de efetivo exercício no cargo e na substituição do cargo superior era ambígua: da mesma forma que poderia facilitar a volta do profissional ao seu lugar de substituição, também expressava relações de poder, interesses e projetos pessoais daqueles que já estavam entre os que se dispunham a substituir, na medida em que esse tempo de serviço (e nem outro critério, como adequação ao trabalho, avaliação do desempenho profissional, entre outros) baliza a escolha dos “melhores lugares de trabalho” – escolas mais centrais, com menor período de atendimento, com menor quantidade de alunos e

¹⁷ In Proposta de Mudança do estatuto do Magistério, SME, fevereiro de 2002, p 5.

profissionais etc. Os especialistas substitutos, com esses critérios, detinham os mecanismos de funcionamento da burocracia e do exercício do poder que lhes permitia a perpetuação nos lugares de substitutos, podendo escolher se ficavam ou saíam desta ou daquela escola, conforme seus interesses profissionais ou pessoais. As relações em torno do tempo separavam os mais experientes dos menos experientes no confronto velado de disputa de poder e nas “trocas de experiências” e criava hierarquias, espécies de castas, separando professores e especialistas entre si, na contramão do conceito de carreira única. Em 1999 e 2000, por exemplo, o assessoramento destinado aos orientadores pedagógicos foi dividido em grupos - o dos mais experientes e o dos menos experientes - supostamente valorizando os saberes de experiência, mas efetivamente estabelecendo relações hierárquicas.

No que se refere à titulação, os pontos eram graduados e atribuídos de acordo com os cursos de pós-graduação apresentados: os títulos de mestre e de doutor, e os de especialização. Aqui também a moeda tem duas faces. A valorização da formação impulsionou os profissionais a procurarem o aperfeiçoamento acadêmico. Muitos foram para a pós-graduação em universidades reconhecidas da região¹⁸. De outro lado, diploma valia ouro: a classificação nos primeiros lugares somados os seus pontos ao do tempo de serviço, e a certeza de escolher lugares de substituição.

Houve uma corrida de muitos profissionais para os cursos de especialização. O peso da titulação colocou muitos profissionais diante de um impasse e, diante das dificuldades da seleção para o ingresso nas universidades conceituadas da região, da problemática de conciliar o trabalho com a pesquisa, do investimento de tempo de longo prazo, muitos optaram por cursos semipresenciais mais curtos e rápidos, para conseguirem o título que lhes ofereceria a pontuação necessária para permanecerem substitutos. A questão da formação dos educadores pareceu mesmo deslocar-se do campo das discussões pedagógicas para o do valor legal dos diplomas.

¹⁸ Nesta época tentei por três vezes o ingresso na UNICAMP (seleções de 1995, 1998, 2001), só conseguindo na terceira vez, recusei-me a outras opções a que facilmente teria acesso.

Em 2001, com a mudança de governo municipal, foi realizado um levantamento da situação em que a Rede Municipal de Educação se encontrava. Foram constatados que mais de 1200 professores eram contratados como substitutos para cobrir cargos vagos de professores efetivos que substituíam especialistas. A situação era tão instável e caótica que para a substituição de Diretor Educacional não havia mais Vice-diretores disponíveis nas listas classificatórias, e professores que estavam inscritos na lista de substituição para vice-diretores, assumiam a função de diretor¹⁹.

Neste ano letivo a palavra de ordem foi o retorno de cada profissional ao seu cargo de origem e só houve substituição para professores e diretores de escola. Para as funções de orientador pedagógico, coordenador pedagógico e supervisor, não houve substituição alguma.

A política educacional da Secretaria foi explicitada através de ações que eram sistematizadas na recorrente busca da *inversão de setas e a escola como centro do processo pedagógico*. A inversão de setas sinalizava uma política através da qual as diretrizes que regem as práticas pedagógicas nas unidades escolares são definidas pelos processos que ocorrem no cotidiano da escola, e não de maneira centralizadora pela Secretaria Municipal de Educação; e a escola como centro do processo pedagógico, se apresentava de maneira a atingir o aluno, e a participação da comunidade escolar para a consecução dos resultados a que tinham se proposto. Todas as ações apontavam como horizonte fundamental o cotidiano escolar, potencializando três eixos de trabalho na escola: a singularidade, a inclusão radical e a participação dinâmica. Estes três eixos constituem o Projeto Político Pedagógico da SME: Escola Viva.

“O Escola Viva é construído em torno dos seguintes eixos fundamentais:

Singularidade: ênfase nas idiossincrasias de cada unidade educacional e seu entorno, que deverão ser explicitadas e constitutivas de seu Projeto Pedagógico;

¹⁹ Foi o que ocorreu comigo quando, em 2001, fui para a escola Correa de Melo.

Inclusão Radical: processos de acolhimento das crianças, jovens e adultos nas escolas, caracterizado pela legitimação de seus saberes nos currículos vividos na ação cotidiana; e

Participação Dinâmica: dinamização da participação de todos, incluindo-a como um espaço público, disponível e voltado integralmente à comunidade, inclusive, nos finais de semana, envolvendo diversas instâncias democráticas, tais como conselhos, fóruns e congressos” (Agenda Escola Viva, 2003).

Em seguida, o debate liderado pela Secretaria de Educação foi a discussão sobre a Carreira do Magistério no Município. Em nova consulta realizada, o Conselho Nacional de Educação firmou, através de Parecer, que o Estatuto do Magistério de Campinas estabelece carreiras diferenciadas de professor e de especialista e, portanto, para cumprir as determinações constitucionais, o concurso para ambas deve ser público. O debate junto aos profissionais da Rede, em documentos encaminhados às escolas, no II Congresso Municipal de Educação e no Conselho Municipal de Educação não resulta em encaminhamento de consenso. A Secretaria de Educação idealiza uma proposta referendada pelo Conselho Municipal de Educação, na forma de Projeto-Lei, encaminhada ao Poder Legislativo, relevando o princípio da Carreira Única de professores, classificados em diferentes níveis, a que se dá o acesso interno com base em pontos obtidos através de diferentes avaliações, com exigências de níveis mínimos para qualquer candidatura ao exercício das funções de especialistas. Encaminhado à Câmara de Vereadores, o projeto não é aprovado.

Esta proposta de modificações no Estatuto foi vencida por um movimento de profissionais em exercício de cargos de especialistas em substituição, com pressões junto aos vereadores, por não aceitarem basicamente **dois pontos**: a mudança de nomenclatura (de Diretor Educacional, para professor C, por exemplo, nível mínimo de carreira do professor para poder candidatar-se à função de Diretor, pois as denominações da carreira se desvinculariam da denominação das funções) e a flexibilidade nas funções desempenhadas (estava prevista uma mobilidade de funções, pois nada impedia que um professor, na função de diretor, pudesse retornar à sala de aula sem que isso significasse retrocesso na carreira, definida pelos níveis e não pelas funções, de modo que havia uma condição

necessária, mas não suficiente, em termos de níveis, para exercer funções de especialista; por outro lado um professor poderia chegar aos níveis mais altos da carreira sem ter exercido necessariamente funções de especialista). Depois de tumultuada sessão na Câmara de Vereadores, realizada em maio de 2002, em que especialistas substitutos clamavam pelo concurso público, sem alterações no Estatuto do Magistério, o projeto de lei foi retirado da Câmara e a Secretaria publicou o edital para concurso público para provimento dos cargos de especialistas²⁰, com base nos pareceres emitidos pelo CNE, nas exigências do Ministério Público do Trabalho e nas decisões do Tribunal de Contas do Estado.

A cisão entre Secretaria e especialistas mais antigos ficou mais explícita. Os especialistas mais antigos, melhores pontuados com o tempo de serviço e a titulação, tinham assumido funções superiores de outros cargos de especialista, e alguns conseguiam dar continuidade aos trabalhos nas escolas escolhidas. De certa forma, nem sempre se importavam com a resolução definitiva das remoções anuais e do concurso anual de substituição. A provisoriedade lhes garantia continuidade nos cargos face ao número de pontos obtidos pelo exercício do cargo como substitutos. Ouvi algumas vezes “*o provisório é melhor do que nada*”, mas o provisório assegurava a permanência por mais de oito anos sem concurso e a escolha preferencial de seu local de trabalho. A construção identitária em outra função, em outro lugar, era uma realidade. Os professores que substituíam, exercendo as funções de especialistas, e os raros especialistas efetivos endossavam essa posição. Alguns professores que substituíam especialistas e tinham menor tempo de rede, acabavam sempre mudando mais de lugar, pegando sempre as escolas em piores condições, preferiram mesmo o concurso público como uma forma de chegar à estabilidade. Os professores que estavam nas escolas parecem ter se mantido mais à distância dessa disputa por espaço. Percebia essa inclinação nas reuniões de esclarecimentos sobre o Projeto-Lei que foram feitas nas cinco regiões da cidade através dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada, para as quais eram chamados pelo menos um profissional por escola. Tivemos uma média baixíssima de comparecimentos de docentes. A região Sudoeste, por exemplo, com aproximadamente

²⁰ Edital nº 006/2002, de 05 de junho de 2002.

1800 profissionais da Educação, distribuídos em 48 escolas, teve um comparecimento de 22 profissionais, sendo que apenas nove eram professores.²¹

Depois desse movimento, a Secretaria publicou o concurso público para todos os cargos de especialista de forma isolada: orientador pedagógico, vice-diretor, diretor educacional, coordenador pedagógico e supervisor educacional. E, nos meses de setembro a dezembro de 2002, os cargos vagos foram ocupados pelos ingressantes do concurso público.

Para compreender o que veio ocorrendo na Rede Municipal de Campinas, no que se refere à constituição dos seus profissionais nesse contexto de rupturas de tempos e lugares, vamos tecer alguns breves comentários sobre a constituição do sujeito e o tempo. Ao relacionar o sujeito do projeto moderno e pós-moderno, GERGEN (1997, P 25) diferencia a constituição do eu em três visões históricas: do “eu” romântico, do “eu” moderno e de um “eu” saturado pelas condições inerentes à pós-modernidade.

A visão histórica do “eu” romântico está ligada a uma linguagem de paixão, finalidade, importância do indivíduo, articulada num discurso de admiração dos heróis e dos gênios. Essa visão está também comprometida com a promoção do matrimônio como comunhão de almas, com a família unida pelos laços do amor, com a amizade e fidelidade para toda vida. Cada um individualmente é o herói de sua própria vida e atravessa as atribulações para fixar-se numa identidade sempre idêntica a si mesma.

Para a constituição do “eu” moderno, o progresso científico ofereceu o conhecimento do mundo através da observação. As ações humanas são entendidas como resultado das observações do meio e não do legado de sermos como somos (idem, p. 66,67). O sujeito racional da modernidade não deposita suas expectativas nos heróis ou gênios talentosos para nos guiar. Como todos são iguais, por intervenção da educação e das contribuições das

²¹ Caderno de Trabalho, 2001.

ciências é possível criarmos o futuro que sonhamos (p.74). Trata-se, pois de um sujeito previsível, honesto, sincero, lógico-racional e consciente (GERGEN, 1997,p 25).

O “eu” pós-moderno se afasta dessas características atribuídas ao sujeito na modernidade:

En las condiciones vigentes en el posmodernismo, las personas existen en un estado de construcción y reconstrucción permanente; es un mundo en el que todo lo que puede ser negociado vale. Cada realidad del yo cede paso al cuestionamiento reflexivo, la ironía y, en última instancia, al ensayo de alguna otra realidad a modo de juego. Ya no hay ningún eje que nos sostenga. (GERGEN, 1997, p. 27)

A sustentabilidade do eu moderno, questionada pela pós-modernidade obriga a construir e reconstruir esse eu inconcluso

Para cada cosa que “sabemos con certeza” sobre nosotros mismos, se levantan resonancias que dudan y hasta se burlan. Esa fragmentación de las concepciones del yo es consecuencia de la multiplicidad de relaciones también incoherentes y desconectadas, que nos impulsan en mil direcciones distintas, incitándonos a desempeñar una variedad tal de roles que el concepto mismo de “yo auténtico”, dotado de características reconocibles, se esfuma. Y el yo plenamente saturado deja de ser un yo. (GERGEN, 1997, p 26)

De acordo com Geraldi (2003), baseado em Boavenura Santos,

chegamos a uma nova concepção da matéria e da natureza que propõe uma concepção dificilmente compaginável com a que herdamos da física clássica. Em vez de eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.

De acordo com GERGEN (1997), no processo de saturação social, nossos dias estão cada vez mais abarrotados pela quantidade, variedade e intensidade das relações. Ao mesmo tempo em que as tecnologias ampliam as relações humanas, modificam as pré-existentes, e como todas as relações são permanentemente interrompidas, é mais difícil normalizar-se, nada pode garantir uma rotina tranqüila já que os significados estão em constante movimento.

La conciencia posmoderna há traído consigo la anulación de la categoría del yo; ya nadie puede determinar com total certeza qué significa ser un tipo de persona (por ejemplo, hombre o mujer), ni siquiera qué significa ser persona. Al evaporar-se la categoría de la persona individual, se vuelve central la conciencia de la construcción. Nos damos cuenta cada vez más de que lo somos o quiénes somos no es tanto el resultado de nuestra “esencia personal”(de nuestros verdaderos sentimientos, creencias profundas, etcétera) sino de como somos construídos en diversos grupos sociales (GERGEN, 1997, p 218).

Na modernidade o tempo escolar é fragmentado pelas disciplinas, horários de aulas, tempo de estudar e tempo de descansar, professor disso ou daquilo, diretor de escola faz isso e professor faz aquilo. Podemos dizer que se trata de um tempo disciplinado e fragmentado. Por outro lado, os tempos vividos desses sujeitos – alunos, professores, diretores, etc. – são mais permanentes. Essa permanência permite a construção de identificações com o lugar e o tempo. Mesmo que o tempo disciplinar se apresente fragmentado, os tempos dos sujeitos resultam mais integralizados.

Estamos chamando de integralização o efeito de uma experiência de vida e de trabalho sobre os sujeitos, de tal modo que eles tenham uma visão mais abrangente de um lugar e das relações ali estabelecidas. O profissional que permanece por mais tempo numa escola se confunde com ela. Ao falar da escola nos remetemos imediatamente a seus profissionais. Há identificação mesmo dos sujeitos com seus lugares de trabalho.

Na pós-modernidade o tempo escolar não é só fragmentado pelas disciplinas e pelas rotinas de trabalho, os sujeitos também são fragmentados pelos muitos tempos e lugares. O sujeito pós-moderno “existe em um estado de construção e reconstrução permanente”.Quando questiona a realidade, percebe que *“já não há nenhum eixo que nos sustenta”* (GERGEN,1997, p27).

Esse sujeito fragmentado, que pode ser chamado de pós-moderno, se caracteriza por mudanças constantes de lugares, necessidade de flexibilidade e de adaptação ao novo e de confiança no trabalho individual.

Como se pode verificar acompanhando a narrativa dos fragmentos do cotidiano, o tempo vivido no magistério foi fragmentado pelos muitos lugares percorridos. Se podemos dizer que o tempo de integralização do sujeito está imediatamente ligado a um lugar de referência, a falta do tempo de integralização tem por consequência a perda desse lugar de pertença, de convivência e produção de histórias conjuntas. O profissional docente, ao se ver a cada ano destinado a diferentes lugares e funções, constitui-se num ser **atônito**, disperso, sem lugar e não-integralizado ao seu fazer. Cada escola passa a ser um não-lugar, porque sendo transitório não cria enraizamento ou vínculo.

Se tomarmos, por analogia, a análise realizada por TEIXEIRA (1999), com relação ao calendário escolar e estabelecermos uma relação com a organização do tempo, veremos que a organização do tempo do profissional substituto demanda 'várias temporalidades'. De um lado, um tempo contínuo, ou suposto contínuo, fragmentado por unidades cronológicas de diversas índoles, condição necessária e adequada à ordenação, à racionalização e ao desenvolvimento das atividades do trabalho. De outro, um tempo cíclico e linear, que poderíamos atribuir ao tempo do recomeço do trabalho em cada lugar, como se fossem ciclos de atividades laborais. Ciclos estabelecidos dentro da linearidade do tempo da existência, sempre recomeçando ao término da vigência da portaria, que ao mesmo tempo fixa a permanência e o seu fim.

O tempo de permanência na escola, predefinido pela portaria de designação, aponta os limites da autonomia de trabalho daquele profissional naquele ano. Ele deve adequar seus objetivos profissionais ao seu tempo de permanência, seu conhecimento geral de rede à necessidade específica daquela escola. Além de uma capacidade adaptativa que o faça rapidamente dominar os processos escolares ali desencadeados, é preciso que ele tenha no horizonte – e os professores também sabem disso - que no ano que se iniciará, tudo tem que recomeçar.

A relação entre o seu tempo público - aquele voltado à sua atividade laboral - e o seu tempo privado passa, a cada período, por uma modificação. Cada ano pode estar, não só num outro lugar, mas seguindo um outro horário de trabalho, partilhando outros roteiros e, sobretudo, criando novas relações com prazo assegurado para seu término.

Evitar essas mudanças para tentar, ao máximo, consolidar a rotina da vida privada com a do trabalho levava à concorrência pelos primeiros lugares nas pontuações para escolher a escola desejada, antes que um intruso qualquer, isto é, um colega, se antecipasse. Assim, aqueles que escolhem primeiro não mudam tanto seus horários, mas aqueles do final da lista que se preparem! Vão “rodar” a semana toda: um dia entrando às 7 h, noutro às 10 h., noutro às 15 horas. *A EMEF Correa de Mello era realmente enorme. O meu relógio descompassando ficou com as horas alargadas. A escola funcionava das sete às 23 horas.* Podemos analisar o quão descompassado estava realmente o meu relógio se tomarmos na narrativa a brusca mudança dos tempos do trabalho de um ano para o outro, no período de 1996 a 2001, onde a jornada de trabalho compreendia oito horas diárias. Na EMEF Maria Pavanatti Favaro (1996) as horas eram distribuídas durante o seu funcionamento: das 7 às 19 horas. Nas escolas de Educação Infantil (1997) Jd. Encantado e Jd. AMAPAT: das 8 às 17 horas, no CEMEI Maria Batrum, das 7 às 19 horas. Nas escolas Prof^o Ciro Exel Magro e 3^o Centro Supletivo (1998), quatro horas da jornada da OP eram destinadas à primeira, que funcionava das 7 às 19 horas e quatro horas à segunda que funcionava das 19 às 23 horas. Em 1999, quando se dividiu o bloco, a jornada diária era cumprida entre 7 e 19 horas na EMEF Prof^o Ciro Exel Magro. Na EMEF Correa de Mello (2001), enquanto diretora, a jornada de oito horas era dividida no funcionamento da escola das 7 às 23 horas.

A relação com o tempo vivido na profissão leva também aos cortes na vida privada. O trabalho exige disponibilidade de tempo, e como nunca se sabe qual tempo, o tempo disponível tem que ser o tempo todo. São um tempo-ocupação dos afazeres e um tempo-preocupação, pois as questões do trabalho de educar habitam seu pensamento, como afirma TEIXEIRA (1999). Por essa razão, as estreitas e delicadas fronteiras entre os *ritmos do trabalho* e os *ritmos da família* na vida dos profissionais reduzem ou tumultuam seus

períodos de descanso e de lazer. Nos tempos da rotina semanal, as atividades laborais, próprias da vida pública, prosseguem nos tempos e espaços da esfera privada.

Assim, o tempo regula a vida desses profissionais, impõe-lhe as condições de trabalho, de constituição e de viver a própria vida. TEIXEIRA (1999, p. 5), baseada em Bourdieu e Ianni, afirma

Em última análise, as estruturas e mecanismos de cômputo temporal não são neutros. E os ritmos não são ingênuos. Como outros elementos do sistema simbólico, de classificação e de ordenamento do mundo, da cultura, a noção e os meios de cômputo temporal dos macro e microespaços societários se processam no interior das estruturas e redes de poder, das relações e forças sociais neles existentes (Bourdieu, 1989; Ianni, 1994).

O espaço escolar não corresponde simplesmente a uma demarcação territorial de um lugar de ação. Trata-se de um lugar de encontro de princípios, valores e histórias, para onde confluem sujeitos com os quais se pretende construir um determinado projeto de educação, o que obriga criar cumplicidade e estabelecer relações de confiança.

Na escola há intencionalidade do porquê estar ali. Alguns vão para trabalhar, outros para estudar. Porém, as relações e interações nesse lugar são de partilha das afinidades, das amizades, da confiança, dos vínculos. Somente uma concepção mercadológica do conhecimento, que o reduz a objeto de troca ou de compra e venda, desconsidera as relações entremeadas entre o conhecer, o produzir conhecimento e os sujeitos envolvidos nesta ação que pressupõe compartilhamento. A escola como lugar de pertença é produto coletivo do trabalho, identifica-se com seus alunos, seus profissionais e sua comunidade, inspira-se em certo projeto de educação e de sociedade, reflete e refrata os conflitos sobre as significações da realidade, que os sujeitos que a compõem trazem para seu cotidiano.

Na concepção pós-moderna de sujeito, somos fragmentados, somos muitos nos mesmos lugares e tempos. Esta percepção, no entanto, remete à liberdade de construção da subjetividade, pela recusa de qualquer eixo externo de sustentação que não seja o próprio

processo de viver. Neste sentido, a fragmentação e a dispersão próprias do homem, não visíveis com as ferramentas conceptuais da modernidade, demandariam, paradoxalmente, enraizamentos e partilhas com a alteridade constitutiva de cada um. Isto porque não somos uma identidade sempre idêntica a si própria e nem há uma essencialidade que torna uns e outros idênticos entre si. Somente uma concepção que ignora as diferenças pode imaginar que cada unidade escolar é idêntica à outra por pertencerem todas à mesma rede de ensino. Só uma concepção que ignora as diferenças poderia deslocar e entrecortar tempos e experiências, imaginando que deslocamentos de professores e especialistas não alteram relações educativas. Os tempos fragmentados produzidos pela política de pessoal na Rede Municipal de Educação resultam de uma concepção moderna que iguala e nivela todos e tudo – professores, especialistas, alunos e conhecimentos – pela reificação e pelo apagamento das singularidades.

A fragmentação da vida desses profissionais, a partir do pressuposto da anulação das diferenças, em funções e lugares diferentes, vai formando e conformando modos de ser e de estar desses sujeitos que nos permite afirmar que eles não têm um tempo pessoal de pilotagem do próprio tempo. Quem pilota o tempo desses profissionais é a política de pessoal da Secretaria que, em última instância, detém os cargos, decide os lugares e os tempos de permanência. Na medida em que a constituição do sujeito vai-se pautando por ocupar um lugar a cada tempo, ou um não-lugar a todo tempo, não lhes permitindo a possibilidade de fixação no lugar, aprofundamento de relações e acompanhamento de resultados das ações pedagógicas, resta ao profissional da educação uma atitude de “surfagem” que é sempre superficial, é sempre em cima da onda, sem mergulhar (GERALDI, 2003).²²

É, pois, a própria organização do trabalho escolar que gera esta inadequada fragmentação do fazer e dos sujeitos desse fazer. A construção desse sujeito é uma construção ideológica, produz subjetividades sem enraizamento e por isso mesmo dóceis ao cumprimento das

²² Anotações de aulas.

variações constantes do mercado. Uma subjetividade do que não tem lugar nem tempo. É um sujeito do não-tempo e do não-lugar. Não tendo tempo e lugar de permanência, não tem grupo, permanece na superfície, não mergulha e não aprofunda, não cria raízes. Constitui uma identidade atônita, como se o tempo fosse reversível e no diferencial entre a continuidade/descontinuidade, permanência/saída, projeto individual/projeto coletivo, a cada vez se começasse um tempo, um tempo zero e por isso mesmo um não-tempo.

Porém, cada cotidiano escolar possui também a pilotagem do seu tempo. O tempo de cada escola é diferente dos tempos das outras escolas. Ao chegar a mais um lugar diferente, o sujeito não fica alheio ao tempo daquele local. Está atento às relações que emergem de outras possibilidades, e no tempo diário, que solicita respostas rápidas e encaminhamentos precisos, as decisões se tornam aleatórias porque os sujeitos envolvidos não dispõem da história da escola. Aos alunos resta agir segundo os ritmos de cada tempo.

Na congruência e no confronto, na contradição e na dialética desses dois tempos, aquele que o sistema não lhe permite pilotar, e aquele que cotidiano da escola exige pilotagem, quais os sentidos produzidos? Se tempo e lugar fossem as pedras que compusessem a ponte, qual seria o arco construído? Perguntas de difícil resposta!

2.2. Constatando o real: tempos vividos cortados

As políticas públicas não têm demonstrado interesse na constituição e permanência dos grupos nas escolas. Bem ao contrário, evidenciam descaso com o cotidiano escolar institucional. Os movimentos desencadeados de organização do trabalho escolar parecem não considerar os sujeitos que ali estão, nem respeitar aos profissionais da educação enquanto categoria de trabalhadores e, da mesma forma, a população cujo direito a uma

escola pública democrática, de inclusão e produção de conhecimentos significativos, que não se constrói sem sujeitos coletivamente compromissados.²³

Como podemos pensar uma equipe escolar em que apenas 30% dos profissionais é permanente e deseja dar continuidade ao seu projeto pedagógico, como vivi na escola Profº Ciro Exel Magro? Qual o tempo que tiveram em comum de apropriação da realidade escolar singular para darem conta desse projeto?²⁴ E há mais: cheguei a trabalhar em outras escolas onde 100% da equipe docente é nova a cada ano, como as escolas por que passei em 1997²⁵? Ou ainda na escola de 1995²⁶, que pela distância em relação ao centro da cidade tinha a cada ano uma rotatividade de 50% dos profissionais? O tempo poderia constituir-se em referência para o trabalho desses grupos, com produção de sentidos coletivos? TEIXEIRA (1999) afirma que o tempo é “referência das práticas coletivas dos agrupamentos humanos particulares, por seu caráter simbólico, pela sua associação à memória e à história, por sua função de balizamento rítmico-temporal da vida cotidiana” e a sua organização evoca acontecimentos vividos, compondo os processos de construção de identidades²⁷.

TEIXEIRA (1999, p. 4) enfatiza a contribuição de Zerubavel (1992, p.362) para quem

la organización del tiempo está estrechamente ligada a la formación de grupos [...] un orden temporal normalmente compartido por un grupo de personas y exclusivo de ellas funciona a la vez como unificador y como separador. Por una parte, al poner de relieve e acentuar la similitud entre los miembros del grupo con respecto a los demás, contribuye a consolidar los sentimientos internos de éste y, así, se convierte en la base más fuerte de una solidaridad “mecánica” dentro del grupo. Por otra parte, contribuye claramente a establecer fronteras entre grupos, que distinguen y separan a sus miembros de los “extraños”.

²³ Adriana Varani, em pesquisa independente e concomitante à realização deste trabalho, analisa a experiência de grupo de professores desde sua emergência até seu desmantelamento pelo Programa de Reorganização da rede escolar do Estado de São Paulo, e em sua análise chega a estas conclusões.

²⁴ Caderno de trabalho, 1999.

²⁵ Caderno de trabalho, 1997.

²⁶ Caderno de trabalho, 1995.

²⁷ Em seus estudos faz uma análise do calendário escolar como forma de organização do tempo.

De acordo com a autora (p.6), no contexto em que se “aprofundam os atributos das estruturas temporais da modernidade, um tempo progressivo, centrado na eficiência, na necessidade do esgotamento exaustivo das virtualidades do presente”, ocorre uma inversão: em vez de regularem seu próprio tempo, os seres humanos tornam-se vítimas do ritmo externo, sendo por ele dominados. Nesse quadro, milhares de nossos contemporâneos “já não se percebem como construtores de sua vida e de seu mundo, antes sentem-se suscetíveis a ameaças das quais não detectam as origens, nem controlam o desenvolvimento”. (AUGUSTO, 1999, p. 99 apud TEIXEIRA)

A organização do tempo dos profissionais do quadro do magistério de Campinas, **tempos vividos cortados**, refletia uma política de ausência de continuidade a que se propunha a política educacional que estava em implantação. Por meio dessa organização de tempo pode-se compreender a ação educacional das escolas da rede, seu cotidiano e a vida de seus profissionais e alunos. Para os profissionais da SME, o calendário dos dias trabalhados pelos sujeitos dos não lugares refletia a ausência de uma política voltada para a permanência e construção dos projetos pedagógicos da escola, únicos espaços onde se poderiam germinar ações contra-hegemônicas.

A dança das cadeiras, essa ciranda de troca-troca de lugares, em que dramaticamente uma pessoa ainda acaba ficando de fora em roda cantada, evidenciava uma escola desagregada. Cada um participa dessa dança das cadeiras no confronto das relações que mantém com seu entorno que não são nada simples. O movimento de escolhas, aliado às questões individuais e coletivas, pessoais e profissionais, num contexto político, social, econômico, cultural, é imposto como regra de sobrevivência.

Nenhum processo desencadeado pela Secretaria, no período aqui estudado, previa quais as condições de trabalho dos profissionais para o próximo ano. Os professores que saíram da sala de aula através dos processos de substituição para os cargos de especialista não sabiam em qual escola iriam trabalhar de um ano para o outro. Os professores que ficavam na

escola – aqueles que não se removiam - seriam parceiros de professores substitutos, ainda não efetivados, que também iriam compor o quadro docente, um ano aqui, outro ali...

Enquanto professora, escolhi (ou melhor dizer “fui escolhida”?) sair de uma escola de Ensino Fundamental para uma de Educação Infantil. Escolhi sair de uma escola de Ed. Infantil que fazia um atendimento a crianças de 4 a 6 anos, em período parcial, para uma escola que atendia crianças de 0 a 6 anos de período integral. Escolhi sair da sala de aula para uma função não docente de orientação pedagógica e deixei a sala de aula sem pensar em voltar a ela movida pelos sentidos que fui construindo no trabalho de formação de professores, e que para continuar com legitimidade precisava ficar fora da sala de aula, de acordo com a regra institucional. E, ao me identificar profundamente com a nova função, não escolhi mais sair das escolas por onde fui passando, mas as políticas educacionais escolheram por mim. Era necessário assumir a mobilidade. Assim, quando mudei de função não docente, de orientadora pedagógica para diretora, por não poder voltar à escola em que trabalhara por três anos ininterruptos, qualquer lugar poderia ser escolhido, e por que não experimentar ser diretora de escola e de uma grande escola? Talvez o cansaço deste vai-e-vem de escolhas, quase recolhas, a vontade política de agir contra uma política não explícita de desenraizamento, levou-me às demais escolhas para os cargos de governo, realizadas por opção política, por respeito ético aos princípios educativos e o desejo de contribuir para as mudanças necessárias.

Assim, a minha história, compartilhada pela de muitos profissionais da Rede Municipal de Educação foi orientada pela lógica de um tempo cortado; pela sensação de não pertencimento aos lugares; pelos projetos pedagógicos retomados por uma equipe de profissionais redistribuídos anualmente; pelas pessoas se preparando para fazer novos vínculos; pela dança das cadeiras; pelo sentimento da descontinuidade permanente, do

provisório eterno. As regras desse estranho jogo de instabilidades paulatinamente iam se tornando naturalizadas, questionadas por poucos.

Acompanhe-se o relato da Maria Lúcia²⁸, Orientadora Pedagógica efetiva:

Eu me efetivei como professora em junho ou julho de 1991, trabalhei nessa escola, EMEF do Parque Dom Pedro²⁹, até o final do ano e me removi para a EMEF do Jardim Nova York, em fevereiro de 92. Nunca trabalhei lá, depois de efetiva, porque em 92 comecei a substituir vice-diretor no CEMEI da Nova Aparecidinha...fiquei lá o ano todo. Efetivei-me como OP em 93... num agrupamento onde você foi OP, naquela creche que você iniciou o trabalho com projetos, não me lembro o nome, e mais a EMEI AMAPAT e EMEI JARDIM ENCANTADO. Ainda em 93 comecei a substituir Diretor no CEMEI Lino Sigrist, acho que é esse o nome, e ainda tinha as EMEIs do Jardim Fernanda, Campo Belo e São Domingos... Saí de lá e voltei para a Aparecidinha...em fev/março de 94... Sai da Aparecidinha voltei para o agrupamento do Jardim Fernanda... Quando daquele acesso que teve em junho de 96 fui trabalhar no Jardim São Fernando, você conhece essa escola??? (risos). fiquei ate janeiro de 97 e fui para uma EMEI do Itatinga e Santa Terezinha, como diretora. Voltei para o SANFER em fevereiro de 98, fiquei lá até esse ingresso que você assumiu como diretora. Voltei para OP no meu agrupamento onde estou hoje...(...) NUNCA quis mudar das escolas onde substitui especialista... Sempre que mudei foi por força da situação, e você sabe bem o que é isso... Éramos obrigadas porque sempre vinha alguém e pegava aquela escola na nossa frente, não é mesmo amiga?

A relação tempo/lugar fica explícita também no relato de Maria Lúcia. A saída da escola, por força da situação, aponta como causa os critérios de atribuição das funções aos profissionais da educação, não importava a qualidade do trabalho que vinha sendo feito, nem a avaliação local da escola sobre quem o fazia. É apenas o tempo cronológico linear de trabalho que assume importância na vida desses profissionais. É ele que os classifica, aqueles que têm mais tempo, não os que têm mais experiência. Não importa se tem ou não a experiência para o trabalho a desempenhar. O tempo, equivocadamente, é sinônimo de experiência. Em vez do enraizamento no local de trabalho, vem a troca, o sofrimento na expressão *nunca quis mudar das escolas (...) sempre que mudei foi por força da situação*.

²⁸ Entrevista via correio eletrônico com a Maria Lúcia, que foi diretora substituta da EMEF Prof^o Ciro Exel Magro, enquanto eu substituí Orientadora Pedagógica de 98 a 2000.

²⁹ As profissionais de maior tempo na rede Municipal têm o costume de referir-se às escolas, não pelo seu nome, mas pelo bairro a que pertencem. A escola que a Maria Lúcia cita é a EMEF Elza M. Pellegrini de Aguiar, no Jardim Dom Pedro II

Como sabemos, experiência não é tempo. Experiência, de acordo com Larrosa (2001), é o que acontece ao sujeito, “é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” e que pode ser captada enquanto uma reflexão do sujeito sobre si mesmo. O sujeito da experiência é um território de passagem, um *sujeito passional*, que desenvolve uma responsabilidade em relação ao outro. O saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e vida humana, ou seja, o que o sujeito adquire como alguém que vai respondendo ao que lhe acontece ao longo da vida e no modo como dá sentido ao que lhe acontece. Duas pessoas que enfrentem o mesmo acontecimento não fazem a mesma experiência, pois para cada um a experiência é singular e irrepetível. Essa experiência advinda de tempos vividos cortados - que regula seus ritmos de trabalho, suas continuidades ou descontinuidades - e de lugares diferentes, é também *uma experiência singular, que engendra modos de ser e de habitar o mundo, identidades sociais e história* (TEIXEIRA, 1999). Resta saber se a singularidade desejada é aquela que resulta da surfagem nas ondas do mundo do trabalho, sem direito a qualquer pilotagem. A perda da autoria é o aniquilamento do sujeito, como singular no mundo.

Os **tempos vividos cortados** são signos temporais, expressão das histórias desses sujeitos atônitos e da sua forma de construção de não pertencimento à sua própria história.

Se não há nenhum eixo que o sustenta, como afirma GERGEN (1997), como compreender o sentimento de estar num lugar de não-pertencimento que é gerado pela construção e quebra constante dos liames constituídos no trabalho, enquanto projeto de vida que é o que o trabalho pode representar? Como pensar a construção de processos de identificação desses profissionais atônitos e nômades? Como compreendê-los no seu movimento constante e na fragmentação?

Para Geraldi (2003), os tempos fragmentados podem nos oferecer a seguinte relação: velocidades no consumo e lentidões nas aprendizagens. A velocidade no consumo pode ser expressa no ato de consumir informações em profusão. O profissional, sujeito que apenas

passa pela escola, é um consumidor das histórias alheias, apreende o passado com as pessoas que permanecem no lugar por onde ele agora passa; apreende a experiência da escola que pode ser-lhe acessível por meio das histórias dos outros; consome as histórias dos diversos lugares para que as possa contar como histórias dos outros, como se a escola não lhe pertencesse, já que predomina o sentimento de não pertencimento a qualquer lugar.

A aprendizagem consiste no esforço em apreender uma gama muito grande de histórias e delas extrair ‘conselhos’. Eternos aprendizes, convivemos com histórias diversas e demandas singulares, que não se deixam reduzir a informações fixadas, pois a fixação suspende o fluxo da produção de saberes na fragmentação e na diversidade. Há outra forma de produzir saberes: apreender com a história do lugar, da categoria, do município, dos bairros, da diversidade. São outros os conteúdos quando se reconhece que de uma mesma história podem ser extraídos saberes às vezes entre si contraditórios. O tempo todo estamos aprendendo um novo fazer, outra coisa, outro lugar, outras pessoas, outros modos de se relacionar. E isto somente é possível se atentos ao singular, o que demanda, paradoxalmente, um comprometimento temporal em que nada nos é dado como pronto e acabado.

Segundo Geraldi (2003), o tempo da escola não é o tempo do consumo, mas o tempo da aprendizagem. A escola tem que gerir o seu tempo não ditado pelas suas alteridades - as mídias, as novas tecnologias etc - mas pilotar o seu próprio tempo como o espaço e o tempo da reflexão, o espaço e o tempo do vagar lento num mundo que só quer velocidade. A escola não é o lugar da atualização e da informação, a escola é o lugar da análise da informação, da reflexão. É o tempo lento do aprender, contrário ao tempo veloz do consumo.

Debruçada sobre meu percurso entrecortado, descubro que a constituição de um grupo é essencial para o enfrentamento do desafio da escola pública, face à necessidade de construção de um trabalho pedagógico coletivo. Quando fui inquirida pelo professor da

EMEF Prof^o Ciro Exel Magro, se sairia da escola ou não, *calei para pensar. Pensar em quê? A escola gritava dentro de mim. Ouvia vozes dos alunos, sons, barulhos, burburinhos, cochichinhos, rostos, olhares, gestos...Tive que ficar... não sabia por quanto tempo, mas ficar!* E disse *sim, ao que ampara e faz sentido*: o trabalho coletivo, construído na cumplicidade do grupo.

No grupo há espaço para a exposição dos medos, dúvidas, idéias, para os saltos de qualidade das práticas. É o tempo de vida em comum que dá movimento aos enfrentamentos das contradições das relações cotidianas.

O tempo de vida em comum, entre os profissionais da escola, é o tempo da construção das cumplicidades, dos vínculos, de co-constituição onde o ideário e os contrapontos dão forma a uma prática mais coletiva e humana. Essa história movida a mudanças e quebra de liames evidenciava que alguns atores, porém, permaneciam no ritmo frenético das passagens: o aluno e sua comunidade. Mas permaneciam como figurantes, submetidos à variação nas formas do exercício temporário do poder.

O conflito profissional que a narrativa “*Aquele que nem sempre tem o que dizer*” expressa é relevante para esse trabalho. Em certo momento, ao optar por permanecer na escola em vez de assumir outro cargo público numa Fundação Municipal, demonstro que queria e precisava do grupo que integrava. Não me importava se seria por muito tempo, mas era o sentido daquele momento. Essa opção foi feita em outubro de 2000 e minha portaria de substituição iria até 31 de dezembro de 2000. Em 2001, 16 de janeiro, a recém empossada Secretária de Educação suspende as substituições de Orientador Pedagógico e não retorno mais à escola que sentia me possuir. Esse sujeito passional, com a experiência de tantos tempos cortados e de tantos lugares, sentia-se novamente ser possuído, *dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, alucinado* (Larrosa, 1998). Possuído por um lugar que não é o seu lugar.

Ora, se a escola precisa de tempo, o professor precisa de tempo, qualquer profissional precisa de tempo no trabalho se ele quer aprender com o trabalho, ele precisa de tempo para que seu aprendizado se constitua uma experiência, o que ocorreu com esse sujeito que teve muitos tempos, muitas experiências, muitos lugares, muitos desafios, mas sem tempo em qualquer dos lugares físicos ou sociais. Esse *eu* na escola é fragmentação, mas o *eu* na produção desse trabalho é aglutinação, pois compreende e sistematiza os aprendizados dos tempos fragmentados. Se a vida de hoje nos oferece fragmentações, talvez o tempo da escola em que se aprende com as fragmentações deva ser o tempo lento, vagaroso para se poder compreender o que se vive.

Se a escola é o lugar da reflexão e de resgatar a experiência, seria primordial oferecer o tempo para as pessoas terem ali experiências. Os sujeitos de passagem podem perder-se na fragmentação do não-lugar, e a forma de construir-se nesta experiência, compreendê-la em sua riqueza, exige o lugar de enraizamento e o tempo de elaboração. O cronotopo bakhtiniano resulta de um lugar historicizado, num tempo localizável e localizado.

No entanto, a aprendizagem desse sujeito de passagens pelas escolas precisou ser rápida, sem lentidões, por que o tempo era curto. O tempo pronunciado numa perspectiva fragmentada e dividida, fazendo a vida pulsar num outro ritmo, aquele do medo do novo, do medo do sofrimento da perda. O descompasso do tempo estava expresso em cada portaria, e em cada suspensão de portaria que era responsável pelo tempo que seria destinado ao trabalho naquele lugar/local. Tempo regulador dos nossos encontros e desencontros, tempos cotidianos,

inscritos em pretéritas e presentes temporalidades de que somos constituídos e que fazemos constituir. (...)Nos fluxos da vida cotidiana, curtos tempos da história, fazemos acontecer e reproduzir o tempo social. Tecemos o tempo que nos tece, em modos de viver e de ser, nossas identidades. E somos, simultaneamente, o tecido possível de seus fios e pontos. Nossas histórias. (TEIXEIRA, 1999)

E o tempo social que reproduzimos é aquele do consumo, da surfagem, precisamente porque o tempo de aprendizagem, o tempo da pilotagem destina-se a outros. É bem verdade que, nas táticas, foram sendo construídas as formas de sobrevivência. Como diz a voz do professor entrevistado “*Há vários tempos dentro do tempo.*” (TEIXEIRA, 1999)

Para sobreviver, nesse processo de desenraizamento, sem perder o sentido da vida, do trabalho, impõe-se a necessidade de desenvolver táticas de sobrevivência. A primeira tática explicita a necessidade veemente do sujeito se preservar. Podemos conferir esse comportamento quando narro a minha chegada, em 1998 à escola Prof^o Ciro Exel Magro: “*Mas, me prometi: Não farei vínculo algum, cansei de me decepcionar e romper com o trabalho e com as pessoas; ficarei à parte!*” Nesta disposição tática, a vitória da estratégia do poder: a anulação de qualquer gérmen de contra-hegemonia.

Há, ainda, uma outra vitória. Como o profissional sempre está onde não gostaria de estar, por razões as mais diversas, desenvolve um sentimento de nostalgia: “Ah, se eu tivesse lá...” Desta forma fixa a sua *Pasárgada*. Esse sentimento produz um efeito de sentido que é de cegueira sobre o mundo vivido. Acaba por não enxergar as possibilidades de transformação do lugar onde está, porque deseja o outro lugar, e assim vai idealizando lugares para onde nunca consegue ir. Esse sujeito desterritorializado desenvolve lugares e identidades inexistentes. É com base nestas idealizações que acaba avaliando a realidade vivida e recusando-lhe valor. E recusar valor ao vivido é recusar valor a si próprio.

2. 3. Vozes Inaudíveis

O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção.

Walter Benjamin

Viajante que anda muito, de lugar em lugar, quando chega a uma nova terra tem sempre muitas histórias para contar das pessoas que conheceu em cada parada. Ele traz muitas histórias do caminho. Tem as experiências dos seus muitos lugares.

Camponês que lida com a terra, que vê o sol nascer e se pôr dia a dia no mesmo horizonte conhecido, tem muitas histórias para contar. Conta as histórias das pessoas que nasceram e morreram ali, daquelas que moram e ali convivem, e daquelas que chegaram, pernoitaram e se foram, das quais nem ficou o nome, somente as histórias que contou. Esse tem a experiência do lugar.

Ao se encontrarem, o viajante ouve as histórias do camponês, precisa saber os costumes daquele lugar antes de sentir-se seguro para comer, beber e repousar. O camponês precisa saber as notícias dos lugares distantes que não conhece para traçar seu mapa de viagem, ou para compreender melhor, por contraste, o lugar em que vive. Eles contam suas histórias, choram e riem delas. Na partida, cada um tem sua história modificada. Não são mais os mesmos...

São as discontinuidades constantes do eterno viajante, que se desloca de escola em escola, de lugar em lugar que criam a condição de sujeito de um não-lugar, atônito, desenraizado, sem território. Porque não teve o tempo necessário de saber o sabor de fazer história de cada lugar.

O sujeito desterritorializado, fadado a construir relacionamentos efêmeros, precisa lidar o tempo todo com a quebra de liames, a construção de novos vínculos, a operacionalização de novas funções, a reflexão e o medo sobre o novo trabalho, a busca de sentidos ao seu fazer.

Eu chegava a cada escola com um tempo quase definido - um ano, seis meses -, pelo tempo que Deus quisesse! Ou que a Secretaria permitisse! Minha opção foi de procurar apurar os ouvidos, desenvolver a escuta. As vozes dos sujeitos da escola e seu entorno foram escutadas no mais diferentes locais: em encontros informais nos corredores e nas salas de aulas, nos acontecimentos da escola, no ponto de ônibus, em repartições administrativas, em reuniões formais, em encontros marcados, nas entrevistas.

O desafio era, então, continuar um trabalho que não havia ajudado a construir e apontar rumos para um outro de que não tomaria parte. Como alguém pode pensar em processos que são continuados no tempo e nos espaços tendo a sensação de ter chegado atrasado e a certeza de que vai sair muito cedo? É pelo momento presente que pode se dar a recomposição do passado. O presente é o único modo de tempo possível de atualização dos acontecimentos da escola.

A integração desse sujeito desterritorializado na escola produz um modo singular de agir e de aventurar-se pelas relações do cotidiano. A partir daí, é possível projetar o futuro, mesmo sabendo que não há nenhuma garantia de continuar sendo coadjuvante daquela história de cujo mapa se faz também autor.

Tentei compreender que o tempo de passagem de alguns era tempo de permanência de outros: a comunidade, os alunos, alguns professores e funcionários. Dessa compreensão resultou viver uma disjunção entre “*envolver-me ou não me envolver!*” Desenvolvi modos

de ser e estar no trabalho. Esses modos são identificados nessa pesquisa como táticas de sobrevivência³⁰ (CERTEAU, 1994).

São as táticas de sobrevivência desenvolvidas que ajudam o trabalhador a compreender o tempo cortado pelas legalidades institucionais e pelas políticas educacionais; no meu tempo de dimensão provisória era preciso dar conta do cotidiano do trabalho escolar cujo tempo não é o tempo da passagem, mas sim o da permanência.

Ouvir os sujeitos da escola que são suas referências históricas e aquelas dos sujeitos de seu entorno impôs-se como necessidade, pois quem tem a história do lugar é quem nele permanece. *As histórias são a cola que nos unem em comunidade ideais*, elas sustentam a dinâmica da continuidade das instituições educacionais (McEwan apud Shön, 1983). São elas que asseguram tanto as rupturas quanto as continuidades. Permitem trilhar outros caminhos, outras histórias.

Quem chega na escola nesses tempos cortados sequer conhece o espaço físico. Sobretudo, não conhece os professores, os funcionários, pais e alunos e, muitas vezes, nem sabe qual é o caminho para se chegar até o trabalho. Desconhece as histórias que circulam por ali, os acontecimentos marcantes, as relações profissionais, de poder, de cumplicidade, de amizade, o projeto da escola e de sociedade que orientam as práticas, e desconhece, ainda, como se relacionam com a comunidade. Um dos modos de dar conta desse paradoxo é ouvir os atores da escola, tentativa de aprofundar raízes num tempo que é curto demais para isso.

³⁰ Para Certeau (1994:100-102), a tática é a ação calculada que é determinada pela ação de um próprio; não tem por lugar senão o do outro; joga com o terreno que lhe é imposto; é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” (Von Büllow) e no espaço por ele controlado; opera golpe por golpe, lance por lance. Este não-lugar lhe permite mobilidade para captar as possibilidades oferecidas por um instante. Utiliza as falhas que as conjunturas particulares abrem. As táticas apontam para uma hábil *utilização do tempo*. *Em suma, a tática é a arte do fraco*.

A possibilidade de me atualizar com a história da escola era, portanto, ouvir os fragmentos das histórias de seus sujeitos: *depois que a professora Rose saiu da escola o Edval ficou jogado às traças, anda muito triste, a professora atual não se importa com ele; que bom que você está aí, pois nem sempre confiamos em quem nos atende; no ano passado esta classe que hoje dou aulas passou por cinco professoras diferentes, muitos ainda lêem com dificuldade; como você quer que a gente trabalhe?* Esse é um fragmento que me permite recompor as várias histórias por onde passei.

Nas relações da escola *os maiores vêm à frente trazendo a cabeça erguida e os fracos, humildemente vêm atrás, como na vida*³¹. As relações hierárquicas apontam para diferentes olhares, pois cada um olha do seu lugar; elas legitimam algumas vozes mais do que outras. A escolha de quem ouvir é uma atitude política. São as múltiplas vozes, autorizadas ou não, emanadas dos diferentes lugares que cada sujeito ocupa na trama das relações sociais, que podem recuperar, de um modo mais aproximado, os acontecimentos da escola.

Cada história que nos é contada carrega um sentido social e não se restringe a um olhar individual e neutro de quem conta. A ação desse sujeito de contar sua versão da história é, portanto, sempre marcada pela sua ideologia. Ele *vive e age em seu próprio mundo ideológico e não apenas num mundo épico* (Bakhtin, 1998: 137). Cada ação e cada palavra traz a marca de sua própria visão de mundo. Desse modo, há que se considerar que o sujeito, segundo Bakhtin, é um homem essencialmente social, historicamente concreto e definido no seu tempo e lugar.

A palavra é constituída no seio da comunidade social, *locus* de onde emergem nossos conceitos sobre a vida. A palavra é sempre social, porta as ideologias, crenças e valores do sujeito. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial* (2002:95). Ela não é transmitida como um produto acabado, mas constituída pelo

³¹ Poema de Vinícius de Moraes, A Arca de Noé.

fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações (2002:123).

O modo como recebemos a palavra do outro não é sem confrontá-la com as nossas crenças pessoais. Ouvir as múltiplas vozes dos sujeitos da escola é um trabalho de produção de sentidos, a partir daquilo que já sabemos e acreditamos, construído pelos muitos lugares por onde vamos nos constituindo como profissionais da educação. Esse ouvir, assim como o falar, é socialmente educado pelas nossas experiências de vida. As histórias colecionadas são confrontadas com outras histórias, retificadas e incorporadas à *memória de futuro*. Se para Bakhtin toda enunciação é um diálogo consigo mesmo e com o outro, esse confronto é potencialmente produtor de sentidos e a relação entre essas vozes é uma relação dialógica.

... todas as palavras são alheias, com exceção de nossas próprias palavras todas as demais são palavras do outro. Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para determinar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (Bakhtin 1997b:383).

Somos, ao mesmo tempo, nós mesmos e o "outro" do outro com quem estamos em relação. Em um mesmo indivíduo articulam-se dialeticamente dois lugares sociais distintos e complementares - o mesmo e o outro (Fontana, 2000). Não sou só eu com as minhas estruturas psicológicas, nem tão pouco sou o resultado do que a realidade social me submete, mas a minha subjetividade se constitui nas relações do meu eu com outros eus, com os meus eus internos e com os muitos eus dos outros. Tornar-se sujeito, constituir-se sujeito significa ser para o outro e através do outro (Bakhtin, 2002).

A palavra é uma arena de luta (Bakhtin, 2002), é o *locus* da explicitação das contradições entre as palavras do eu e do outro. Palavras implícitas ou explícitas. De acordo com Lima (2003), no horizonte bakhtiniano de possibilidades, nas informações presumidas como memória de passado e na presunção da resposta futura, memória de futuro, em cada toque

entoacional e extra-verbal, ressoam milhares de vozes da vida social cotidiana, uma alimentando-se da outra.

Podemos acompanhar essa multiplicidade na fala da Regina, orientadora pedagógica, por meio de sua poesia. Regina dialoga com uma antiga sugestão minha de termos um baú das orientadoras pedagógicas para dele tirarmos nossas histórias e usá-las em nossas reuniões semanais de assessoramento. A Regina se diz ao tentar compreender a minha voz daquela época:

Que faremos com o baú da Rúbia?

[...]

que baú é esse? De ossos?

De idéias?

Daquilo que não dissemos?

Depois de dois anos, estamos às voltas com o baú, noutro poema da Regina.

Quanta gente, quanto tempo

Passou, passaram, passamos.

E o baú envelhecido

Foi jogado, foi perdido?

Como nós???

Regina expõe o movimento da passagem dos profissionais pelos lugares, a passagem das pessoas, os encontros e

As vontades e verdades que foram ditas ou caladas,

porque ninguém as queria ouvir.

Fundamentalmente, ouvir os sujeitos da escola é um modo de sobrevivência que podemos adotar ou não para produzir sentidos pessoais de um lugar que é por natureza social. Regina, por exemplo, indicia em sua fala que tem histórias para contar, mas parece se resguardar, na medida em que convive com outras pessoas que estão, tal como ela, caladas. As saídas são várias: cada sujeito escolhe seus modos de ser e de estar na escola, suas táticas de sobrevivência dentro de um *horizonte de possibilidades*.

Ser coordenadora de Núcleo de Ação Educativa Descentralizada - cargo de confiança da Secretaria – define um lugar de poder na medida em que representa um governo e sua política para a educação. A solicitação de Regina, Vice-Diretora de escola, de mantê-la numa determinada escola encontra ressonância no meu desejo. É a palavra da outra que ecoa minhas próprias palavras, clareando os mesmos sentidos. Como Bakhtin afirma ao analisar a relação dialógica entre o autor e o herói, o outro que nos constitui:

... na autoconsciência do herói penetrou a consciência que o outro tem dele, na auto-enunciação do herói está lançada a palavra do outro sobre ele; a consciência do outro e a palavra do outro suscitam fenômenos específicos, que determinam a evolução temática da consciência de si mesmo, as cisões, evasivas, protestos do herói, por um lado, e o discurso do herói com intermitências acentuais, fraturas sintáticas, repetições, ressalvas, e prolixidade por outro (1997a: 210).

Esse diálogo, entre Vice-Diretora e Coordenadora de NAED, que se apresenta com a palavra e a contra palavra, pode ser entendida a partir de Bakhtin que discute a consciência que o outro tem de nós mesmos e que está enunciada na sua palavra. A ressonância da voz da Regina em mim, a sobreposição das enunciações, converteram-se numa fusão de uma só enunciação. O choque dialógico deslocou-se para o interior numa só voz: ... *o cruzamento e*

a interseção de duas consciências, de dois pontos de vista, de duas avaliações em cada elemento da consciência e do discurso, em suma, a interferência de vozes no interior do átomo (Bakhtin,1997a:212).

Podemos compreender melhor a multiplicidade de vozes e lugares, acompanhando a entrevista realizada com o Sr. Joel. Vejamos o que conta sobre nossa relação de trabalho:

J: Você lembra quando você fez o pau-de-sebo? Que você avisou as mães...

R: Que eu fiz não, quem fez foi o senhor.

J: Não, mas a idéia foi sua... De imediato, você ligou prá lá e em dois dias veio o pau. E nós cortamos ele, que era muito grande, você lembra?

R: Lembro...

J: Aí então... Aquele tempo, aí você avisou as mães: manda as crianças com roupinha velha que o pau de sebo vai sujar a roupa da criançada!

R: Isso. É verdade...

J: Você já tinha noção da coisa, não tinha?

R: É, já, sabia que ia ficar bem ensebado mesmo, né?

J: Aí falta é criatividade também, sabe? Porque... A gente... Se você me incentivar, me incitar eu, eu faço qualquer coisa, agora se não tem incentivo, incitação... Você me incitou, prá mexer no pau de sebo! Então, você vê direitinho, você não me incitou? Então, isso aí é uma coisa que marca pra gente. Toda vez que eu ver você eu vou lembrar aquele trabalho que você fez.

R: Que nós fizemos...

J: É, que nós fizemos... Isso... Então, mas eu tenho que dar respeito para você porque você que tomou conta do..., Então é muito importante, se nós tivesse

mais umas cinco Rúbia aqui, nós fazia muito mais, fazia mesmo. Só que falta incentivo... Sabe que naquele tempo você era pedagoga, não era?

R: Era.

J: Isso... Naquele tempo tua linha era totalmente diferente, hoje você fica presa dentro da secretaria, não fica?

R: É, diretora...

J: Você tem aquele trabalho ali dentro... Você não pode sair, porque se você sair atrasa lá, aí você perde o pique lá fora... Você quer passar alguma coisa pra lá, não pode, você quer passa alguma coisa pras monitoras não pode porque você está presa, então fica um trabalho totalmente... Você perde um pouco o pique...

R: É a gente perde sim... por que a gente tem outras coisas que tem que agilizar...

J: É, é através de vocês perderem o pique que a gente perde o da gente também, porque fica meio a mercê, do lado. Fica mais... Cuida no portão, cuida de pai, da criançada, aquela coisa toda, do maternal 2, e dos pequenos, né? E a gente passa, passa a não escrever tanto.

É em colaboração com a voz do Joel que posso definir-me autora de mim mesma. *A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (Bakhtin, 2002)*. Falar de mim a partir da consciência *constituída meio a meio pela palavra e pelo signo (Bakhtin, 1997b)* de que o outro tem de mim e não na verdade do que eu era. Joel vê coisas em mim que não conseguiria compreender sem sua voz. Quando fala *naquele tempo você era pedagoga* ele faz um contraponto com a condição atual de diretora, explicitando a distância que ele percebe entre as funções desses dois cargos. A condição de ser diretora, segundo ele, cria uma maior dificuldade de participação nas atividades pedagógicas da escola. Esse dado nos ajuda compreender que a burocracia da escola, concentrada nas funções de direção precisam ser repensadas e transgredidas a favor de uma maior inserção desses dirigentes na vida da escola. A dimensão pedagógica do trabalho escolar é mais importante do que a

burocracia. Contudo, não nos esqueçamos que a gestão que não é participativa, colegiada e democrática coloca nos ombros de poucas pessoas a responsabilidade de darem conta de uma enorme quantidade de tarefas que têm data e hora para serem finalizadas e avaliadas.

A relação de cumplicidade fica explícita quando o Joel diz: *você não me incitou? Então, isso aí é uma coisa que marca pra gente. Toda vez que eu ver você eu vou lembrar aquele trabalho que você fez.* Nessa fala estão impressas as marcas que um deixa no outro, ainda que tenha sido breve o tempo. São *marcas que deixamos e com que fomos irreversivelmente marcados* (LIMA, 2003). Somos reconhecidos e lembrados pelo nosso trabalho e pelo modo de nos relacionarmos com o coletivo da escola. É isso que também aponta Maria Inês, numa outra escola (CEMEI Orlando Ferreira da Costa), quando se lembra da mesma diretora que se dispôs a tomar banho de mangueira com as crianças com parte das atividades que o Corpo de Bombeiros fazia na escola.

A palavra do outro se transforma, dialogicamente, para tornar-se palavra-pessoal-alheia com ajuda de outras palavras do outro, e depois, palavra pessoal (BAKHTIN, 1992, p. 405). As palavras nos vêm pelas vozes do outro, nos povoam, nos constituem, ecoam dentro de nós e produzem sentidos que nos significam. Da mesma maneira como essas vozes nos remetem a nós mesmos, as nossas vozes remetem o outro à procura de si.

Nessa relação entre professores, alunos e comunidade, podemos recuperar a história da garota que tentara o suicídio, aluna da escola Prof^o Ciro Exel Magro. Quando o professor me pergunta se sabia onde morava a menina, me introduzia no caso. Além de ser moradora do próprio bairro da escola, tínhamos uma relação de construção de liames. Ocupando o lugar, passamos a participar uns da vida dos outros, e assim a participar da vida da escola. Havia, então, algo que nos ligava uns aos outros. A mãe da M que nos recebeu já me conhecia desde muito tempo, desde que eu tinha a idade da filha dela... Nós, professores e orientadora pedagógica, que compúnhamos um discurso de educação, de respeito, de

obediência, na cumplicidade e assim montávamos o nosso teatro, fomos silenciados pela voz da M que resgata a voz do professor na sala de aula.

- *Professor, não foi o senhor que disse que eram os escravos que apanhavam de corrente?*
Eu não sou escrava do meu tio.

Ouvir as vozes da escola dá sentido e continuidade ao trabalho daqueles que permanentemente são desterritorializados. É por meio dessa multidão de vozes que podemos nos acercar dos acontecimentos passados, recuperar a história e a experiência ali vivida e dela tirar lições para continuar projetando.

Temos, então, a nossa segunda lição: a alteridade, a voz dos que ficaram em seus lugares e daqueles que também estavam de passagem, nos mostram: *Passárgada* não existe. Somente o presente, com as pessoas que ele me oferece. Ouvir as vozes inaudíveis, muitas vezes desautorizadas, constituiu-se em tática de sobrevivência.

Considerações finais

A partir do percurso dessa pesquisa podemos concluir que, se a escola foi um lugar, um veículo de informação, de transmissão de informações, característica da escola moderna, há de se pensar hoje numa escola que constrói o seu tempo, para romper com o tempo fragmentado vivido pelos sujeitos que a compõem e pela sua relação com as demais instituições. Segundo Geraldi (2003), não cabe mais à escola o mero papel ou lugar de informação, mas, cabe-lhe o lugar da reflexão. Ela mudou na relação com a alteridade, isto é, transformou-se na relação com as outras instituições que se encarregam hoje da informação. Ela é um lugar de reflexão - é claro que toda reflexão demanda informação. A reflexão abriga o tempo de distensão, da contenção e da disciplina. A escola não é o lugar da informação nem da fragmentação, é o lugar do trabalho intelectual. A disciplina, a contenção, o adiamento, a organização do uso do tempo, são processos culturais e demandam tempo de aprendizado. Esse tempo de aprendizado é apreendido pelo sujeito no processo de constituição de sua subjetividade.

De acordo com o autor, a compreensão deste tempo em fragmentos nos faz defender a idéia de que a escola, diante da sua responsabilidade sócio-cultural, não pode se organizar no tempo das outras instituições, e precisa assumir a pilotagem do modo da organização do seu tempo, tempo e lugar da poeira assentar, tempo de reflexão.

O locus que precisei construir para essa reflexão sobre o cotidiano escolar, vivido como sujeito desterritorializado, foi o lugar de pesquisador dessas questões que emergiram do trabalho. Procurei, então, explicitar um pouco mais dois eixos: o tempo vivido em fragmentos e as vozes inaudíveis da escola, a fim de que o leitor pudesse compartilhar algumas lições que tirei da experiência sobre esses tempos vividos cortados e de ouvir outros sujeitos, e como, mesmo de um percurso entrecortado, é possível tirar lições.

O recorte para a pesquisa da relação tempo/lugar e as vozes inaudíveis destes tempos e lugares, norteou esse trabalho. Mas há outras questões muito relevantes que poderão ficar para a continuidade dos estudos: em que medida a fragmentação das funções dentro da escola implica na constituição das identidades? Quais tipos de identidade são criadas no outro modo de viver funções variadas num movimento de “ir e vir”? Qual tipo de saber se cria vivendo esse tipo de deslocamento profissional e como influi no mundo do trabalho e no trabalho docente coletivo?

Nessa pesquisa, a aproximação de mim mesma aproximou-me de outros eus, que constituem meu próprio eu, e à medida que me distanciei de mim retorno com muitos outros.

O mecanismo da consciência de si mesmo (autoconhecimento) e do reconhecimento dos demais é idêntico: temos consciência de nós mesmos porque a temos dos demais e pelo mesmo mecanismo, porque somos em relação a nós mesmos o mesmo que os demais em relação a nós. Reconhecemo-nos a nós mesmos somente na medida em que somos outros para nós mesmos, isto é, desde que sejamos capazes de perceber de novo os reflexos próprios como excitantes (VYGOTSKY, 1996, p.17).

Tentei mostrar como um profissional que, vinculado a uma instituição pública e que percorreu diferentes escolas e lugares, em diferentes funções, em diferentes tempos, se permitiu compreender essas vozes, a sua interior e a de outros, que uma vez narradas, ampliaram a minha compreensão sobre a constituição dos sujeitos, em especial a dos sujeitos desterritorializados.

Neste encontro com a alteridade de vozes que nos fazem, reencontro o educador, que projeta no futuro seus ideais de educação, para dele extrair categorias de compreensão do passado, assumindo-se como sujeito no presente, construído cotidianamente do lugar utópico de um futuro que persegue e do qual tem sempre a memória. Por isso é necessário escutar as vozes que muitos esqueceram de ouvir, ou não pararam para ouvir ou a escutaram sem as ouvir.

O objetivo perseguido é contribuir para a pesquisa na formação de profissionais da educação, mostrando que escutar as vozes silenciadas da escola pode ser uma possibilidade de se constituir educador, e que narrar histórias da escola pode nos revelar o jeito de ser/estar dos atores escolares, ato necessário à compreensão da relação de alteridade entre os protagonistas da escola.

A tese que procurei defender é a de que o sujeito que se constitui como profissional na fragmentação dos muitos lugares de atuação, em decorrência de tempos vividos cortados, constrói-se sujeito com lógicas diferentes daqueles outros que, permanecendo nos seus locais de trabalho, criam raízes e estabelecem vínculos mais estáveis. Os saberes produzidos, as histórias construídas sobre o trabalho pedagógico são, portanto, também diferentes. Nem por isso, esse sujeito desterritorializado é despossuído de uma história que o faz único irrepetível porque contruído na multiplicidade. Descortiná-la nos fragmentos demanda investimento de tempo que jamais lhe é concedido, mas somente pode ser conquistado.

*Naquele tempo havia um homem lá.
Ele existiu naquele tempo.
Se existiu, já não existe.
Existiu, logo existe porque sabemos
Que naquele tempo havia um homem e existirá,
Enquanto alguém contar a sua história.
Era um ser humano que estava lá,
“naquele tempo”,
e só os seres humanos podem contar
a sua história porque só eles sabem
o que aconteceu “naquele tempo”:
“aquele tempo” é o tempo dos seres humanos,
o tempo humano.
Um homem estava “lá” e não aqui.
No entanto está aqui e permanecerá,
Enquanto alguém narrar aqui a sua saga.
Agnes Heller, 1993, p. 13-4*

Post Scriptum

Tivemos, no tempo abrangido por esta narrativa, uma política educacional não-explicita de desterritorialização que consolidou procedimentos de manutenção de uma provisoriedade eterna, como se todos os sujeitos tivessem uma identidade única e que poderiam, como peças, serem substituídos de tempo em tempo. Os sujeitos foram lançados numa roda viva de mudanças de lugares e funções nos quais não tinham enraizamento e nem a perspectiva de continuidade do trabalho. Como os sujeitos constituem-se diferentemente apesar de conviverem nos mesmos limites de um tempo e lugar históricos, não possuem uma única e mesma identidade. Por isso, como mostra o exemplo aqui narrado e a remessa a narrativas de outras professoras, desenvolveram o que chamei de táticas para apreender os modos de ser/estar dos sujeitos da permanência. Essa política só não foi mais devastadora dos projetos pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas porque os princípios assumidos por alguns educadores, que não se deixaram abater pelo trânsito contínuo entre lugares e comunidades diferentes, não se diluíram – por isso mesmo - neste cotidiano remanejamento e dele fizeram emergir lições para orientar suas escutas e suas atividades temporalmente curtas em cada lugar de passagem.

De outro lado, algumas das questões discutidas nesse trabalho colaboraram para uma política de reversão das práticas de remanejamentos contínuos, através de concurso público para todos os cargos que o Estatuto de Magistério prevê. As salas de emergências, devido à permanência de sua demanda, foram transformadas em salas com profissionais efetivos. Todas as escolas passaram a dispor de profissionais efetivos para o trabalho, quer professores, quer especialistas. As possibilidades de continuidade e de incentivo à permanência na própria escola, como por exemplo, em função da continuidade de projetos pedagógicos específicos, com recursos e com condições de trabalho remunerado para sua execução; ou em função da formação continuada remunerada em espaço consolidado na própria escola, e segundo o seu projeto, para a discussão dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente na alfabetização; ou ainda a integração dos profissionais fora

do período letivo, com remuneração, para avaliação do trabalho das escolas e planejamento para o ano seguinte, em reuniões coletivas contando inclusive com os Conselhos de Escola; e ainda a antecipação dos processos de remoção para professores, diretores e vice-diretores, quando era o caso, para que participassem do debate das questões do cotidiano escolar, tema também objeto de discussão em fórum e conselhos municipais.

Estas ações, que oferecem possibilidades de participação e autoria do trabalho da Rede Municipal como um todo, podem contribuir para a permanência dos profissionais nos seus coletivos de trabalho. Não se trata de fixar o profissional, deixando-o sem opções e sem movimentos. Trata-se de investir no movimento possível dentro do cotidiano de cada escola, desde que este seja tomado como de todos e como de cada um em particular. Lidar com as Políticas Públicas é transitar entre as contradições e, sobretudo, projetar o futuro, com ações precisas, fundamentadas na relação da educação que, por ser atividade humana, envolve relações e emoções. Essas ações apontam para o fim desta história de descontinuidades. O que será realizado a partir destas mudanças pelo movimento tenso dos sujeitos da escola na sua relação com as instâncias maiores de poder, caberá ao futuro responder.

BIBLIOGRAFIA

ANTONIO, Severino. *A Utopia da Palavra. Linguagem, Poesia e Educação: Algumas travessias*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna Ltda. 2002.

ARNAUS, REMEI. Vocês que contam e vocês que interpretam? Reflexões em torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. In: LARROSA, J.& Col. *Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Alertes, 1995, p. 61-78.

ARROYO, Miguel. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais*. São Paulo-Brasília: Editora Universidade de Brasília - Hucitec, 4ª Edição, 1999.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997b.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Anna Blume Editora - Hucitec, 10ª Edição, 2002.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2ª Edição, 1997a.

_____. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1998a.

BARROS, Diana L. P. e FIORIN, José Luiz. *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo. Edusp, 1994.

BENJAMIN, Walter. O narrador- considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e Técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994 p. 197 a 221 (Obras escolhidas, vol.I).

_____. Sobre o conceito da História. In: *Magia e Técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, vol.I). P. 222-234.

BOFF, Leonardo. *A Águia e a Galinha: Uma Metáfora da Condição Humana*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda. 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *As Faces da Memória*. Centro de Memória – Unicamp (CMU). Coleção seminários 2. S/D.

BRECHT, Bertolt. Aquele que diz sim e aquele que diz não. In *Teatro Completo*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra. 2ª Edição, 1992, p. 213 – 232.

CALVINO, Ítalo. *As Cidades Invisíveis*. São Paulo: Cia das Letras, 1999, 12ª reimpressão. Trad. D. Mainardi.

_____. *Seis Propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Cia das Letras, 1998, Trad. Ivo Barroso.

_____. *Palomar*. São Paulo: Cia das Letras, 1994, Trad. Ivo Barroso.

_____. *O Visconde Partido ao Meio*. São Paulo: Cia das Letras, 1996, Trad. Nilson Moulin.

_____. *O Cavaleiro Inexistente*. São Paulo: Cia das Letras, 1993, Trad. Nilson Moulin.

CARDOSO, Terezinha Maria. A cultura da escola engendrada nos espaços/tempos do cotidiano escolar. In Revista GT - Sociologia da Educação N.14 (UFSC)

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano. Artes do Fazer*. 3ª ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1994. 351p.

CERUTI, Mauro & BOCCHI, Gianluca. A hybris da onisciência e o desafio da complexidade. Trad. Agneta Giusta. *La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità*. In: *La sfida della complessità*. Editore Milano, 1995. (Original italiano)

CHAVES, Sílvia. *A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências: tensões entre o pensar e o agir*. Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2000.

CODO, Wanderley. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes/ UNB/CNTE, 1999.

COLARES, MOYSÉS & GERALDI. Educação Continuada: A Política da Descontinuidade. In: Educação e Sociedade, nº. 68. Campinas, Papirus: CEDES: 1999.

CONNELLY, M. F. & CLANDININ, J. D. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. (org.). *Dejame que te cuente: ensayos sobre narrativa e educación* – Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

- CORTESÃO, Luiza. *Ser Professor: Um Ofício em risco de extinção?* São Paulo: Cortez Editora. 2002.
- DICKEL, Adriana. *Inventário de sentidos e de práticas: o ensino na periferia sobre o olhar de professores-pesquisadores em formação*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp. 2000.
- EZPELETA, J. & ROCKWELL. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FERNANDES, Maria Valéria P. *Na Periferia do Sonho: crônicas de uma experiência de formação de professores*. Dissertação, Mestrado. Campinas: UNICAMP, 2000.
- FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. *Olhar Periférico*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1999.
- FERREIRA–ALVES e GONÇALVES. *Educação Narrativa de Professores*. Coleção Psicologia, nº 03. Editora Quarteto. Coimbra – Portugal. 2001.
- FIORENTINI, Dario e MIORIM, Ma. Ângela (org.). *Por trás da porta, que matemática acontece*. Campinas, SP: Editora Gráfica FE/Unicamp – Cempem, 2001.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo. Ed. BrinqBook. 10ª Reimpressão. 1995.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 165 p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. São Paulo: Ed. Cortez Autores Associados, 1989.
- FURGERI, Denise Krahenbuhl Padula. *Do enorme ao pequeno, do dizer à escuta do prescrever à leitura: Lugares de constituição de uma Orientadora Pedagógica*. Dissertação de mestrado. UNICAMP. 2001
- GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em Tempos de Desencanto*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2ª Edição, 2001.
- GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA (org). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia. *A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia – FE/UNICAMP*. Tese de Doutorado. Campinas, 1993. 430p.
- _____. Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Pró-Posições*, V. 5, n.3 [15], Nov/94.
- _____. A cartilha Caminho Suave não morreu: MEC lança sua edição revista e adaptada aos moldes neoliberais. In: ESTEBA, M. T. (org.). *AVALIAÇÃO: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 252p.

_____. Paulo Freire e Mikail Bakhtin. O encontro que não houve. In: *Leitura: um Cons/certo. 25 anos de COLE*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional- ALB, 2003.

_____. *Alteridades: Espaços e Tempos de Instabilidades*. Inédito.

_____. A linguagem nos Processos Sociais de Constituição da Subjetividade, *in*. Gladys Rocha e Maria da Graça Costa Val (org.). Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de Texto – O sujeito-autor. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2003, p. 15-28.

_____. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos Bakhtinianos de Construção Ética e Estética, *in*. Maria Teresa Freitas et alii (org.). Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez Editora, 2003, p. 39-56.

_____. Depois do ‘Show’, Como Encontrar Encantamento. Palestra proferida no COLE. 2003, *in* *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 44, IEL/UNICAMP, 2003, p. 251-261.

GERGEN, Kenneth J. *El Yo Saturado: Dilemas de identidad em el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós. 1997.

GRAMSCI, Antônio. *Materialismo Histórico*. Obras Escolhidas. São Paulo: Martins Fontes, 1985, p.118.

HELLER, A. *Uma Teoria da História*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira. 1993.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. 1998.

_____. *Aprendendo com as Inovações nas escolas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando & SANCHO, Juana Maria. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Trad. de Jussara H. Rodrigues. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. *Memória e Prática Docente*. In: *As faces da Memória*. CMU – Unicamp.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras; arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

LACERDA, Nilma Gonçalves. *Manual de Tapeçaria*. Rio de Janeiro: Philobiblion/Fundação Rio, 1986.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura e formación*. Barcelona: Laertes, 1998.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 207 p.

_____. *Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência*. In: *Leituras SME de Campinas*, nº 04. Julho de 2001.

LARROSA, Jorge e SCLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2001.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. Sentidos do Trabalho Mediados pela Educação Continuada em Química. Tese de Doutorado. Campinas, Unicamp, 2003.

MACHADO, Antonio(1875-1939). Proverbios y cantares, XXIX.

McEWAN, Hunter. The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education*. Vol.13, nº. 1, p. 85-92, 1997.

MELLO, Thiago de. A Vida Verdadeira. *Vento Geral: Poesias 1951-1981*. Editora Civilização Brasileira. 1984.

MENESES, Adélia Bezerra de Menezes. Memória: Matéria de Mimise. In: *As faces da Memória*. CMU – Unicamp

MENEZES, M. Cristina. Memórias identidades representações: a voz dos professores. In. *Revista Horizontes*. Universidade São Francisco. GAM Dez/2001. P. 57 a 64.

MORAES, Vinícius de. *A Arca de Noé: Poemas Infantis*. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 1991.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso, GERALDI, João Wanderley, COLLARES, Cecília Azevedo Lima. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. *Educação e Sociedade n° 78*, vol. 23. Campinas, CEDES, p. 91-116, 2002.

NÓVOA, António. *Vidas de professor*. Porto: Porto Editora, 1992. 214p.

- _____. *A nova centralidade dos professores: do excesso dos discursos à falência das práticas*. Conferência, 2000, In: São Paulo – SP: (Gravação e transcrição: Gilberto F. Alves Melo, Carmen S. Sampaio & Guilherme do Val Toledo).
- PAULA, Flávia A. de. *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para a professora*. Dissertação de mestrado. UNICAMP, 2000.
- PÊNIN, Sônia T. *Cotidiano e Escola: A obra em Construção*. Ed. Cortez, SP, 1989.
- PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- ROCKWELL, Elsie e EZPELETA, Justa. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.
- ROSA, Maria Inês. *Trabalho, subjetividade e poder*. São Paulo: EDUSP/Letras & Letras, 1994. 228p.
- ROSA, Maria Inês de Freitas P. dos S. *A pesquisa educativa no contexto da formação continuada de professores de ciências*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp. 2000.
- STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992. 104 p.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *Cadências escolares, ritmos docentes*. *Educação e Pesquisa*. Vol.25, nº2, São Paulo July/Dec. 1999.
- VIEIRA, Ricardo. *Identidade e história de vida*. Portugal: Lisboa, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

Lei 6.894/91. Estatuto do Magistério Público de Campinas.

Lei nº 9896/96 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

Proposta de Mudança do Estatuto do Magistério. Cartilha Explicativa, Secretaria Municipal de Educação. Campinas. SP. Fevereiro de 2002.

Regimento Comum das Escolas Municipais de Educação Infantil. Campinas. SP.

Regimento Comum das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Supletivo. Campinas. SP.

Currículo em Ação. Proposta Curricular na Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. Campinas. SP.

ANEXO 1 - INVENTÁRIOS DOS DADOS

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
Aa	Apostila sobre o Acolhimento – evento SME	Documentos preliminares da elaboração da semana de acolhimento aos ingressantes do concurso público de 2002 para os cargos de supervisores, diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores pedagógicos. Programação cultural e de orientações gerais sobre a SME. 2002.
Aav	Auto-avaliação	Realizada a pedido da Secretária Municipal de Educação sobre as funções desempenhadas junto à Coordenadoria Ensino Fundamental e Supletivo, 2001.
Ag/2000	Agenda	Registro da reunião de integração na EMEF Profº Ciro Exel Magro, cuja dinâmica foi realizada com obras de Portinari Picasso, Gauguim. 1º. semestre de 2000.
Ag/2001	Agenda	Registro sobre as primeiras impressões na EMEF Correa de Mello, dia 05/02/01 quando assumi a direção da escola. Outro registro realizado em 05/04/2001, sobre as mudanças de escola em escola e o sentimento de perda da EMEF Profº Ciro Exel Magro, por tê-la deixado.
Ag/95	Agenda	Contém anotações sobre o assessoramento de Orientadores Pedagógicos oferecido pela SME, onde as Coordenadoras Pedagógicas Gláucia e Miriam coordenavam o grupo. Consultoria: Escola Cooperativa de São Paulo: História da Arte para Crianças, Alfabetização, Jogos Matemáticos. Lista de atividades do

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
		cotidiano escolar. Lista das escolas para remoção em 1995. Dados do CIMEI 03, direção, endereço, lista com o nome de professoras e seu setor, dados coletados para o Projeto Pedagógico da escola. Registro da reunião do início do ano no CEMEI Zoe Valente Bellocchio, lista com o nome dos alunos da turma de 1995 do infantil. Anotações pessoais. Resenhas, visita as escolas de Paulínia. Registros de TDC, reuniões na SME, escolas de primeira séries visitadas pelas crianças do CIMEI 03. 1995.
Ag/96	Agenda	Registro sobre a EMPG Prof ^a Maria Pavanatti Fávaro, as reuniões de TDC e o diagnóstico da escola. Assessoramento de OPs do ensino fundamental. Reuniões do Núcleo de Alfabetização (NAL), que realizava um estudo de caso junto a psicólogos, pedagogos, assistentes sócias. Participação no III ERMEC. Anotações dos alunos levados ao conselho de classe/série. 1996.
AP	Apostila	Documentação de orientação sobre as ações divididas nas 5 regiões de Campinas, elaborado pela equipe SME para um acompanhamento às demandas da população.
Apaj	Apostila de Atividades de Jogo	Jogos de raciocínio lógico-matemático para as crianças de 1 ^a . A 4 ^a . séries, preparadas pela prof ^a Marta, 1999.
Apgfc	Apostila dos grupos de Formação Continuada	Pesquisa quantitativa sobre os grupos da RME para aperfeiçoar o trabalho desenvolvido nos Grupos de Formação, 2000.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
Aphv	Apostila de higiene vocal	Sobre informações básicas para o uso da voz, trazida pela prof ^a Vera Paixão, EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro, 1999.
Apjv	Apostila “Jornal e Vídeo na Sala de Aula”	Coletânea de vários textos abordando esse tema, com leituras e sugestões para o trabalho em sala de aula, 1999.
Apnte	Apostilas NTE	Elaborada pelo prof ^o Ricardo Simões para a implantação de um projeto na escola Prof ^o Ciro Exel Magro com novas tecnologias. Nov/2000.
App	Apostila Pipa	Sobre confecção de pipas trazida pela prof ^o Beth para trabalharmos com os alunos as questões de geometria, enquanto procurávamos integrar o trabalho com a consciência de não se usar o cerol – um dos temas do desfile de Sete de Setembro da EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro: PIPA SIM, CEROL NÃO. 2000.
Appnld	Apostila PNLD	Plano nacional do Livro Didático da SEE/SP, orientações sobre a escolha do livro didático, 2000.
Aprh	Apostila RH	Curso de gerenciamento realizado pelo Departamento de Desenvolvimento e Capacitação Profissional da Secretaria Municipal de RH da PMC, realizado de 27/05 a 30/05/1996.
Aps	Apostila SENAI	Projeto Pedagógico da escola SENAI/2000 para incentivo aos ingressantes.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
Apt	Apostila de Tangran	Trazida pela prof ^a Lourdes, da 2 ^a . série da EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro. Essa atividade era muito trabalhada com seus alunos. 2000.
APT/2001 ^a	Apresentação de trabalho	III Encontro da Universidade com a Escola Pública, PUCAMP. Tema: Minha formação inicial na PUCC e o cotidiano do trabalho na Escola Pública. 2001.
APT/2001b	Apresentação de trabalho	Material preliminar de apresentação no COLE sobre a formação do grupo dos professores de 5 ^a . a 8 ^a . série, na EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro. 2001.
AT	Ata	Reuniões de Conselhos de Séries e Classes, de 1 ^a . a 8 ^a . série e de TDCs, na EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro. 2000.
Ava	Avaliação dos alunos	Para avaliar o processo da construção de escrita dos alunos que foram levados ao Conselho de Classes e Séries. EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro. 1999.
Avpb	Avaliação do projeto Biblioteca	Sobre o desenvolvimento do projeto na escola. EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro. 2000.
AVpp/2000	Avaliação do Projeto Pedagógico	Realizada pela equipe escolar da EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro, em momentos alternados de divisão do grupo por séries. 2000.
Avs	Avaliação por Série	Relatório sobre o processo ensino-aprendizagem por série. EMEF Prof ^a Maria Pavanatti Fávaro. 1996.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
		Pavanatti Fávaro. 1996.
Avtdc	Avaliação sobre o TDC	Dos prof ^o de 5 ^a . a 8 ^a . séries, individual, em relação aos encontros semanais de TDC: Mari Ângela, Beth, Thaís, Gizelda, uma avaliação com apenas o nome assinado e uma sem nome. EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro. 17/11/00.
Bia	Bilhetes Avulsos	De mesa, quando Coordenadora do NAED Sudoeste, com lembretes, encaminhamentos, telefonemas, pedidos de vagas, suspensão de alunos, crianças em situação de risco, pedidos de orientações. 2002.
Bic	Bilhetes de Colegas do “ginásio”	Dos colegas do ginásio. 1979 a 1982.
Bip	Bilhetes de Professores	Dos professores pra mim – palavras de incentivo. EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro. 1999 e 2000.
BO	Boletim	Do programa das Bibliotecas Escolares sobre o programa desenvolvido nas Bibliotecas Escolares Municipais, com textos das professoras envolvidas no projeto. 1997.
C SME	Comunicados da SME	Atribuições do professor suplente e do professor volante da SME/2000. Orientação da Coordenadoria de Ensino Fundamental e Supletivo para discutir a Reorientação Curricular na Rede Municipal de Ensino de Campinas, 17/05/99 – “Porque reorientação curricular na RME de Campinas?”.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
C1	Convite	Para a II EXPO CEM, dos trabalhos realizados no 1º. semestre de 2000 para a comunidade da EMEF Profº Ciro Exel Magro. 2000.
C2	Convite	Da Comissão de Direitos Humanos e Cidadania para participar do Seminário sobre Educação e Direitos Humanos – para preparar o 3º. concurso de Direitos Humanos e Educação e a Semana Municipal de Direitos Humanos – 30/06/2000. Câmara Municipal de Campinas – Verador Carlos Francisco Signorelli. EMEF Profº Ciro Exel Magro. 2000.
C3	Convite	Para a Feira de Talento e Tecnologia 15ª. Open House, Escola Salesiana São José, de 27 a 30/09/2000. Fez parte do Projeto de Visitação às Escolas do Ensino Médio.
C4	Convite	De formatura dos alunos da 8ª. serie, 2000, EMEF Profº Ciro Exel Magro, em papel reciclável doação conseguida pela profª Adriana de Ed. Artística (que nem era professora da 8ª. série).
C5	Convite	Acolhimento e confraternização para os ingressantes na Rede Municipal de Educação/FUMEC, diretores, vice-diretores, Supervisores, orientadores pedagógicos e coordenadores pedagógicos, pela SME, 29/08/02.
CA	Carta	Aos educadores e conselhos da escolas municipais sobre a participação de todos nos processos junto à SME 18/06/99.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
CA N° 01	Caderno	Meu primeiro caderno. Iniciado em casa e continuado com as lições da escola. 1974 – 1975.
CA/2000	Caderno	Caderno espiral com anotações do cotidiano escolar da EMEF Profº Ciro Exel Magro e registros do projeto para a seleção de mestrado 2001, resenhas de alguns livros, anotações do GEPEC.
CA/2001	Caderno	Caderno tipo arquivo, sobre o cotidiano da EMEF Correa de Mello. Aulas do Profº João Wanderley Geraldi sobre Bakhtin: a Cultura Popular na Idade Média e Renascimento, Marxismo e Filosofia da Linguagem, a Poética de Dostoievski, o Autor e o Herói. Aulas da profª Olga Von Sinson de Moraes.
CA/2001	Caderno de aulas na universidade	Caderno espiral de estudo e anotações, tipo universitário. Corresponde ao período do ano de 2001 a 2004. Contém as aulas das disciplinas cursadas na universidade nestes anos, bem como poemas, lembretes, acompanhamento sistemático de aulas. Resenhas.
CA/92	Caderno	Caderno universitário do aluno Wanderleii, relativo ao ano de 1992, contendo as atividades trabalhadas em sala de aula e seus desenhos pessoais. EMEF Pres. Floriano Peixoto.
CA/95 e 96	Caderno	Caderno de trabalho, tipo brochurão, do ano de 1995 e primeiro semestre 96, com o cotidiano do CIMEI 03, encaminhamentos, caracterização das escolas.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
CA/97	Caderno	Caderno de trabalho, estudo e anotações, tipo universitário espiral. Corresponde ao período do ano de 1997. Cada divisão corresponde a anotações das escolas, assessoramento da SME e universidade: CEMEI Maria Batrum Cury, EMEI JARDIM. Encantado e EMEI JARDIM AMAPAT, Assessoramento de Orientadores Pedagógicos, GEPEC/UNICAMP. E ainda: poemas, lembretes, acompanhamento sistemático das escolas.
CA/98	Caderno	Caderno de trabalho, tipo universitário, para o assessoramento de OPs e do trabalho na EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro e 3 ^o . centro supletivo. 1998.
CA/99	Caderno	Caderno de trabalho, tipo universitário, com divisões para a EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro, assessoramento de OPs. 1999.
Caae	Carta aberta aos educadores	Dos educadores da Rede Municipal de Ensino sobre a situação dos educadores em 2000, frente à política de contratação dos seus profissionais e a falta dos Concursos Públicos.
Caap	Carta aberta aos pais	Elaborada pelo Sindicato dos Trabalhadores Municipais de Campinas sobre a situação do CEMEI Dulcinéia B. Alves, no bairro Vida Nova. 2002
CAc/92	Caderno de campo	Caderno de campo sobre o cotidiano escola da EMPG Presidente Floriano Peixoto, 1992, com as impressões sobre as relações entre os profissionais, alunos e comunidade, sob orientação da prof ^a Roseli Cação Fontana, quando eu era

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
		aluna na PUCCAMP.
Cae	Caderno explicativo SME	Proposta de mudança no Estatuto do Magistério, fev. 2002.
Cat	Cadernos de Texto SME	Sobre o 2º. Congresso Municipal de Educação. Texto guia para a discussão (05 a 07/11/2001). Documentos conclusivos com todas as emendas submetidas ou não à plenária.
Cat	Caderno de textos da SME	Sobre o 2º. Congresso municipal de educação Texto-guia produzido pelos grupos eleitos dentro do Fórum de representantes, nov/2001.
Cat	Caderno de Texto	Documentos conclusivos, 2001. Congresso Municipal de Educação.
Cat	Caderno de texto	Produzido pela SME: Educação e Construção da Cidadania. 1995.
CCA	Cópias de Caderno de aluna	Copia de algumas páginas do caderno da aluna Beatriz, da profª Solange, na EMEF Profª Maria Pavanatti Fávaro. Aluna que possuía problemas de aprendizagem e a professora trabalhou com ela em continuidade da 1ª. para a 2ª. série, evitando sua reprovação e seu avanço no processo de leitura/escrita.
CE	Carteira Escolar (quatro)	Carteira de Identificação de Estudante. EMPG Cecília Pereira. 1979 a 1982.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
CLH	Cartilha	Programa de Educação Especial SME, sobre as concepções dessa educação e seus reflexos no sistema de ensino de Campinas. Organização do Programa e dos serviços em Ed. Especial. 1995.
CLH	Cartilha	Integração do deficiente na escola pública. Manual de orientação, prefeitura de Diadema, sobre a integração dos portadores de necessidades especiais na Rede Municipal De Diadema (ainda utilizavam o termo: deficientes). Gestão 93/96.
CT	Cartão	De parabéns pelo dia do professor, assinado pelos colegas da EMEF Profº Ciro Exel Magro. 2000
CT	Cartões	Oferecidos pela Sonia Abreu, que deixava embaixo do vidro da minha mesa na EMEF Profº Ciro Exel Magro. 1999.
Ct	Certificado	Pequena lembrança certificando que o aluno da pré-escola havia concluído os primeiros passos da vida escolar no CIMEI 03. 1995.
Cz	Cartazes	Para quantificar alunos diariamente na classe de 2ª. série, quando eu era professora na EMEF Presidente Floriano Peixoto, 1991 a 1993.
Da	Desenho de aluno	Sobre o Dia Internacional da Mulher. Alunos Maicon, Fernanda, EMEF Profº Ciro Exel Magro. Desenho livre e colagem.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
DI	Diário	Diário com as aventuras da adolescência. 1980 a 1982.
E	Encaminhamento de alunos	Encaminhamentos ao Posto de saúde, ao Projeto Casa Amarela. EMEF Profº Ciro Exel Magro. 1999 e 2000.
F	Figuras	Figuras recortadas de revistas ou cartazes, de crianças e obras de arte que deixava embaixo do vidro da minha mesa na EMEF Profº Ciro Exel Magro. 1999 a 2000.
FA 01	Folhas avulsas	Relatório do grupo de estudo da EMEF Profº Ciro Exel Magro, do projeto Leia Brasil, 11/04/2000.
FA 02	Folhas avulsas	Folhas de papel sulfite. Corresponde aos registros que fazia em momentos de trabalho em no NAED Sudoeste, pois nem sempre tinha um caderno nas mãos. Contém o registro do encontro com o Sr. Joel, guarda do CEMEI Maria Batrum Cury, que conheci quando fui Orientadora Pedagógica nesta escola. 2002.
FA 03	Folhas avulsas	Lançamento do Jornal CEM. Memória sobre o dia em que lançamos o jornal na EMEF Profº Ciro Exel Magro com uma apresentação em vídeo de alguns momentos do cotidiano escolar aos pais e alunos. Março de 2000.
FA 04	Folhas avulsas	Memórias desencadeadas assistindo a fitas de vídeo do cotidiano escolar

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
FA 05	Folhas avulsas	Memórias, vídeo sobre o encerramento do grupo NTE na escola EMEF Profº Ciro Exel Magro. Profº Ricardo e alunos da 8ª. série, dia 05/07/2000.
FA 06	Folhas avulsas	Memória sobre o dia 08/07/2000. exposição de trabalhos na escola e festa junina para a comunidade. Fiz a filmagem e vou tecendo comentários sobre todos os que os que dela participam.
FA 07	Folhas avulsas	Memória sobre a discussão do aluno da escola EMEF Profº Ciro Exel Magro e a música do Brazuca.
FA 08	Folhas avulsas	Memória do encontro com a Denise, a OP da EMEF Profº Ciro Exel Magro, quando eu sai dessa escola. Denise fala sobre o meu relacionamento com a comunidade. 2001.
FA 09	Folhas avulsas	Reflexão sobre os grupo de 1ª. a 4ª. e de 5ª a 8ª. analisando a relação OP/professor com o homem do subsolo, em Bakhtin. 06/05/2001.
FA 10	Folhas avulsas	Primeira versão do texto que viria a se chamar A Festa, onde narro o dia do desfile de 7 de setembro de 2000, da EMEF Profº Ciro Exel Magro.
FA 11	Folhas avulsas	Registro sobre a aluna M da EMEF Profº Ciro Exel Magro, a ocorrência na escola e a visita à sua casa. 2000.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
FA 12	Folhas avulsas	Tentativa de construir uma novela de formação – primeira versão escrita em 01/10/00. Aula da Profª. Corinta Geraldi.
FA 13	Folhas avulsas	Registro sobre o trabalho inicial na EMEF Profº Ciro Exel Magro sobre os desencontros da proposta da OP e os desejos dos professores (sem data).
FA 15	Folhas avulsas	Relativo ao cotidiano do NAED, objetivos da regionalização e da intersetorialidade, reestruturação do organograma SME, organização das rotinas, gestão, propostas de encaminhamentos. 2002.
FA 16	Folhas avulsas	Proposta de reestruturação do NAED composição de sua equipe 2002 – atribuições.
FA 17	Folhas avulsas	Escritas na participação no I Seminário sobre Política de Ed. Infantil, promovido pela Secretaria Municipal de Educação. 1995.
FA 18	Folhas avulsas	Folhas avulsas de papel sulfite e alçaço grampeadas que fazem parte do acervo avulso dos registros sobre o cotidiano. Trata-se de registros que realizados na pressa do dia-a-dia, vão sendo escritos em papéis avulsos. Costumo guardá-los em pastas de elástico para mantê-los organizados.
FA 19	Folhas avulsas	Registro das palestras do II Ciclo de Debates em Educação Especial – A Escola Para Todos. De 9 a 11/08/1995. SME, Departamento Técnico-Pedagógico.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
		Para Todos. De 9 a 11/08/1995. SME, Departamento Técnico-Pedagógico.
FA 20	Folhas avulsas	Registro dos estudos referentes à 6 ^a . Semana de Estudos de Alfabetização, de 02 a 07 de outubro de 1995. SME.
FA 20	Folhas avulsas	Sobre um curso de Educação Ambiental realizado no Bosque dos Jequitibás, em 1992.
FA 21	Folhas avulsas	Sobre o curso realizado em 31/03/89, sobre dobraduras: Dobrando, Cantando e Contando Histórias Com Origami.
FA 22	Folhas avulsas	Datilogradas. Considerações da discussão na elaboração do Projeto Pedagógico da EMPG Presidente Floriano Peixoto, 1992.
FA 23	Folhas avulsas	Sobre as considerações dos alunos de 7 ^a . e 8 ^a . Proposta de reflexão logo após a resolução 9/99 sobre a mudança da sistemática de avaliação de conceitos para notas.
FA 24	Folha avulsa de consulta aos educadores	Pesquisa junto aos educadores da Rede Municipal de Educação pelo Conselho Municipal de Educação, sobre questões como: municipalização do ensino, valorização do profissional, concurso público, plano de carreira e remuneração do magistério público, 27/10/2000.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
FA 25	Folhas Avulsas	Folhas com a reunião intersetorial com a assessoria descentralizada da Secretaria De Cultura, objetivando ações intersetoriais regionais mais precisas junto à população.
FA 26	Folhas Avulsas	Entrevistas com outros profissionais da Rede Municipal de educação que foram deslocados constantemente nestes anos abordados pela pesquisa: Íris, Mabel, Adriana, Maria Lúcia, Eliana, Maria Edith. 2004.
Fc	Folhas de caderno	Arrancadas de caderno universitário, com os assuntos mais importantes das aulas da PUCCAMP em 1992, disciplinas de Metodologia das Disciplinas Pedagógicas do 2º. grau, Antropologia, Teologia, Avaliação e Medidas Educacionais, Metodologia do Ensino de 1º. Grau. Poesias e músicas. Resenhas.
Fca	Folhas de caderno de aluno	Algumas folhas destacadas do caderno do aluno Evandro do pré da profª. Cida. O aluno lia e escrevia alfabeticamente, produzindo pequenos textos.
FI	Fichas	Fichas para dirigir a apresentação que fiz sobre as Oficinas Pedagógicas que eram desenvolvidas no CIMEI 03, para os alunos. 1996.
FK7 03	Fita cassete	Fita cassete. Corresponde à entrevista cedida pelo Sr. Joel, guarda, do CEMEI Maria Batrum Cury, no dia 18/03/2003, 12h., dentro da sala Pedagógica da escola. Contém a entrevista em que relata sobre o porque escrever acontecimentos da escola e sua relação com monitoras e crianças do CEMEI.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
FK7 01	Fita cassete	Entrevista com Sr. Agenor, o guarda da EMEF Correa de Mello, que faz poesias. 2003.
FK7 02	Fita cassete	Entrevista com dona Maria José, avós dos alunos romério e Adelita da EMEF Profº Ciro Exel Magro. 2003.
Fl 01	Folder	Folder sobre a Semana Da Árvore. Atividades deste projeto abrangendo a SANASA, a SABESP, DAE Valinhos e a SAE Vinhedo, e as prefeituras de Campinas, Itatiba, Valinhos e Vinhedo. 2002.
Fl 02	Folder	Pintaram as Férias de 02 a 25/01/2002. Projeto que atende às crianças que necessitam das escolas de Educação Infantil no período das férias escolares.
Fl 03	Folder	Programação “a Primavera vem aí”/2002, lembrando a morte do prefeito Antonio da Costa Santos, o Toninho do PT, assassinado em 10/09/2001. Com atividades culturais, palestras, seminários, novos programas e serviços, inaugurações de obras para a comunidade campineira.
Fl 04	Folder	500 anos Brasil – Campinas, com a programação destinada aos alunos das escolas municipais com exposições, filmes, palestras – agendamos o filme Quilombo para as 7as. Séries.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
Fl 05	FOLDER	“Você conhece essa turma?” Sobre alunos com necessidades especiais. Instituto Candango de Solidariedade e Divisão de Ensino Especial.
Fl 06	Folder	6ª. Semana De Estudos De Alfabetização de 02 a 07 de outubro de 1995, PMC, SME.
Fl 07	Folder	Semana da Educação. II ERMEC - Tema: Currículo em Debate. II SEMINÁRIO SOBRE POLITICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 03 a 05 de maio de 1995.
Fl 08	Folder	Escola Viva Presente! Encontro para que as escolas da Rede Municipal mostrassem o seu trabalho pedagógico. 01 a 03/09/2202.
Fl 09	Folder	Reflexão Curricular, cujo objetivo era mobilizar os educadores para repensar a aprendizagem através da mediação do professor. Dias 21 e 22/08/2000.
Fl 10	Folder	Sobre a mostra do Redescobrimento do Brasil + 500 anos. A EMEF Profº Ciro Exel Magro participou da visitação pública. Abril de 2000.
Fl 11	Folder	Sobre o ingresso na Escola Preparatória De Cadetes Do Exército. Parte do Projeto Simulação da EMEF Profº Ciro Exel Magro. 2000.
Fl 12	Folder	I Mostra Cultura, Esporte e Lazer na EE Dr.Mário Natividade – trazido pela profª. Mônica, 09/10/99.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
		prof ^a . Mônica, 09/10/99.
Fl 13	Folder	Sobre a primeira oficina para prevenir os problemas do bairro nas questões ambientais da região Orozimbo Maia e Paranapanema, Itatiaia e São Fernando.
Ft	Fotos	Fotos da sala de aula da segunda série. Contém fotos dos aniversários das crianças. EMPG Presidente Floriano Peixoto. 1992
FV 01	Fitas de vídeo (seis fitas)	O cotidiano da EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro, de 1999 a 2000.
FV 02	Fitas de vídeo (cinco fitas)	O cotidiano do CIMEI 03. 1995 a 1996.
FV 03	Fitas de vídeo (uma fita)	O cotidiano da EMEF Prof ^a Maria Pavanatti Favaro. 1996.
FV 04	Fitas de vídeo (seis fitas)	O cotidiano do CEMEI Maria Batrum Cury, EMEI Jardim Encantado e Jardim AMAPAT. 1997.
He	Hemeroteca	Recortes de jornais que compunham a hemeroteca: as exposições que visitávamos, com os alunos (Brasil 500 anos no Ibirapuera SP, 2000; Lazar Segall, exposição do artista, MAC Campinas SP, 15 Junho 2000; Holocausto, Museu da Cidade de Campinas, Julho de 2000; Centenário Bardi, no Museu Lazar Segal - Memorial América Latina, São Paulo, fevereiro de 2000), reportagens sobre formação de professores, sobre acontecimentos da escola

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
		(pintura externa da escola pelo Centro Modular, com grafiteagem em set/2000, que dividia o prédio conosco), entre outros.
IG	Informações Gerais	Sobre o funcionamento e atendimento do CIMEI 03. 1996
In	Informe	Do COTUCA para as inscrições de Vestibulinho.
J	Jornal	Com a publicação dos aprovados no concurso de professores. No caso eu havia sido aprovada para a FUMEC, EJA/ 10/07/2000.
J CEM	Jornal da escola	Notícias CEM – jornal da escola, lançado em 2000. Elaboração do projeto Biblioteca com algumas produções dos alunos, recados, curiosidades, dicas.
JF	Jornal FroNTEira	Jornal elaborado pelo grupo de professores do NTE, nov/2000.
JS	Jornal Selomaníacos	Do projeto desenvolvido pela professora de Ciências em 2001, da escola CEM (através do aluno Guilherme, meu filho) sobre selos como eixo do trabalho interdisciplinar com alunos da 6 ^a . série. Agosto 2001.Nº 1.
JSN	Jornal Sem Nome	Jornal que antecedeu ao batismo: JORNAL CEM, nº 1. EMEF Profº Ciro Exel Magro – março de 2000.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
L 1	Lei	Lei Municipal Nº10481 de 12/04/2000. Institui nas dependências das escolas da RME, campanhas educacionais antitabagismo.
L 2	Lei	Lei Municipal Nº10447 de 23/03/2000. Dispõe sobre a obrigatoriedade de se introduzir no Currículo Escolar das Escolas Municipais de 1º. grau, visitas aos museus, monumentos históricos, parques e Jardins.
L 3	Lei	Lei Municipal Nº8299 de 24/02/95. Institui o abono assiduidade aos servidores e empregados municipais.
LA	Livro ata	Para registro das atividades das Reuniões de trabalho Docente Coletivo. EMEF Profº Ciro Exel Magro. 2000 .
LA	Livro Ata	Cópia do livro ata de registros do TDC da EMEF Profº Ciro Exel Magro, de 31/03/200 a 08/03/2001.
Le	Lembrança	Envelope do Banespa, cujo verso, em branco, foi utilizado pó meu pai para escrever o discurso sobre a chapa do Centro Cívico que estaria concorrendo às eleições naquele ano, 1981.
Li	Lista	Resultado do Simuladão dos alunos da 8ª. Série da EMEF Profº Ciro Exel Magro, em 30/11/2000.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
MC	Matriz Curricular	Para o ensino fundamental da SME, diurno, com a carga horária de cada componente curricular.
Me 01	Memória digitada em folha de sulfite	Primeira memória construída e lida no GEPEC, grupo de sábado, onde cada novo integrante deveria levar sua memória. Proposta da Profª Adriana Dickel, incorporada pelo grupo no ano de 1997. No verso tentativas de recuperar a minha formação na Pedagogia (sem data).
Mas	Mapa da sala de aula	Mapeamento da 7ª. A. A partir da discussão da indisciplina da sala os professores elaboram um mapa onde cada aluno foi fixado em sua carteira na sala de aula.
MU 01	Músicas	Coletânea de músicas de quando iniciei a docência na Escola Maternal Arca de Noé. 1978.
MU 02	Músicas	Letras das músicas que o profº Daniel Amato ensaiava com o Coral da EMEF Profº Ciro Exel Magro com os alunos de 3ª. e 4ª. série, em 2000 (Que Susto, Bola De Meia, Bola De Gude, Nozani-Ná, Hino Nacional). 2000.
ND	Narração de desfile	Elaborado pela profª de História com seus alunos por ocasião de um desfile com vários trajes representando as diferentes épocas do séc. XX e o futuro. EMEF Profº Ciro Exel Magro. 1999.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
AO	Orientações Administrativas	Para preenchimento da papeleta bimestral, produzido pela secretaria da EMEF Correa de Mello.
P	Projeto	Olimpíadas e Ecologia. Projeto cujo objetivo era aproveitar o interesse dos alunos pelos jogos olímpicos e trabalhar com o tema transversal meio ambiente – 1º. esboço. Traz uma proposta que deseja incluir o trabalho da OP. Prof. Ricardo Simões. EMEF Profº Ciro Exel Magro, em 2000.
P ag	Pasta de agendamentos	Endereços e telefones de possibilidades de agendamentos para os alunos da EMEF Profº Ciro Exel Magro.
P p	Projeto de Professor	Projeto “Sua Escola A 2000 Por Hora” proposto pelo Profº Ricardo Simões Rocha, com o objetivo de integrar os diferentes conhecimentos trabalhados em cada componente curricular, com base nos temas transversais dos PCNs. Apresenta sugestões com vários textos dos alunos de 5ª. a 8ª. série. EMEF Profº Ciro Exel Magro. 2000.
P sme	Portaria	Portaria nº98/97, de 17/12/97. Regulamenta o TDC, previsto no inciso I, do art 77 do Estatuto do Magistério Público Municipal.
Pa	PAINEL	Para o Dia Das Mães, confeccionado com frases das funcionárias do CIMEI 03: SER MAE É...1996.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
Pa 01	Pauta	Reunião de Planejamento e Integração. 11/10/00. EMEF Profº Ciro Exel Magro.
Pa 02	Pauta	Planejamento e elaboração do PPE. Dias 16, 17, 18/02/2000. EMEF Profº Ciro Exel Magro.
Pa 03	Pauta	Reunião de Planejamento e Integração. 26/05/2000. EMEF Profº Ciro Exel Magro.
PM	Procedimentos de matrícula	Documentação referente à matrícula de 1ª. série em conjunto com a Secretaria Estadual para 2002 e 2003.
PM 94	Projeto de Mestrado	Denominado de “Conselho de Escola no Cotidiano Escolar: caminho para uma participação efetiva”. O projeto contém uma proposta de pesquisar a participação no cotidiano escolar nas relações da escola e conselho de escola. Documento oficial entregue para a Seleção na área de concentração de Filosofia e História da Educação – UNICAMP. 1994.
Po	Poesia	GUERRA PELOS DIREITOS, PAZ PARA O POVO, das alunas da 8ª. A, da EMEF Profº Ciro Exel Magro. 1999.
Poe	Poema	Intitulado LEMBRETE que compus em 03/10/00 para homenagear aos professores no Dia dos Professores de 2000. EMEF Profº Ciro Exel Magro.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
Pt	Peça teatral	<i>Script</i> de uma das peças teatrais que ensaiávamos enquanto alunos do ginásio para apresentar para as crianças do primário na EE Cecília Pereira, dirigidos pela prof ^a Dayse Stucci: As aventuras do Saci. 1980.
Ptd	Proposta de trabalho descentralizado	Primeiro documento emitido sobre a descentralização construído pelas Coordenadoras dos NAEDs. Agosto/2001.
PV	Projeto de visitação	Às escolas do ensino médio e profissionalizante que teve início em 99 e 2000 para os alunos da 7 ^a e 8 ^a série da EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro, a fim de oportunizar uma visão geral sobre o ensino médio e as possibilidades oferecidas com relação ao Ensino Médio.
QA	Questionário aos alunos	Da 8 ^a . série sobre as expectativas para o próximo ano, quando sairiam da escola e avaliam as visitas que fizeram nas escolas de Ensino Médio.
R Eq	Reunião de Equipe	Da SME para planejamento estratégico e elaboração de Políticas Educacionais
RC	Reorientação Curricular	Roteiro, cronogramas, documentos, preliminares e finais da comissão de Reorientação Curricular de Educação de Educação Infantil, da qual fiz parte em 1997.
RC	Reorientação Curricular	Relatório de Reorientação Curricular III ERMEC EMPG Prof ^a Maria Pavanatti Fávares, cujo objetivo era retratar o currículo da Rede Municipal de Educação, a

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
		partir das práticas pedagógicas. 10/09/96.
RE 01	Resoluções	Resoluções da SME sobre as normalizações do cotidiano escolar com relação aos seus projetos, encaminhamentos e avaliação. 1995 a 1999.
Re 01	Relatório	Sobre a participação dos OPs e CPs no Programa PCNs em Ação. A crítica do grupo de Campinas à Política de Formação imposta pelo Programa. Itatiba, 2000.
RE 02	Resolução	Resolução nº 9/99 sobre a sistemática de avaliação. DOM de 11/06/99.
Re 02	Relatório	Sobre os alunos da Educação Especial da EMEF Profª Maria Pavanatti Favaro. 1996.
RE 03	Resolução	Resolução da Secretaria Estadual de Educação sobre o reforço escolar e a recuperação paralela – 08/04/2000.
Re 03	Relatório da escola	Sobre o III ERMEC - EMEF Profª Maria Pavanatti Fávaro sobre o tempo escolar, o processo ensino-aprendizagem, formação permanente do professor, avaliação, gerenciamento, fracasso escolar.
RE 04	Resolução	Resolução da SME nº 02/98 – estabelece diretrizes para a elaboração dos Calendários Escolares de 1998 para as escolas municipais de Educação Infantil, de Ensino Fundamental Regular e Supletivo (Suplência II) da RME, DOM

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
		25/12/98.
Re 04	Relatório de alunos	Alunos da EMEF Prof ^a Maria Pavanatti Fávaro, que tinham algumas dificuldades na aprendizagem.1996.
RE 05	Resolução	Resolução da SME nº 07/2000, de 17/03/2000 – sobre a normatização dos projetos e subprojetos da SME na escola.
Re 05	Relatório	Sobre os acontecimentos no CAIC com relação à morte do Prof ^o de Educação Física.
RE 06	Resolução	Resolução da SME nº 9/2000 que estabelece as diretrizes que regulamentam os grupos de formação de acordo com o artigo 80 da Lei Municipal nº6894/91 e art.61 da Lei nº 9394/96.
Re 06	Relatório	Sobre a situação do CEMEI Dulcinéia Regina Bittencourt Alves, Bairro Vida Nova, sobre os detalhes da reforma pelo qual a escola passaria.
RE 07	Resolução	Resolução da SME nº 9/99 propondo nova sistemática de avaliação da Rede Municipal de Educação.
Re 07	Relatório	Das atividades desenvolvidas no 1º. semestre do Programa De Saúde Do Adolescente, na EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro em parceria com o Posto de

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
		Saúde. 1999 e 2000.
ReP	Registro de professor	Que coordenou a reunião do Conselho de Classe com as anotações sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem.
RI	Regulamento interno	Da EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro, aprovado pelo Conselho de Escola. 1999.
RI 01	Relato	Sobre o Simuladão, minhas impressões dúvidas e questões, sobre nossos procedimentos. 14/11/2000. EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro.
RI 02	Relato	Relato da Prof ^a . Vanda sobre suas impressões do Simuladão. EMEF Prof ^o Ciro Exel Magro.
RO 01	Roteiro Intersetorialidade	Da região Sudosete – comissão da qual fiz parte, para intensificar as ações intersetoriais da região. 2002.
RO 02	Roteiro de avaliação do Projeto Pedagógico	Da equipe do CIMEI 03, nos níveis curricular, aprendizagem, educacional, metas e reuniões. 1995 e 1996.
RPP 96	Roteiro para a elaboração do Projeto Pedagógico	Voltado para a equipe do CIMEI 03. 1996.

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
T	Tabela	Para realizar a média, do 5º. conceito sem aproximação, calculado pelo profº Ricardo para diminuir os cálculos (que segundo nossas contas seriam necessários 16 cálculos para cada aluno para se chegar à meia final) quando a resolução nº9/99 que transformou os conceitos de avaliação em notas de 0 a 10. EMEF Profº Ciro Exel Magro. 1999.
T P	Texto de Professor	Ricardo Simões, texto preparado para trabalhar com os alunos a frase escolhida por eles mesmos para um concurso de frases sobre ética e cidadania- aluno da 5ª. C: Ética e Cidadania são como duas irmãs: honram o hoje e não sujam o amanhã. EMEF Profº Ciro Exel Magro. Agosto de 1999.
T P	Texto de professor	Ricardo Simões para os alunos trabalharem com algumas ferramentas do Word. EMEF Profº Ciro Exel Magro. 1999.
TA	Textos Avulsos	Trabalhados como complemento de discussão iniciadores de conversas, reflexões sobre a escola. Temas variados. Organizados em Pasta.
Ta 02	Textos de alunos	Das primeiras série, profª Jandira. Ditado e seqüências de 3 figuras para texto individual. Alguns com minhas anotações, que foram discutidas com a professora. EMEF Profº Ciro Exel Magro. 18/09/2000.
Ta 03	Textos de alunos	Sobre o Dia Internacional Da Mulher, dos alunos da EMEF Profº Ciro Exel Magro. Foram organizados pelos professores Ricardo Simões Rocha, e Suzelei

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
		Maria Dian. 1998.
Ta 04	Textos de alunos	Do 3º. Centro Supletivo sobre o Dia Da Mulher. Narrativas, poesias, dos alunos: Faiçal, Ivair, Nivaldo, Mara, Cleuza, Marcos, Nair, Rosemary do 2º. e 3º. Termo, organizados pelo profº José Santos Filho.
Ta 05	Textos de alunos	Da 1ª. série, profª Jandira. Construção individual de textos de todos os alunos da sala, dando a seqüência de 4 figuras, alunos em várias fases da escrita (de acordo com a psicogênese) para diagnóstico de leitura escrita. EMEF Profº Ciro Exel Magro. Dezembro 2000.
TC	Texto Copiado	Teatro do Bertold Brecht trazido pelo profº Adriano pra mim, <i>Aquele Que Diz Sim, Aquele Que Diz Não.</i>
TP	Texto de professor	Do profº Ricardo Simões Rocha, que escrevia junto com os alunos sobre temáticas discutidas na sala de aula e nos encontros com os professores. EMEF Profº Ciro Exel Magro. 1999.