

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC SP

Marco Alexandre Nonato Cavalcanti

**O Processo de Construção Curricular e Práticas
Pedagógicas nas Narrativas Docentes: A Rede Municipal de
Educação de Santo André/SP (1998 – 2018)**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

São Paulo

2020

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC SP

Marco Alexandre Nonato Cavalcanti

**O Processo de Construção Curricular e Práticas Pedagógicas nas
Narrativas Docentes: A Rede Municipal de Educação de Santo
André/SP (1998 – 2018)**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE.

Tese de doutorado apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, para obtenção do título de doutor em Educação, no Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Profa. Dr. Helenice Ciampi

São Paulo

2020

Banca Examinadora

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88887.150133/2017-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 88887.150133/2017-00.

Agradecimentos

São muitos os agradecimentos, pois reconheço cada uma das pessoas que me participaram e contribuíram com a realização desta pesquisa.

Agradeço às minhas filhas. Muito obrigado Sofia. Muito obrigado Sarah. A minha força maior vem de vocês.

Ao meu pai Amaro Cavalcanti Neto e aos meus irmãos e que sempre me apoiaram nos estudos e sempre torceram por mim.

Agradeço à minha mãe, Minerva Nonato e minha avó Francisca Nonato, que de forma invisível me ajudaram a escrever cada uma dessas linhas.

Aos amigos da PUC-SP, que estiveram comigo nessa jornada e, em uma constante reflexão dos nossos trabalhos, colaborávamos uns com outros nas nossas realizações e ficamos felizes com a realização de todos.

Aos professores da PUC-SP que me desafiaram a expandir conhecimento, sempre com a responsabilidade de práxis e diálogo. Mais ainda, agradeço à Professora Doutora Helenice Ciampi por me auxiliar e me encorajar por toda essa trajetória.

Em especial, agradeço imensamente aos meus colegas professores e profissionais da Rede Municipal de Santo André. Tenho muito orgulho de fazer parte dessa Rede de Ensino.

Dedicatória

Dedico este trabalho às pessoas que pesquisam, estudam e divulgam a Memória da Região do ABC Paulista, em uma constante luta pela valorização de nossa terra, da nossa gente e de nossa identidade.

Poema

Essa lembrança que nos vem às vezes...
folha súbita
que tomba
abrindo na memória a flor silenciosa
de mil e uma pétalas concêntricas...
Essa lembrança... mas de onde? de quem?
Essa lembrança talvez nem seja nossa,
mas de alguém que, pensando em nós, só possa
mandar um eco do seu pensamento
nessa mensagem pelos céus perdida...
Ai! Tão perdida
que nem se possa saber mais de quem!

Mário Quintana
in “A Cor Invisível”

RESUMO

Esta tese tem como objetivo historiar e analisar as reformas curriculares na Secretaria de Educação da Prefeitura de Santo André, no período de 1998 a 2018. Também pretende perceber como os docentes da rede municipal de Santo André articularam as condições do trabalho docente e sua profissionalização com as propostas colocadas pelas reformas curriculares do município, no contexto socioeconômico em que vivemos atualmente. Interessa-se ainda em verificar como estas reformas curriculares interferiram, positiva ou negativamente, na autonomia e na profissionalização dos professores. Considera relevante que os profissionais envolvidos reconstituam/recuperem sua condição de produtores do saber, com a qual trabalham ou trabalharam, a fim de redimensionarem o seu lugar de sujeitos da ação educativa. Partimos da hipótese de que a participação docente nas discussões curriculares alavanca positivamente a prática pedagógica e sua identidade profissional. Tendo como metodologia a história oral temática, analisa narrativas de quatro docentes, formados em Pedagogia, atuando no Ensino Fundamental I, em duas escolas públicas municipais. As entrevistas mostraram que os saberes profissionais dos professores estão ligados ao seu contexto e refletem relações de identidade e profissionalização docente. Subsidiaram esta pesquisa a construção social do currículo segundo Goodson (2001); as concepções de Julia (2001) e Viñao-Frago (2000) para as discussões sobre cultura escolar; Tardif (2002) para o debate sobre profissionalização e identidade docente. as reflexões sobre história oral temática e memória baseiam-se nos trabalhos de Alberti (1997), Halbwachs (1990), Le Goff (2003), Meihy (2005), Pollak, (1992), e Walter Benjamin (1994).

Palavras-chave: Profissionalização Docente; Narrativas Docentes; Proposta Curricular de Santo André-SP.

ABSTRACT

This thesis aims to record and analyze the curricular reforms in the Education Secretariat of the Municipality of Santo André, from 1998 to 2018. It also intends to understand how the teachers of the municipal network of Santo André articulated the conditions of teaching work and their professionalization with the proposals placed by the curricular reforms of the municipality, in the socioeconomic context in which we currently live. It is also interested in verifying how these curricular reforms interfered, positively or negatively, in the autonomy and professionalization of teachers. He considers it relevant that the professionals involved reconstitute / recover their condition as producers of knowledge, with which they work or have worked, in order to resize their place as subjects of educational action. We start from the hypothesis that the teaching participation in the curricular discussions positively leverages the pedagogical practice and its professional identity. Using thematic oral history as a methodology, it analyzes the narratives of four teachers, trained in Pedagogy, working in Elementary School I, in two public municipal schools. The interviews showed that the teachers' professional knowledge is linked to their context and reflect relationships of teaching identity and professionalization. This research supports the social construction of the curriculum according to Goodson (2001); the concepts of Julia (2001) e Viñao-Frago (2000) for discussions about school culture; Tardif (2002) for the debate on professionalization and teacher identity. The reflections on thematic oral history and memory are based on the work of Alberti (1997), Halbwachs (1990), Le Goff (2003), Meihy (2005), Pollak, (1992), and Walter Benjamin (1994).

Keywords: Teacher Professionalization; Teaching Narratives; Curricular Proposal of Santo André-SP.

RESUMO

Esta tesis tiene como objetivo registrar y analizar las reformas curriculares en la Secretaría de Educación del Municipio de Santo André, de 1998 a 2018. También pretende comprender cómo los docentes de la red municipal de Santo André articularon las condiciones de la labor docente y su profesionalización con las propuestas que colocan las reformas curriculares del municipio, en el contexto socioeconómico en el que vivimos actualmente. También le interesa comprobar cómo estas reformas curriculares interfirieron, positiva o negativamente, en la autonomía y profesionalización de los docentes. Considera relevante que los profesionales involucrados reconstituyan / recuperen su condición de productores de conocimiento, con los que trabajan o han trabajado, para redimensionar su lugar como sujetos de acción educativa. Partimos de la hipótesis de que la participación docente en las discusiones curriculares potencia positivamente la práctica pedagógica y su identidad profesional. Utilizando como metodología la historia oral temática, analiza las narrativas de cuatro profesores, formados en Pedagogía, que trabajan en la Escuela Primaria I, en dos escuelas públicas municipales. Las entrevistas mostraron que el conocimiento profesional de los docentes está vinculado a su contexto y refleja relaciones de identidad docente y profesionalización. Esta investigación apoya la construcción social del currículo según Goodson (2001); los conceptos de Julia (2001) e Viñao-Frago (2000) para discusiones sobre cultura escolar; Tardif (2002) para el debate sobre profesionalización e identidad docente. Las reflexiones sobre historia oral temática y memoria se basan en el trabajo de Alberti (1997), Halbwachs (1990), Le Goff (2003), Meihy (2005), Pollak, (1992) y Walter Benjamin (1994).

Palabras clave: Profesionalización docente; Narrativas de los docentes; Propuesta Curricular de Santo André-SP.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABC – CONJUNTO DE SETE CIDADES DA REGIÃO METROPOLITANA DE SP

AICE – ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS

ANA – AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

ANEB – AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANRESC – AVALIAÇÃO NACIONAL DO RENDIMENTO ESCOLAR

BID – BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CEAR – CENTRO EDUCACIONAL ASSISTENCIAL E RECREATIVO VILA LINDA

CESA – CENTROS EDUCACIONAIS DE SANTO ANDRÉ

CPFP – CENTROS PÚBLICOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE SANTO ANDRÉ

ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

EJA-FIC- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/ FORMAÇÃO INICIAL CONTINUADA

EMEIEF – ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

FMI – FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

OEI – ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A CIÊNCIA E A CULTURA

PISA – PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PSA – PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ

SEFP – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

PNAIC – PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

UFABC – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – SANTO ANDRÉ E A CONSTRUÇÃO CURRICULAR.....	190
1.1 O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NA CIDADE DE SANTO ANDRÉ.....	190
1.2 ATUAL PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ.....	37
1.3 NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO	48
CAPITULO II – CONSTRUÇÃO CONCEITUAL E METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	57
2.1 AS ESCOLAS E OS PROFESSORES SELECIONADOS	58
2.2 DISCUSSÕES SOBRE A CULTURA ESCOLAR	66
2.3 A HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA	75
CAPÍTULO III – AS NARRATIVAS DOCENTES.....	84
3.1 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOCENTES	85
3.2 AS NARRATIVAS E O CURRÍCULO MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ	99
3.3 MEMÓRIA, SABERES DOCENTES E PROFISSIONALIZAÇÃO.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXO I.....	133
ANEXO II	135
ANEXO III	136
ANEXO IV - ENTREVISTAS.....	136

INTRODUÇÃO

Atravessamos, como profissionais da educação brasileira, momento de gravíssima situação que exige reflexões sobre as condições de vida e de trabalho docente, uma vez que o neoliberalismo busca o afastamento do Estado em vários contextos da esfera social, política e econômica. Tal fato significa fragilidade de estrutura básica de funcionamento, com baixos investimentos na área da educação.

Questões como reconhecimento, prestígio social e desvalorização do ensino em geral, e do público em especial, nos têm colocado o questionamento em seguir na carreira docente diante de certas condições impostas aos trabalhadores da educação, agentes formadores de novas profissões, sofrendo proletarização.

A educação tem grande importância não só para nós, mas também para o projeto neoliberal, pois pode legitimar a desigualdade, instrumento básico para a manutenção do sistema econômico. O problema é que esse discurso desmonta toda e qualquer possibilidade de construção de um espírito solidário e cooperativo entre as pessoas, acirrando cada vez mais a disputa e a competição, contribuindo para o reforço da ideologia excludente, apregoada pelo modelo econômico capitalista. Segundo Ball:

No seio desse novo ambiente moral, as escolas são induzidas a uma cultura de auto interesse. As motivações pessoais sobrepõem-se aos valores impessoais. Os procedimentos de motivação inseridos neste novo paradigma de gestão pública elicitam e geram os impulsos, relações e valores que fundamentam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem. Assim, aquilo que temos assistido, através da celebração da competição e da disseminação de seus valores na educação, é a criação de um novo currículo ético nas e para as escolas e o estabelecimento de uma correspondência moral entre o provimento público e empresarial. (BALL, 2001, p. 106-107).

De acordo com esse raciocínio, ocorre uma reorientação da prática, provocando um distanciamento das preocupações relacionadas com questões sociais mais amplas. Pragmatismo e autointeresse passam a serem as bases para as relações entre os indivíduos, havendo dificilmente espaço para a reflexão coletiva e para o diálogo.

A escolha de Santo André, cidade na região do ABC Paulista, na Grande São Paulo, foi baseada na minha experiência de vida, pessoal e profissional. Particularmente,

sou professor pedagogo desse município e considero muito significativo fazer parte, de alguma forma, desse processo de construção/desconstrução/resiliência.

O recorte temporal da pesquisa abarca um período de vinte anos. De 1998, ano em que ocorre a municipalização do Ensino Fundamental I na cidade de Santo André, até 2018, momento em que ocorre novo processo de discussão e início da implementação da Proposta Curricular na Rede Municipal de Ensino de Santo André-SP.

Faz parte da tradição brasileira, no referente à cultura e à educação, ações tardias e descontinuadas, imbuídas de um autoritarismo, muitas vezes disfarçado quando não escancarado (ALVES, 1998).

Em Santo André não tem sido diferente. Diversos partidos ocupando a Prefeitura, diversas visões da educação e do seu exercício impedem uma prática estável, continuada, efetiva.

No período estudado, tivemos as gestões de Celso Daniel, do PT (1997-2000 e 2001-2002); de João Avamileno, vice que terminou o mandato anterior e foi reeleito, do PT (2002-2004 e 2005-2008); de Aidan Revin, do PTB (2009-2012); Carlos Grana, do PT (2013-2016) e Paulo Serra, do PSDB, de 2017 até o fim deste ano de 2020, ora em exercício.

Na semana de 29 de novembro a 05 de dezembro de 1999, teve lugar a I Conferência de Cidadania e Direitos Humanos de Santo André, objetivando desmistificar e aprofundar questões ligadas à cidadania e aos direitos humanos e a elaboração de propostas. Uma programação bastante rica, com atividades culturais, mesas de debates, homenagem a Herbert de Souza, o lançamento do Selo-Empresa-Cidadã, concluída com um Ato Ecumênico. Na sua organização, cerca de 90 entidades, grupos, movimentos sociais e o poder público. Contou com cerca de 1.000 participantes. O Selo-Empresa-Cidadã, premiação simbólica, expressão da parceria entre empresários e poder público no combate à exclusão social.

Inclusão Social, Emprego e Segurança foram temas geradores da I Conferência, marcando o início de um processo de elaboração das diretrizes do Plano Municipal de Cidadania e Direitos Humanos.

Na gestão do PTB (Aidan Revin, 2009-2012), houve um movimento

inverso, com a introdução de instrumentos de avaliação para todos, padronizados, apostilas, além da contratação de professores em período temporário, como analisaremos.

Na nova gestão do PT (Carlos Grana, 2013-2016), a municipalidade adere ao movimento Cidades Educadoras. A atual gestão, do PSDB (Paulo Serra, desde 2017), será o principal objeto dos capítulos dois e três desta tese.

Ingressei na rede Municipal de Santo André em 2013 e, desde então, percebi a necessidade de se debater as questões curriculares e entender o processo de profissionalização de colegas docentes da mesma rede municipal de ensino. Da época de meu ingresso até o período limite dessa pesquisa, pude perceber avanços consideráveis nas reflexões e na construção de um referencial curricular para a cidade.

Entre 2014 e 2015, a cidade passou a ter seu Plano Municipal de Educação, que estabelece metas e ações para a educação em Santo André. Participei de encontros do Fórum Municipal de Educação de Santo André, instituído a partir do Plano Municipal de Educação em 2015, para o monitoramento e efetivação de ações para o cumprimento das metas estabelecidas para a educação no decênio de 2015-2025.

Também fui convidado e integrei a comissão sistematizadora para a elaboração do Currículo da Rede Municipal de Ensino, nos anos entre 2017 e 2019, contribuindo para a construção de objetivos, conteúdos e estratégias mediante uma concepção de educação proposta para a cidade. Minha dissertação de mestrado consta como referencial bibliográfico para esse Documento Curricular¹.

Esta participação me permitiu aprofundar o estudo sobre o histórico de formação da Rede Municipal no atendimento do Ensino Fundamental I. Os debates, que ocorreram com a perspectiva de uma participação coletiva de todos os educadores, revelaram-se uma rica oportunidade de troca de ideias e contribuíram para adensar minha formação docente e profissional.

O problema de pesquisa estava em perceber como os docentes da rede

¹ CAVALCANTI, Marco Alexandre Nonato. Educação patrimonial e EJA: instrumento para a discussão sobre memória e patrimônio cultural. 2015. Dissertação de Mestrado em História Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

municipal de Santo André articularam as condições do trabalho docente e sua profissionalização com as propostas colocadas pela reforma curricular do município, no contexto socioeconômico em que vivemos atualmente.

A pesquisa teve como objetivo geral entender o processo de construção curricular na rede Municipal de Educação de Santo André/SP, por meio da discussão do trabalho de docentes, formados em Pedagogia, e de suas práticas na atual realidade neoliberal.

Os objetivos específicos procuraram entender como os docentes entrevistados significam suas práticas e o processo de profissionalização nas discussões curriculares em Santo André.

Partiu-se da hipótese de que a participação docente nas discussões curriculares alavanca positivamente a prática pedagógica como também a construção de sua identidade profissional. Entendemos que a participação docente nas discussões curriculares em diversos espaços de trocas de informações e experiências, no diálogo coletivo do encaminhamento de soluções dos problemas colocados, repercute de forma consistente na prática pedagógica, assim como na constituição da identidade profissional destes docentes.

A pesquisa teve como metodologia a história oral temática, recurso metodológico que vem ocupando espaço significativo e permitido ao pesquisador responder a seus questionamentos, como também dando maior visibilidade aos diferentes grupos sociais. Uma metodologia que, como o próprio nome indica, pressupõe a existência de um projeto de pesquisa com um tema delineado e consistente, no qual os objetivos de pesquisa se articulam com as questões do roteiro da entrevista. Metodologia que entende o entrevistado como alguém merecedor de toda a atenção e respeito, pois interessa, ao historiador, o significado que para ele tem a temática em debate.

A metodologia da história oral temática articula a análise da fonte oral com a análise da documentação escrita. Nesse sentido, ao lado das narrativas docentes, constituirão fontes escritas desta pesquisa, os registros e materiais utilizados pela rede municipal de Santo André, durante os vinte anos em análise, assim como os documentos produzidos no processo de elaboração do Currículo Municipal, em 2018.

De acordo com a Resolução nº 510/2016 da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) e Regimento dos Comitês de Ética em Pesquisa da PUC-SP, "toda pesquisa que, individual ou coletivamente, envolva o ser humano, de forma direta ou indireta, em sua totalidade ou em partes dele, incluindo o manejo de informações ou materiais, deve ser submetida à apreciação e acompanhamento do CEP". O Parecer número 3.327.988, referente a essa pesquisa, foi aprovado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa da PUC-SP. Diante disso, é importante informar que os professores, assim como as escolas selecionadas, têm nomes fictícios, para preservar sua identidade ou, melhor dizendo, sua privacidade.

Foram quatro os docentes selecionados, todos graduados em Pedagogia; profissionais que atuaram no Ensino Fundamental I, em duas escolas públicas da Rede Municipal de Santo André (SP).

Os professores que participaram desta pesquisa, tanto os mais novos quanto os que trabalham há mais tempo, revelaram diferentes formas de entender o processo de reforma curricular de Santo André e seus desdobramentos na construção de uma identidade docente.

No roteiro das entrevistas, foram abordados, entre outros elementos, informações sobre a sua formação docente, tempo e experiências de docência, assim como suas participações na construção do currículo de Santo André. Tais informações apresentaram diferenças no posicionamento dos profissionais quanto ao trabalho realizado.

Deste modo, a memória é um elemento fundamental na construção da identidade de uma pessoa ou de um grupo social. Ela resulta de um trabalho de organização e seleção daquilo que é importante para a pessoa ou para o grupo. A identidade envolve um processo de negociação e de transformação em razão do outro, englobando critérios de aceitabilidade, admissibilidade e credibilidade.

A presente pesquisa foi estruturada em três capítulos. Desta forma, o primeiro apresenta o histórico da educação na cidade de Santo André, mostrando o processo de desenvolvimento das políticas educacionais e sua relação com a ideia do neoliberalismo, que se consolida por um saber fragmentado, utilitário e técnico. Focaliza, especificamente, os últimos vinte anos (1998/2018) da municipalização do Ensino Fundamental I na cidade até o

processo de discussão e início da implementação da Proposta Curricular. Paralelamente, apresenta o papel dos profissionais docentes nesse processo.

O segundo capítulo debate a cultura escolar e a percepção da profissionalização docente na Rede de Ensino de Santo André, por meio da apresentação das escolas e dos professores selecionados para a análise. Apresenta também uma discussão sobre a relevância da história oral temática como metodologia de pesquisa.

O terceiro capítulo centra-se na análise das narrativas docentes, realizadas com quatro professores da Rede Municipal de Santo André, procurando identificar o significado do processo curricular e sua articulação com a prática pedagógica, para eles. Procura compreender as transformações que vêm ocorrendo no universo profissional destes professores, sua profissionalização.

Por profissionalização do professor se trabalha com a noção de aquisição de saberes e práticas para o seu devido exercício, o qual deve ser reconhecido não só pelo sujeito, mas por todos, com honorários à altura de sua função, em um processo que o leve a ser autônomo e resiliente, no sentido de defender seus pontos de vista em sua prática de ensino, em prol de uma educação formadora de cidadãos, no sentido mais profundamente republicano e democrático da cidadania. O professor profissional é aquele que sabe ensinar. Ensina porque tem consciência de que é um profissional do ensino.

Repito, o objetivo desta tese é perceber como os docentes da rede municipal de Santo André articularam as condições do trabalho docente e sua profissionalização com as propostas colocadas pela reforma curricular do município, no contexto socioeconômico em que vivemos atualmente.

CAPÍTULO I – SANTO ANDRÉ E A CONSTRUÇÃO CURRICULAR

Ao longo do processo histórico, diferentes compreensões foram construídas sobre o papel dos professores, tendo em vista prioridades de ordem econômica, social, política, cultural e ideológica de cada administração. Cada vez que ocorre uma reestruturação na sociedade, surgem também novas maneiras de se conceituar e organizar a educação, novos princípios e prioridades na formação dos profissionais que atuam nesta área.

Colocar a pessoa do professor como um dos focos centrais do processo formativo docente é fundamental, uma vez que permite entender o significado do desenvolvimento pessoal no processo profissional do trabalho docente. Os docentes passam a ser reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo. Na concepção de Nóvoa:

[...] urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. Nesse contexto, constatamos uma nova relação entre investigador e investigado, na qual não há lugar para neutralidade e distanciamento. (NÓVOA, 1995. p. 25).

A política educacional, referendada pelo modelo neoliberal, privilegia uma formação docente genérica, superficial e pragmática, preocupada mais com o “saber fazer” do que com o “ensinar a pensar”, valorizando acima de tudo, um saber fragmentado, utilitário e técnico. Percebe-se nessa proposta uma divisão entre a atividade prática e a teórica, uma vez que esse modelo de formação docente induz o professor a aceitar e a desenvolver, em sala de aula, os conhecimentos produzidos por investigadores muitas vezes desvinculados da realidade escolar. Teorizar sobre a ação, ou seja, refletir sobre a prática pedagógica possibilita que o professor tenha mais autonomia e competência efetiva.

1.1 O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NA CIDADE DE SANTO ANDRÉ

Santo André da Borda do Campo de Piratininga é a mais antiga fundação colonizadora no alto da serra do Mar, fundada por João Ramalho em 1550, em local não

identificado no planalto de Piratininga, na área hoje ocupada pelos municípios de São Caetano do Sul, Santo André e São Bernardo do Campo. Sua população foi transferida, por ordem do governador Mem de Sá, para o povoado jesuítico de São Paulo de Piratininga, na região do atual Pátio do Colégio, em 1560. As fazendas São Bernardo e São Caetano, dos monges beneditinos, deram origem às cidades vizinhas. Finda a Confederação dos Tamoios, com a expulsão dos franceses do litoral dos atuais estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, parte da população andreense retornou ao local de origem, parte preferiu ficar na várzea do rio Tamanduateí, mais fértil para a agricultura.

Santo André é, atualmente, um município da Região do Grande ABC paulista. Com uma área de 174,38 Km², situa-se entre o Planalto Paulista e a escarpa da Serra do Mar; a cidade de Santo André localiza-se na Região Metropolitana de São Paulo, integrando a Região do ABC e distando 18 quilômetros da capital paulista.

Provavelmente por conta do clima e localização, atraiu desde o início do século XX, colônias italiana, alemã, espanhola, portuguesa e japonesa. Nos anos 60 do século XX a cidadezinha passou a receber um grande número de migrantes baianos, paranaenses e mineiros.

O município tem como forte característica de sua história a concentração e expansão industrial, a partir da segunda metade da década de 50, resultante da abertura da via Anchieta, ainda nos anos 40, ligando o planalto ao porto de Santos, e a instalação, em 1959 da Volkswagen do Brasil e da Scania, em 1957, ambas em São Bernardo, mas com repercussão econômica e populacional em toda a região.

Santo André começou a produzir componentes para estas e outras montadoras automobilísticas tais como pneus, autopeças, eletroeletrônicos e materiais para a refrigeração, entre outros.

Durante décadas, a região do ABC Paulista foi polo das indústrias multinacionais, principalmente as automobilísticas, que geraram empregos e fizeram da região palco de muitas lutas e conquistas sindicais, que marcaram a luta dos trabalhadores.

Diversos fatores como a mudança das indústrias para o interior (uma forma de esgarçar a aglomeração operária que se fez forte e firme nas históricas greves, especialmente em 1978, quando emergiu a figura do líder Luiz Ignácio Lula da Silva, numa

trajetória que o levaria à Presidência da República), a mudança do perfil de consumo, o desemprego, redundou numa transição da indústria para o setor de serviços.

Conforme censo municipal, publicado em seu anuário de 2016, data base 2015, do observatório de Santo André, a cidade possui 712.749 habitantes, segundo estimativa para 2016 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A renda per capita em Santo André (IBGE 2015) é de R\$ 1.304,31 contra R\$ 1.403,00 do Estado de São Paulo. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é de 0,83, sendo que a cidade ocupa a 8ª posição do Estado e a 14ª nacional.

O município começou a se desenvolver de forma lenta a partir de 16 de fevereiro de 1867, quando foi inaugurada a estação ferroviária, denominada Estação São Bernardo. Passaram-se oito anos até que a localidade se desenvolveu minimamente para ter sua primeira escola. Em 1875, é criada, pela lei número 27 de 14 de abril, a cadeira de primeiras letras do Bairro da Estação (atual Santo André). O nome "Santo André" ressurge em 1910, com a criação de um distrito às margens da São Paulo Railway ou Estrada de Ferro Santos-Jundiaí. Nesta época, a região constituía o Bairro da Estação, do município de São Bernardo. A seguir, por força da Lei nº 1.222-A, de 14 de dezembro de 1910, é criado o Distrito de Paz de Santo André, compreendendo o Bairro da Estação.

O primeiro grupo escolar passou a ser construído em Santo André a partir de 1912, em um terreno doado por Clara Thon Fláquer e Secundin Domingues. O prédio de características neoclássicas foi fruto da preocupação de parte dos vereadores em criar uma escola que pudesse atender mais alunos. Tempos mais tarde, essa escola passou a ser chamada de Azevedo Antunes (GAIARSA, 1991, p.94).

Em Santo André, de forma gradual, criou-se o entendimento da importância estratégica da educação para garantir as mudanças políticas e econômicas que estavam em processo. O distrito de Santo André abrigava, na década de 1930, diversas indústrias que margeavam a Estação São Bernardo e grande parte dos seus moradores participavam da política na região, alguns se tornando nomes importantes perante a população e a história da cidade. Em 1938, pelo Decreto nº 9.775 de 30/11, o interventor federal Ademar de Barros determinou, que o Distrito de Santo André passa a ser a sede do município, e não mais a vila de São Bernardo, o que se justificaria pela maior prosperidade do Distrito de Santo André, em razão da proximidade com a linha ferroviária. O próprio nome do município se altera de

Distrito apenas para Santo André.

A economia baseada nas importações, iniciada em 1930, acelera e se diversifica entre os anos 1940 e o início da década de 1960. Nesse meio tempo, a partir da década de 1950, as indústrias do ABC Paulista tiveram significativa transformação em seu modo de produção.

A intensa industrialização em Santo André faz aumentar a arrecadação municipal, garantindo um melhor atendimento em vários setores urbanos, entre eles, a educação. A partir de 1947, foram instaladas classes de ensino supletivo na maior parte dos municípios, incluindo Santo André. Época em que a cidade passou por conflitos políticos com a eleição de Armando Mazzo para prefeito, tornando-se o primeiro operário comunista eleito para um cargo executivo no Brasil. Diante de protestos dos partidos derrotados, os quais entraram com recurso, o TSE anulou todos os votos conseguidos pelo Partido Social Trabalhista (PST) na cidade, então já o terceiro maior centro industrial do país, superado apenas por São Paulo e Rio de Janeiro (Distrito Federal até 1960).

A lei municipal número 566 de 07 de julho de 1950² instaura a Escola Profissional Júlio de Mesquita, em funcionamento até os dias atuais, sendo, desde 1982, incorporada ao Centro Paula Souza. Em lei municipal número 929 de 27 de setembro de 1954, assinada pelo prefeito Fioravante Zampol, do Partido Social Progressista (PSP), estabelece-se, em Santo André, o Departamento de Educação e Cultura, vinculado à Secretaria de Assuntos Jurídicos Internos e Culturais. Porém, foi a partir da administração do prefeito Osvaldo Gimenez (1960-1962), que passam a serem criados os primeiros jardins de infância municipais de Santo André, raízes das pré-escolas e das atuais Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs) (MEDICI, 2008, p. 182).

Com a cassação de Gimenez³, estas escolas foram mantidas, mas sem haver

² Adaptação do Decreto-Lei Federal número 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei orgânica do ensino industrial)

³ Em 1961, a Câmara Municipal de Santo André daria início ao primeiro processo de impeachment ocorrido no Brasil. O prefeito da cidade, Osvaldo Gimenez, foi acusado de diversos crimes como nomeação de parentes (nepotismo), aquisição de materiais sem licitação (fraude), não publicação de balancetes mensais pela imprensa oficial (ausência de transparência, desrespeito aos valores republicanos), entre outros. Todo o processo durou até 05 de janeiro de 1962, quando a Câmara Municipal reuniu-se extraordinariamente para o julgamento público do prefeito e, após 30 horas ininterruptas de uma sessão de acalorados debates a favor e contra o impeachment, foi decretada a cassação do mandato de Gimenez por 21 votos a favor e somente três abstenções.

uma política pública efetiva de ampliação e investimentos na área. A administração do prefeito Fioravante Zampol (1964-1969), em seu segundo mandato, preferiu dar mais atenção ao ensino primário e efetivou a implementação de dois turnos em todas as unidades escolares.

Com a Lei Federal número 5.692/71, a escola primária e o ginásio foram fundidos e denominados de ensino de 1º grau. Seguindo esta lei, a cidade de Santo André, com a lei número 3939/1972 assinada pelo prefeito Newton Brandão, da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), passa por uma reforma administrativa, no qual, em seu artigo número 58, cria a Secretaria de Educação.

A partir deste momento, passa a se pensar em uma modernização das atividades do pré-primário. Foi na administração do prefeito Lincoln Grillo (1977-1983), do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), com o secretário Paulo Ferreira da Silva, que os antigos jardins de infância passaram a assumir uma função escolar. Não são mais espaços apenas para ações recreacionistas. Desta forma, começam, entre os anos de 1977 e 1978, a construção e funcionamento dos primeiros centros educacionais Assistenciais Recreativos (CEARes) no município de Santo André. (MEDICI, 2008, p. 182).

Essas unidades escolares possuíam um padrão de construção que compreendiam 10 salas de aula, em média. Com o tempo, sofreram transformações arquitetônicas, segundo necessidades de atendimento, mas com a permanência das estruturas. Muitas delas até hoje mantêm seu desenho original.

Com a Constituição Federal de 1988 sendo promulgada, ocorre um grande processo de transformação no sistema educacional do Brasil, que acarretou na aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), que alterou a organização de toda estrutura e sistema escolar, assim como a sua denominação.

A profissionalização docente está presente na pauta educacional brasileira desde a década de 1980, mas se torna mais visível na cidade de Santo André nos anos 1990. Após a abertura democrática no país, a sociedade civil brasileira luta pela universalização do ensino, como um direito do cidadão, defendendo uma maior participação da comunidade na gestão escolar, construindo-se nesse processo a “concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” (FREITAS, 2002, p. 139).

A partir de 1996, o atendimento de 0 a 3 anos (creches) e de 4 a 6 anos (pré-

escola) passou a ser denominada “Educação Infantil”. Os antigos 1º e 2º graus passaram à denominação Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente. A LDB delimita a dois os níveis de educação escolar: sendo um a educação básica (composta por educação infantil, ensino fundamental e médio), e o outro, a educação superior. Assim, a cidade de Santo André, por meio do decreto municipal 14.146 de 27 de abril de 1998, assinado pelo Prefeito Celso Daniel⁴ (PT), passa a atender, em suas escolas municipais, o Ensino Fundamental. As unidades escolares passam a serem denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (EMEIEF). Tal fato exigiu repensar a concepção pedagógica para a educação municipal, ocorrendo mudanças significativas. Repeliram o uso do livro didático e a revisão de ações baseadas na transmissão de conteúdos.

A administração anterior, do prefeito Newton Brandão, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), entregava a todos os professores uma cartilha que direcionava o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Boa parte do conteúdo daquele material era composto por exercícios de coordenação motora e pelo ensino das famílias silábicas. Naquele momento é possível perceber uma crescente subordinação ao econômico e a transformação da própria educação em mercadoria, quando pais e alunos passam a ser vistos como consumidores, e o conteúdo político da educação é substituído pelos direitos do consumidor.

Na segunda administração do prefeito Celso Daniel, iniciada em 1997, há uma ampliação do atendimento educacional da cidade. Com o Partido dos Trabalhadores na administração municipal, é nesse momento que a cidade passa a atender a etapa do Ensino Fundamental, uma novidade, já que até então, o ensino municipal de Santo André era ministrado somente na modalidade da Educação Infantil, desde a década de 1960, quando a rede municipal foi instaurada.

Em consequência, surge a necessidade de se debater uma proposta pedagógica para a Rede de Ensino Municipal, uma decorrência dos princípios implícitos nos conteúdos da I Conferência Municipal de Cidadania e Direitos Humanos.

Cidadania ausente ou precária numa sociedade autoritária e hierarquizada como a nossa, na qual:

⁴ Celso Augusto Daniel nasceu em Santo André em 1951, casado, foi professor e engenheiro. Estudou Filosofia na USP, engenharia no Instituto Mauá de Tecnologia e fez mestrado na Fundação Getúlio Vargas. Prefeito da cidade paulista de Santo André pelo Partido dos Trabalhadores por três vezes: de 1989 a 1992, de 1997 a 2000 e de 2001 a 2002, ano de sua morte, aos 50 anos.

as diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações, entre os que julgam iguais, são de cumplicidade; e, entre os que são vistos como desiguais, o relacionamento toma a forma de favor, da clientela, da tutela ou da cooptação, e, quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma de opressão (Santo André, 2001, p.70)

Esta Conferência deixa claro que é uma administração e, conseqüentemente, uma educação, voltadas para a inclusão, para a vigência dos direitos humanos. Uma gestão que entende direitos humanos como:

Os direitos necessários para a satisfação das necessidades humanas. São os direitos fundamentais da pessoa humana que lhe garantem a dignidade e a integridade e fazem com que ela seja uma pessoa. Enfim, Direitos Humanos são do direito de ser gente. Porque não basta viver; é preciso viver com dignidade.

E o que caracteriza o ser humano na sua dignidade como pessoa? A subsistência em condições dignas; certos atributos do ser humano, tais como o direito fundamental à vida e outros: à liberdade como sendo a possibilidade de orientar-se pela decisão individual ou grupal; e a igualdade. (Santo André, 2001, p.94)

E volto à cidadania, ideia tão enfatizada nos textos e falas da época em Santo André, a qual é considerada a mais avançada conquista dos Direitos Humanos:

Nós, e apenas nós, construímos a cidadania. Assegurar a cidadania significa assegurar a liberdade e a igualdade de todos. Ela estaria baseada no diálogo e o diálogo é algo que vem sendo redefinido por diversos filósofos nos últimos anos – com projeção para este terceiro milênio – porque até agora o que nós tivemos foi um diálogo entre sujeito e objeto: um diálogo autoritário.

Agora se fala em diálogos entre sujeitos, ou seja entre eu e tu, Os dois são sujeitos e ninguém é objeto do outro. Para que esse diálogo seja efetivo e para que haja sujeitos, é necessário aquilo que alguns chamam de *práxis*, ou seja, a coerência entre o pensar e o agir – muito difícil nos tempos atuais. É necessário que as pessoas sejam capazes de falar como agem e de agir como falam (Santo André, 2001, p.98)

E aqui já está presente uma palavra-chave na concepção educacional a partir das ideias de Paulo Freire: dialogicidade, que nos remete para a interdisciplinaridade. Dialogicidade como o diálogo que transforma os interlocutores, os quais, através da interlocução entre iguais, saem modificados do encontro que lhe propiciou uma reconstrução do conhecimento. O diálogo entre a cultura do aluno e a do professor, entre o saber informal e o saber formal. A interdisciplinaridade como fruto deste diálogo ao promover o encontro entre as diferentes disciplinas na busca de um objetivo comum. Hoje se fala em multidisciplinaridade e em transdisciplinaridade, mas em 2001 falava-se e tentava-se a prática

da interdisciplinaridade.

A Conferência de 1999 também levantou reflexões e propostas, produzidas por quinze segmentos, para sua inclusão na agenda da política municipal. Reconhece a existência de outros setores, mas os que tiveram condições de produzir foram Assistência Social, Comunidade Negra, Criança e Adolescente, Educação, Homossexuais, Igrejas, Juventude, Lazer, Moradia, Mulheres, População de Rua, Portadores de Deficiência, Saúde, Sindicatos e Terceira Idade.

A Educação visa o estudo da realidade para busca dos temas geradores sobre os quais se construiria a interdisciplinaridade. Para tanto, previa censos escolares periódicos para identificar a demanda por modalidade e nível de ensino, considerando a idade, sexo e localização; avaliações quantitativas e qualitativas do atendimento efetuado pelos setores públicos e privado; equipe constituída por funcionários municipais, estaduais e do setor privado para trabalho permanente de atualização e análise de subsídios para o planejamento integrado (Santo André, 2001, p.195 e segs).

Entre as propostas, garantir o acesso e a permanência dos alunos em sala de aula, através de novas formas de avaliação que não colaborem para a evasão (expulsão) escolar. Também a gestão democrática, numa concepção da escola como produtora de conhecimento, através da participação de todos, todos educadores, sejam alunos, professores, pais, porteiros, faxineiros, enfim, funcionários administrativos de todos os tipos. A qualidade de educação, resultante dos grupos interdisciplinares e de seus feitos e valores que construíssem o sujeito autônomo, sujeito de sua própria história, enfim, o homem integral, cidadão, em todas as dimensões de suas relações com o mundo.

Entre as contribuições dos segmentos que se manifestaram na I Conferência, vamos encontrar, por exemplo: programa de esclarecimento às comunidades de que a Assistência Social é um direito e não um favor; inclusão social da população negra através de variadas iniciativas para eliminar toda e qualquer forma de discriminação nas escolas e centros de Cultura/Esporte/Lazer (p.181); efetivar programas de educação sexual especializados, no ensino básico e outros, respeitando-se a diversidade; inclusão de temas transversais no currículo, divulgando leis construtoras de cidadania.

Enfatizo as considerações da I Conferência quanto à inclusão dos portadores de deficiência (Santo André, 2001, p.249 e segs), por ser motivo de polêmicas até hoje, como

se verá nas entrevistas. Pessoas portadoras de deficiência, físicas, mentais ou sensoriais (visual e auditiva) costumam ser excluídas de uma sociedade que valoriza a eficiência acima de tudo. Às três esferas de governo, federal-estadual-municipal, e à sociedade civil cabe o combate ao preconceito através da formação de uma mentalidade inclusiva que dê direitos a todo e qualquer cidadão e os respeite, a cada um, em suas diferenças.

Essa política educacional do município, com a proposta da Educação Inclusiva, foi relevante em sua vigência nos doze anos seguinte, durante as gestões do Partido dos Trabalhadores. Nos documentos oficiais da Secretaria de Educação Municipal era defendida uma contraposição à noção do mercado como valor supremo, por meio de um discurso que preconizava “a superação das desigualdades sociais no país, na garantia da distribuição das riquezas materiais e culturais entre seus habitantes” (SANTO ANDRÉ, 1998a, p.2).

A proposta da política tinha como diretrizes a democratização do acesso e permanência, a construção da qualidade social da educação e a gestão democrática:

Acesso e Permanência: essa diretriz tem como princípio fundamental a inclusão de todos, por meio de formas democráticas de acesso à escola e garantia da sua permanência, permitindo trabalhar com as diferenças em sala de aula, como elemento de enriquecimento do processo educacional.

Qualidade da Educação: o direito à educação, como uma das condições do exercício da cidadania e do desenvolvimento econômico e social, tem relação direta com a qualidade da educação. O ponto de partida desta discussão se refere ao fato de que a educação e a cultura não podem estar subordinadas à lógica, às normas e aos interesses do mercado. A construção da qualidade deve ser o aperfeiçoamento da condição de ser humano.

Gestão Democrática: participar da escola é um direito de todos; por isso é fundamental abrir canais de participação que viabilizem um processo educativo no exercício da cidadania. Inúmeros mecanismos podem ser criados, como os Conselhos de Escola, entendidos como uma medida importante que possibilita a participação da comunidade, contribuindo significativamente no processo de planejamento e no acompanhamento do trabalho realizado pela escola. (SANTO ANDRÉ, 2000, p.13-14)

Na gestão petista, diversas revistas foram publicadas pela Secretaria de Educação Municipal com o título “Estação Gente, Educação Inclusiva”. Independentemente da temática tratada, se proposta curricular, modalidades de ensino, formação de professores ou orientações quanto à proposta pedagógica, o que direcionava o conteúdo dessas revistas era as diretrizes citadas, ou seja, a educação inclusiva. É possível observar, nesses documentos, a intenção de inovar e de caminhar na contramão da lógica tradicional de ensino.

O conteúdo do material é voltado a uma concepção político pedagógico progressista mais do que a uma metodologia ou a uma técnica a ser seguida. Na perspectiva da Educação Inclusiva, a defesa anunciada era pela escola pública de qualidade a todos, um planejamento pedagógico que levasse em conta a demanda da clientela e a participação coletiva como algo a ser respeitado.

Sobre o debate e o início da ideia de uma construção curricular para a educação municipal, ocorreram em três ações, cada uma delas se efetivando nas três gestões públicas petistas que se seguiram, com práticas e estratégias específicas, no que trata o conteúdo, como também no modo de participação dos docentes.

Tendo como secretárias de educação no período petista de 1997 a 2008, Maria Selma de Moraes Rocha, Cleuza Repulho e Maria Helena Fonseca Marin, há práticas circulando nos espaços educativos que lembram a existência de "professores que atuam como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos" (GIROUX, 1997, p.158).

A primeira ação ocorreu em 1998 e a concepção de currículo escolar, como já vimos, denotava uma negação do ensino como algo estático: “não estabeleceremos um programa porque isto asfixiaria a realidade viva numa armadura rígida, impediria o jorrar do imprevisível, e fixaria o futuro nos limites do nosso espírito” (SANTO ANDRÉ, 1998a, p.1).

A base do trabalho pedagógico teria de partir do diagnóstico da comunidade e caminhar rumo aos conhecimentos socialmente construídos nas ciências, nas artes e na filosofia. Nesta mesma época, em âmbito nacional, estavam em evidência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A Secretaria de Educação Municipal não aprovava o uso dos PCNs, por duas razões: por não considerarem as diversidades regionais do país, e estarem subordinados à lógica do mercado (SANTO ANDRÉ, 1998a).

[...] o conceito de currículo com o qual trabalhamos não se reduz à organização de um elenco de conteúdos. Ele significa o conjunto de ações educativas voltadas para a construção de conceitos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas que permitam a aprendizagem e a construção de conhecimento. (SANTO ANDRÉ, 1998a, p.16)

Como produto desta discussão, foi publicado o “Caderno de Formação 1”. Os textos ali presentes foram escritos por “assessores da equipe multidisciplinar nos diferentes campos do conhecimento: Filosofia, Língua Portuguesa, Artes Visuais, Educação Física,

Matemática, Geografia, Ciências e História”. (SANTO ANDRÉ, 1999, p.8).

Esses assessores foram os responsáveis pela formação dos professores naquele período. A Secretaria de Educação Municipal tinha o objetivo de lançar um segundo Caderno de Formação, porém outras prioridades surgiram ao longo do tempo, e a publicação terminou por não ocorrer. Esse Caderno e as formações com a equipe multidisciplinar foram ações oferecidas pela Secretaria de Educação Municipal para orientar os professores na proposta curricular.

A participação docente nessas formações acontecia em número reduzido, por falta de disponibilidade dos profissionais em participar dos cursos. Estes geralmente ocorriam aos sábados, pela manhã ou à tarde, momentos que, segundo os professores, eram dedicados aos seus assuntos pessoais, particulares. Os outros períodos disponíveis à formação ocorriam quando os docentes estavam em exercício na sala de aula. (RODRIGUES, 2010, p. 50).

A segunda ação da reorientação curricular, foi elaborado no período de 2003 a 2004, na gestão João Avamileno (2002-2004 e 2005 a 2008). Nascido em 1944, em Boracéia, vice-prefeito, assumiu a Prefeitura com a morte de Celso Daniel em janeiro de 2002 e foi reeleito para a gestão seguinte. Veio com a família para Santo André em 1960. Operador de máquinas na Pirelli, também foi tesoureiro, secretário-geral e presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de Santo André em 1988 e 1991, e vereador no período 1992-1996. Atualmente, João Avamileno pensa em candidatar-se novamente para a Prefeitura de Santo André, com o apoio de Carlos Grana, nas eleições de 2020.

Nomeado “Bases para a Construção de um Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Santo André”, essa segunda ação de reorientação curricular foi fruto de uma discussão de mais de um ano, no qual teve a efetiva participação dos docentes. Na ocasião, foi solicitado falassem sobre seus entendimentos sobre ciclos, formação de professores, currículo e inclusão. Este documento defendia que não seriam dados modelos ou lista de conteúdos a serem seguidos:

Queremos que esse documento seja uma espécie de carta de princípios, uma cartografia, do estado atual do Programa de Educação Inclusiva da Rede Pública Municipal de Santo André [...] um conjunto de traços, linhas, direções, sentidos, um mapa em movimento da nossa vida nas classes, escolas, creches [...]. Não queremos estabelecer diretrizes curriculares, listas de conteúdos ou modelo de como dar aulas [...] em lugar de modelos um bom estudo sobre modalidades de aprendizagem e metodologias de ensino que deem conta de subsidiar o trabalho inclusivo que pretendemos. (SANTO

ANDRÉ, 2004a, p.2)

A questão principal do documento discutia e justificava a razão dos ciclos, algo que até então não fora problematizado na rede de ensino de Santo André, com seus integrantes. O documento discutia mais a concepção pedagógica do que uma lista de conteúdos a ser ensinados. Os objetivos eram:

Desenhar indicadores a partir da e para a prática pedagógica, princípios que orientem a discussão de critérios e estratégias de seleção e articulação de conteúdos [...] que sirva de referência e que dê conta de subsidiar o trabalho inclusivo que pretendemos; precisamos fortalecer nossas concepções sobre avaliação; entender melhor essa escola sem séries que funciona em ciclos plurianuais. Queremos ter em mãos um documento que funcione como um dispositivo de apoio para cada professor, cada escola, cada setor, cada membro da comunidade [...] que sirva de marco para esta nossa época e que sirva de ponto de partida para nossos outros movimentos. (SANTO ANDRÉ, 2004a, p.2)

Com a opção pelo ensino construtivista, tão fortemente defendido desde meados dos anos 1990, os docentes entendiam que, ao fazerem menção sobre o que ensinar, poderiam ser considerados como meros transmissores de conteúdos: “a intenção de iniciar essa discussão é ótima, principalmente porque expressões como parâmetros curriculares ou conteúdos programáticos eram considerados hereges.” (RE, 07/03). Os PCN, criticados até então, passaram a ser vistos de maneira investigativa nesse documento:

Os PCN, com toda a polêmica possível é um parâmetro [...] que existe para ser discutido e problematizado e não para ser aceito e implementado ou rejeitado e recusado. Além disso, não podemos perder o bom senso de considerar que os objetivos estabelecidos para os Ciclos induzem a uma lista de conteúdos. (SANTO ANDRÉ, 2004a p.5)

Essa segunda ação de reorientação curricular resgatou, dos Planos Escolares de cada escola, seu entendimento por conteúdo e os publicou na íntegra, suprimindo apenas as repetições. “Não há uma organização sistematizada dos materiais produzidos, sendo percebidas confusões entre os objetivos propostos com conteúdos e metodologias de trabalho” (RODRIGUES, 2010, p. 53). Muito do que era apresentado nestes Planos tinha como origem o que traziam os livros didáticos e os PCN, ou seja, mantinham uma tendência de dar continuidade aos conhecimentos institucionalizados.

A terceira ação para a uma nova orientação curricular ocorreu entre os anos de 2006 a 2008 e ficou denominada como “Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos Tempos e Espaços Escolares”. Essa organização curricular surge principalmente para possibilitar a continuidade dos processos educativos da faixa etária que

abrange alunos desde a creche até os anos finais do Fundamental I:

[...] pretendemos minimizar a ruptura entre o trabalho da Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. Desse modo, a Rede sentiu-se estimulada a definir os conteúdos considerados essenciais para o trabalho na continuidade educativa. (SANTO ANDRÉ, 2008b, p.11)

A partir de janeiro de 2008, encontros mensais foram organizados com o objetivo de “problematizar, refletir e sistematizar as discussões sobre conteúdo, planejamento, registro e avaliação”. (SANTO ANDRÉ, 2008b, p.12)

Ao final de 2008, foram publicados doze “cadernos” intitulados Conteúdos-Linguagem, como resultado de toda essa discussão. São eles: Artes, Jogos e Brincadeiras, Pesquisa, Tempos e Espaços, Matemática, Saúde, Roda de Conversa, Mundo Físico e Natural, Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, Leitura e Escrita, Linguagem Corporal e Mundo Social e Cultural.

Tais materiais podem nos revelar princípios, valores, ênfases que expressam as preocupações e procedimentos que irão delinear a formação docente nos cursos ao longo da construção curricular da rede municipal de Santo André naquele período.

Em relação aos Conteúdos-Linguagem, era comum observar os profissionais de educação pesquisarem em livros didáticos, fontes e mídias diversas, parâmetros curriculares nacionais e orientações curriculares de outros estados e municípios. Essa movimentação deixou claro que o receio de usar a palavra conteúdo, presente na primeira gestão, já não fazia mais sentido.

Esses fatores podem mostrar a falta de uma ideia de linearidade, sendo que se perde em ação única no modo agir uma política pública. Como Mainardes afirma (2007, p.37), “as políticas são produtos de múltiplas influências e agendas e a sua formulação envolve intenções e negociações diversas [...] que podem ou não ser legitimadas, dependendo do lugar e de quem fala”. Parte das afirmações do autor tem relação com a experiência de Santo André que, mesmo sendo administrado pelo mesmo partido político, teve muitos modos e ações diferentes de governo ao longo dos anos.

Em 2009, depois de doze anos da administração petista, ocorreu a troca de gestão, com a eleição do prefeito Aidan Ravin, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB, 2009 a 2012). Foram realizadas mudanças nas equipes técnicas da Secretaria e das escolas. Para as funções gratificadas da Secretaria de Educação Municipal, foi realizada seleção interna, por

meio de uma avaliação escrita. Maria Helena Fonseca Marin deu lugar à Cleide Bauab Eid Bochixio, em 2009, como Secretária de Educação.

Aidan Antônio Ravin (01/01/2009 a 31/12/2012), andreense nascido em 1961, casado, dois filhos, é médico ginecologista e obstetra formado no Rio de Janeiro, atuando como clínico geral no Posto de Vila Luizita há mais de 17 anos. Foi vereador em 2004 pelo PDT, passando depois pelo PPS (2005-2007) PTB (2007-2013) PSB (2013-2018) PODE (2018-2020) e Republicanos (2020).

Uma equipe de currículo foi constituída, na perspectiva de orientar as ações pedagógicas da rede municipal. Essa equipe propôs a organização do planejamento nas escolas, a partir da elaboração de um Plano anual, pautado em objetivos e conteúdos, a serem inseridos nos Projetos Político Pedagógico das escolas. Sistematizam, desta forma, os objetivos e conteúdos presentes neles e “institui um instrumento padrão de avaliação para todas as Unidades Escolares, o que representa um grande retrocesso”. (MENARBINI, 2017, p. 71).

Além disso, pela primeira vez na rede municipal de ensino de Santo André, foram contratados professores em caráter temporário, com renovação de contrato a cada seis meses. Esse tipo de contratação influenciou negativamente a discussão e o desenvolvimento pedagógico do ensino, pois os professores contratados não tinham vínculos com a Rede Municipal, nem compromissos com as discussões curriculares.

No que se trata sobre a formação dos docentes neste período, não foram encontrados registros oficiais. Segundo o site da prefeitura, foi realizado o Projeto “Formadores do Saber”, foi desenvolvido em parceria da Secretaria de Educação Municipal e a Fundação Santo André.

O Projeto “Formadores do Saber” foi criado como uma ousada proposta de elaboração de material didático para o Ensino Fundamental de Santo André. Ele se fundamenta nos conceitos de construção colaborativa e apropriação das tecnologias de informação e comunicação. Todo o material didático é desenvolvido de acordo com a realidade do município e as propostas de sua rede de Educação. A experiência está sendo desenvolvida nas 51 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs) do município. Para implementar a experiência firmou-se uma parceria entre o município e a Fundação Santo André. Neste projeto, os professores têm a oportunidade de serem coautores do material utilizado na rede de ensino pelas crianças. (SANTO ANDRÉ, 2011, p. 6).

Para os professores do Ensino Fundamental, foram ministradas formação de

oitenta e quatro horas semanais, durante as Reuniões Pedagógicas Semanais do ano de 2011 (SANTO ANDRÉ, 2011), por meio da plataforma Moodle⁵, com realização de atividades disponíveis na plataforma e com leituras de textos, para discussão com os demais docentes e assistentes pedagógicas participantes.

A formação se desenvolveu como uma forma de melhor trabalhar com os alunos, o material, em formato de apostila, que foi elaborado pela Fundação Santo André e a equipe de currículo da Secretaria de Educação de Santo André, tinha como título “Formadores do Saber”. Também foram ofertadas aos alunos, aulas de língua inglês, ministradas por bolsistas estagiários da Fundação Santo André e também aulas de arte por educadores contratados por intermédio de uma ONG local.

Constatou-se uma ruptura da proposta pedagógica que vinha sendo desenvolvida nas gestões anteriores, já que o sentido de participação neste período esteve relacionado à aplicação de materiais e projetos pré-estabelecidos, além da gestão pedagógica ficar sob a responsabilidade de um componente da equipe e não mais de um colegiado.

Entende-se que, nesse momento, as políticas neoliberais, além de produzirem novas políticas de currículo, passaram a interferir diretamente na forma como o currículo era desenvolvido em sala de aula pelos professores. Assim, com essa influência, tendem a diminuir o trabalho intelectual do professor na construção do currículo e no planejamento das atividades pedagógicas. Os professores tendem a serem executores "de currículo e metodologia que foram concebidos em outro local e por outros atores" (GANDIN & LIMA, 2015, p. 667). Em outras palavras, cerceia-se a autonomia e a criatividade do professor, que volta a ser mero reprodutor de conteúdos pré-estabelecidos. Na educação emancipadora geralmente os conteúdos são construídos coletivamente depois de um estudo da realidade.

De 2013 a 2016, o Partido dos Trabalhadores volta à administração pública com a eleição de Carlos Grana e, mais uma vez, foi possível identificar mudanças na forma de governar e de ensinar, ensinar para emancipar. Houve, como proposta, uma adesão da

⁵ A plataforma Moodle é um sistema para a criação de cursos online. Também chamada de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), uma ferramenta presente na área acadêmica, em especial, na educação à distância.

municipalidade ao movimento das Cidades Educadoras⁶:

É importante reafirmar o compromisso de assegurar a educação inclusiva e integral, garantindo o respeito à identidade social e cultural de homens e mulheres, de diferentes idades, etnias, religiões e orientação sexual, combatendo qualquer forma de discriminação e violência na perspectiva da construção de uma cultura de respeito, defesa da vida e da paz [...]. Enquanto ações relevantes desta gestão foram as que ampliaram e integraram os valores aos princípios da Carta das Cidades Educadoras nos territórios educativos da cidade, com destaque para: Educação Integral; PNAIC⁷, Música na escola; EJA- FIC⁸, SABINA⁹ e Município livre do analfabetismo¹⁰ e os Conselhos, e em especial, o Conselho Mirim. Esse conjunto de ações originalizadas de programas e projetos da própria prefeitura ou em parceria institucional constitui uma rede de promoção à aprendizagem (SANTO ANDRÉ, 2016, p. 02-03).

Nesta concepção de educação, a escola é concebida como um espaço de grande importância de transformação.

A escola organiza-se a partir das diretrizes: qualidade social da educação, gestão democrática, valorização do profissional da educação e a democratização do acesso e permanência e dos princípios e dimensões da

⁶ O movimento das Cidades Educadoras teve início em 1990, com o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona (Espanha). Neste encontro, um grupo de cidades pactuou um conjunto de princípios centrados no desenvolvimento dos seus habitantes que orientariam a administração pública. Organizados na Carta das Cidades Educadoras, cuja versão final foi aprovada em 1994, no III Congresso Internacional, em Bolonha (Itália), essas premissas traduzem o compromisso dos signatários com a construção de cidades mais inclusivas, mais justas e mais participativas, com especial destaque para a criação de mecanismos que permitam às crianças e adolescentes vivenciarem plenamente sua cidadania. A Carta é ainda hoje o referencial mais importante da Associação Internacional de Cidades Educadoras, que reúne mais de 482 cidades em 36 países do globo. Atualmente, 16 municípios compõem a Rede Brasileira de Cidades Educadoras. São eles: Belo Horizonte, Caxias do Sul, Guarulhos, Horizonte, Mauá, Nova Petrópolis, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, Soledade, Sorocaba e Vitória.

⁷ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; ação conjunta das esferas Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, lançada em 2012, para atender à Meta cinco do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

⁸ EJA-FIC Formação Inicial e Continuada. Cursos de curta duração que buscam ofertar um aperfeiçoamento profissional ou uma nova qualificação. Quando direcionado a jovens e adultos, estes cursos permitem também a conclusão do Ensino Fundamental.

⁹ Sabina Escola Parque do Conhecimento, que popularmente é conhecida pela população local como “Sabina”. É uma Instituição Pública Municipal da Prefeitura de Santo André, que oferece serviços lúdicos e educacionais, realizando integração entre laboratórios, bibliotecas multimídia e o Planetário Johannes Kepler.

¹⁰ O Selo de Município Livre do Analfabetismo é conferido, pelo Ministério da Educação, às cidades que atinjam mais de 96% de alfabetização.

política pública de educação progressista, tendo a emancipação humana como seu ideal. [...]. A função social da escola em uma cidade educadora é disputar o destino das crianças, jovens e adultos que nela habitam e nela se desenvolvem produzindo transformações com consciência e intencionalidade na busca da qualidade social da educação com a perspectiva de democratizar o conhecimento (SANTO ANDRÉ, 2016, p. 16).

Em consonância com essa proposta, a administração acabou com a contratação temporária de professores e retomou os concursos públicos, como forma de acesso ao cargo de professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Realizou o primeiro concurso público para professores de Educação Física Escolar.

Carlos Alberto Grana (01/01/2013 a 31/12/2016) nasceu em 1966 em São Bernardo do Campo. Iniciou sua vida política aos 14 anos participando da Juventude Operária Católica de Santo André. Casado. Em 1984, foi eleito diretor do Sindicato dos Metalúrgicos de Santo André, do qual também foi diretor executivo, 2º secretário e secretário-geral. De 1988 a 1989, foi 2º tesoureiro da CUT Estadual. De 1993 a 1999, foi secretário-geral do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC e, de 1999 a 2002, vice-presidente. Entre 2000 e 2003, foi secretário geral da CUT Nacional. Entre 2004 e 2010, foi o presidente da Confederação Nacional dos Metalúrgicos, mesmo ano em que se elegeu deputado estadual pelo PT. Em 2013, tomou posse como o 37º prefeito de Santo André.

A gestão Carlos Grana promoveu inúmeras ações coletivas, entre elas: em 2014, dois Encontros de Formação de Conselheiros Escolares¹¹ e o Encontro Cidades Educadoras: Ações Locais, Valores Globais¹². Em 2015, Pré-Conferência, Fase Preparatória e Conferência Municipal de Educação; Elaboração do Plano Municipal de Educação.

O Fórum Municipal de Educação foi criado por deliberação da Plenária da

¹¹ Foi um processo, ocorrido em 2014, de capacitação de 1.367 conselheiros de escola, promovido pela Secretaria de Educação com o objetivo de tirar dúvidas sobre a função dos conselheiros, a abrangência do trabalho e a importância da participação da sociedade na gestão escolar. Para os encontros, foram convidados assessores do MEC, consultores e promotores de Justiça da Educação.

¹² Evento que ocorreu em agosto de 2014, com uma mesa de debates sobre a importância da rede de cidades que se dedicam à promoção de avanços na qualidade de vida e da educação. Incluía também a exposição de experiências bem-sucedidas das cidades brasileiras de Sorocaba e Belém; de Praia, em Cabo Verde; Rosário, na Argentina; Payzandu, no Uruguai; Gandia, na Espanha; Lisboa, em Portugal, bem como de Granollers, na Espanha; Budapeste, na Hungria; Tampere, na Finlândia; Dakar, no Senegal; Guadalajara, no México, e Vallenar, no Chile.
<https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/8680-santo-andre-recebe-mostra-itinerante-cidades-educadoras-acoes-locais-valores-globais>

Conferência Municipal de Educação, realizada na cidade de Santo André em junho de 2013, e teve sua primeira reunião em novembro do mesmo ano. Trata-se de uma instância de organização política da sociedade civil em defesa da qualidade da educação.

Em 2015, foi aprovada a lei 9.723, de 20 de julho, que trata do Plano Municipal de Educação. Estabelece mecanismos e instâncias para o monitoramento e avaliação de suas metas e estratégias, periodicamente, atendendo desta forma ao Plano Nacional de Educação, aprovado em 25 de junho de 2014 sob a lei 13.005.

Este Plano Municipal visa definir os objetivos e metas para a educação de Santo André, para os próximos dez anos, cujos principais desafios visam a: universalizar o atendimento escolar; garantir a qualidade de ensino e a gestão democrática na educação; valorizar a carreira docente; promover a valorização profissional, por meio da formação para o trabalho; contribuir para a promoção humanística, científica e tecnológica do país. Além disso, passa a desenvolver estudos e acompanhar as matrículas, demandas, a evasão escolar, o financiamento da educação, entre outras informações que subsidiem a implementação das metas deste plano e relatórios anuais, de monitoramento, e bianuais, de avaliação. (SANTO ANDRÉ, 2015)

Desta forma, o Fórum Municipal de Educação passa a ter extrema relevância ao ser uma das instâncias responsáveis por monitorar e avaliar o cumprimento das metas e das estratégias do Plano. Dentre as competências do Fórum deve-se destacar a divulgação dos resultados do monitoramento e das avaliações realizadas sobre o Plano Municipal de Educação¹³; a análise e propostas de políticas públicas para constituição das estratégias e metas do Plano Municipal de Educação; estudos das revisões do percentual de investimento público em educação, no município de Santo André.

O Fórum Municipal de Educação desempenhou a função democrática de implantação de uma Política de Estado. Nesse sentido, a participação efetiva de movimentos sociais, de profissionais da educação, de estudantes e da sociedade civil organizada é condição inequívoca para o progresso das ações realizadas.

A partir de 2017, a administração municipal passou a ser exercida pelo

¹³ Relatórios anuais de monitoramento e bianuais de avaliação são de consulta pública e estão disponíveis no site <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/plano-municipal-de-educacao>

Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com a eleição do prefeito Paulo Serra. Em razão disso, ocorreu a troca de toda equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Educação e foi criado o Centro de Estudos Pedagógicos e Curriculares, composto por técnicos indicados pela nova administração.

Paulo Henrique Pinto Serra (01/01/2017 a 31/12/2020) nasceu em 1973, em Santo André, onde vive e casou-se. Bacharel em Economia e Direito, professor universitário. Entrou para a política em 2004, quando foi eleito o vereador mais jovem da cidade. Cumpriu dois mandatos na Câmara Municipal. Assumiu o cargo de secretário de Obras e Serviços Públicos da Prefeitura de Santo André em 2013, na gestão Carlos Grana, do PT. Em 30 de outubro de 2016, pelo PSDB, foi eleito Prefeito de Santo André com 78,21% dos votos.

O Centro de Estudos Pedagógicos e Curriculares foi responsável pela iniciativa, por parte da administração, de ações que se voltam para as formações continuadas dos docentes da Rede Municipal. Paralelamente, em razão das discussões, no âmbito nacional, da Base Nacional Comum Curricular, iniciada em 2017, tais discussões são incluídas no debate para a elaboração de uma nova Proposta Curricular Municipal de Santo André.

1.2 ATUAL PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ

Para entender a construção do atual currículo de educação municipal de Santo André, necessário se faz a compreensão de sua dimensão como rede, que atende da Educação Básica a partir das etapas de Educação Infantil (creche – 0 a 3 anos - e pré-escola 4 e 5 anos) e Ensino Fundamental regular (anos iniciais – 1º. ao 5º ano); bem como as modalidades de Educação de Jovens Adultos (EJA I, com alfabetização e pós-alfabetização – 1º ao 5º ano e EJA II, com ensino fundamental II - 6º. ao 9º. ano) e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Esta rede é composta por 51 Escolas Municipais de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF), 10 Centros Educacionais de Santo André (CESA), 25 creches municipais, 18 creches conveniadas, 5 Centros Públicos de Formação Profissional (CPFP) para o atendimento da Educação de Jovens e Adultos(EJA).

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, a cidade atualmente atende 17.150 alunos, somente no Ensino Fundamental I. A Rede Municipal é composta por aproximadamente 2.000 professores.

Os Centros Educacionais de Santo André (CESAs) são equipamentos públicos que agregam ambientes para o desenvolvimento de ações nas áreas de esporte, lazer e cultura. As diversas possibilidades podem ser aproveitadas por alunos, familiares e a comunidade do entorno.

Outro equipamento na área de formação é a Sabina Escola Parque do Conhecimento. Instalada em uma área total de 24 mil metros quadrados, abriga em seus dois pavimentos inúmeros experimentos nas áreas de física, química e biologia. Tem, como missão, ser um grande laboratório para escolas, mas, aos finais de semana e feriados, o público em geral pode se divertir enquanto aprende. Uma das grandes atrações são o Planetário e Teatro Digital Johannes Kepler, o mais moderno do Brasil. Com capacidade para 230 pessoas, é o único com sistemas de projeção ótico e digital funcionando de forma sincronizada para reproduzir quase seis mil estrelas pontuais, com brilho, cores e cintilações semelhantes aos da natureza.

Outros espaços oferecem possibilidade de formação para as pessoas da cidade. Entre eles, o Parque Escola enfatiza o meio ambiente como processo de construção do conhecimento. Oferece recursos pedagógicos para estimular e despertar a curiosidade sobre as temáticas ambiental e botânica, arte e reaproveitamento de materiais, bem como a valorização do convívio social e das práticas educacionais.

A Prefeitura também dispõe de um espaço destinado à formação dos profissionais da educação, sendo o Centro de Formação de Professores Clarice Lispector, localizado no Parque das Nações, o qual abriga cursos, encontros, palestras e diversas atividades que visam a troca de conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento.

Há uma instituição de ensino superior pública, a Universidade Federal do ABC (UFABC), o Centro Universitário da Fundação Santo André, além de diversas Universidades particulares que oferecem cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas. A cidade de Santo André foi eleita, em 2014, para assumir a Coordenação da Rede Brasileira de Cidades Educadoras, que compõe a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE).

Entre os anos de 2017 e 2018, a Rede de Ensino de Santo André passou a pensar na sistematização do seu Documento Curricular que, após o processo de discussão, estudos e encontros entre docentes, tiveram itens alinhados como eixo dos trabalhos de elaboração com uma concepção sócio-histórico-cultural. Esse documento passou a ser o primeiro a unificar os conteúdos nas escolas da cidade.

Até aquele momento, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos tinham abordagens diferentes, e algumas escolas trabalhavam com projetos pedagógicos distintos. No caso desta pesquisa, o foco será a participação do professor pedagogo e sua relação com a Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Baseando-se em uma concepção de Gestão Democrática e de participação coletiva, em 2017, iniciaram-se as discussões e alinhamentos para que a construção desse documento fosse realizada pelos docentes da Rede Municipal.

No ano de 2018, foram organizados Grupos de Trabalhos conforme áreas de conhecimento, etapas e modalidades de ensino. Isso foi importante para o início da escrita coletiva do documento. Juntamente com essa ação, foram realizadas miniconferências internas na Rede Municipal, de forma a que o documento chegasse ao resultado final, sendo, em seguida, encaminhado ao Conselho Municipal de Educação¹⁴ de Santo André, no mês de outubro.

Ao longo do ano de 2019, o referido Conselho analisou, estudou e debateu o documento e, após muitos trabalhos, emitiu Parecer 003/2019, complementado pela Indicação 002/2019, ao final do mês de novembro, de maneira que, na sequência, ocorreu a homologação pela Secretária de Educação Municipal, Dinah Zekcer, em dezembro do mesmo ano.

Paralelamente, ainda durante o ano de 2019, foram realizados diversos movimentos formativos, estudos e discussões objetivando a apropriação, por parte de todos os educadores, do conteúdo e princípios do documento construído. Implementado, esse Documento Curricular se desdobra nos Projetos Políticos-Pedagógicos das Unidades Escolares e, principalmente, nas práticas pedagógicas de cada educador. O documento, desta forma,

¹⁴ O Conselho Municipal de Educação de Santo André instituído pela Lei número 7.342, de 05 de janeiro de 1996, e Lei Complementar nº 7.0806 de 18 de maio de 1999 é o órgão consultivo, deliberativo, normativo e fiscalizador do Sistema Municipal de Ensino. É composto por representantes dos diversos segmentos da sociedade, exercendo função mediadora entre Governo e Sociedade.

passa a ter uma versão oficial, que qualifica as práticas pedagógicas destinadas aos trabalhos educacionais da cidade.

A concepção do currículo se fundamenta em referenciais teóricos propostos por Lev Vygotsky no campo da psicologia e do desenvolvimento, o qual entende o ser humano como sujeito histórico e social, que se constitui humano no convívio com o meio social e cultural. Essa teoria traz para o campo da educação, um princípio de superação do ensino baseado na mera transmissão de conteúdos esvaziados de sentido para o educando. A dimensão humana é sempre mediada e se realiza nas atividades produzidas pelas pessoas.. Assim, há uma valorização da compreensão de que a relação do ser humano com o real não é apenas direta, mas mediada por diferentes elementos e relações, num movimento dialético. A educação é uma atividade mediadora, no interior da sociedade, tendo a escola como seu principal instrumento.

Essa proposta curricular da cidade de Santo André passa a considerar todos os envolvidos na comunidade escolar, entre eles os docentes, como sujeitos históricos e coautores de sua formação.

Suas experiências e vivências devem ser contempladas no currículo formal como parte significativa do processo de ensino e aprendizagem. Experiências e vivências pessoais a partir do estudo de suas realidades e do meio em que vive.

Nesta perspectiva conceituada como sócio-histórica, a escola deve tratar com os sujeitos envolvidos as relações que dispõe junto à sociedade, à economia e ao cidadão, estimulando a reflexão e o pensamento crítico, pensando a educação não como mera reprodutora de conhecimentos e de mão de obra, mas com o direito de escolha e capacidade de atuarem em diferentes áreas, garantindo o acesso e permanência de forma igualitária para todos, equiparando oportunidades (SANTO ANDRÉ, 2017, pg. 05).

A partir dessas ideias, a escola deve realizar a articulação de conceitos cotidianos e científicos, favorecendo a constituição dos sujeitos, valorizando e ampliando suas experiências e os saberes que trazem, unindo-os aos conhecimentos científicos, socioculturais e históricos existentes. (SANTO ANDRÉ, 2017, pg. 06). Isto é, aceitando o saber informal dos professores e dos alunos, em diálogo com o saber formal, escolar.

Pode-se dizer que a conceituação do currículo escolar, ao entender o

processo de construção da Proposta Curricular de Santo André, está mediada por concepções de sociedade, de educação, de cultura, distintos em cada grupo que o estuda e o defende, suscitando definições balizadas conforme a contextualização. Lopes e Macedo (2011) sinalizam para essa dificuldade ao afirmar:

(...) não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos de sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19-20)

Moreira (2011) também coloca esta dificuldade, e nos indica que:

as divergências refletem problemas complexos, fundamentalmente por se tratar de um conceito que: (a) é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada; e (b) se refere sempre a uma “prática” condicionadora do mesmo e de sua teorização (MOREIRA, 2011, p.11-12)

Reforçando a concepção de currículo como uma construção cultural, histórica e social, o autor nos indica a complexidade do objeto que traz em sua conceituação a previsão de ressignificação a partir dos movimentos que a sociedade descreve ao longo de seus contextos.

Ao se configurar como uma prática de si mesmo e das teorias sobre si, a complexidade se aprofunda na medida em que discute e argumenta sobre sua construção, produzindo sentidos em uma retroalimentação. Este outro conceito de currículo seria “multifacetado, negociado e renegociado em vários níveis e campos” (GOODSON, 2001, p. 67).

Dado o entendimento de que currículo é um conceito construído historicamente, pode ser útil resgatar em poucas palavras a sua história, para que compreendamos essa complexidade e a construção do artefato no âmbito educacional.

Considerando que o currículo é um terreno de disputas e de relações de poder, os conhecimentos a ele associados acabam por configurar também essas disputas. São construções sócio-políticas cujos “atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões, individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 27).

Assim, não se pode acreditar que as inserções e exclusões curriculares sejam

um processo neutro e inocente, no qual “acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam por dedução lógica e filosófica, aquilo que convém ensinar às crianças, jovens e adultos” (SILVA, 2009, p. 8). Ao contrário, é preciso compreender que o currículo é um território de contestações, não um processo:

no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (SILVA, 2009, p. 8).

Reconhecer os currículos como construções histórico-sociais implica reconhecer que há uma materialidade e uma subjetividade em suas manifestações inerentes ao próprio artefato. É possível observar esta materialidade através, por exemplo, dos programas de ensino, das legislações e regulamentações, assim como da subjetividade que se dá nos entremeios da produção destes programas, destas legislações, destas regulamentações, através das disputas e acordos que os grupamentos curriculares encetam em sua gestação e desenvolvimento.

É importante compreender que a materialidade e subjetividade se apresentam não apenas em registros escritos, mas em todos os registros do artefato no seu tempo, ao que nos leva à imprescindibilidade de compreensão dos espaços que o currículo ocupa, buscando compreender o quê estes espaços representam em sua constituição.

Uma vez que o currículo marca, de forma contundente, os recursos destinados a cada área disciplinar, os padrões de conduta identitários e as forças dos grupos dominantes, sua construção se baseia nas preferências e supressões nos campos disciplinares (GOODSON, 1997), mesmo considerando novas formas de organização curricular que superem os limites fixos das disciplinas, mas que acabam partindo delas.

É preciso entender, então, que as disciplinas “não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter criativo do sistema escolar” (JULIÁ, 2002, p. 33). De forma complementar, podemos supor que uma disciplina é construída no âmbito escolar mediada pelos processos culturais que se impõem a partir dos grupos dominantes, e que fincará suas determinações identitárias, tanto mais fortes quanto forem os grupos que as propõem.

As disciplinas devem ser compreendidas como parte de um todo e não como entidades isoladas, singulares e alheias às influências extrínsecas e intrínsecas ao seu processo

de surgimento, consolidação e modificação. Neste processo, têm importância crucial os indivíduos ou grupamentos representativos de uma disciplina, ou seja, sua comunidade.

Goodson indica que as comunidades disciplinares não são grupos homogêneos, formados por indivíduos de ideias, propostas e valores uniformes convergentes. Ao contrário, elas estão em constante inquietação e incluem “uma gama variável de ‘missões’ ou ‘tradições’ distintas, representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções” (GOODSON, 1997, p. 44). As tradições disciplinares constituem o núcleo duro que conduz professores para seu campo, os conforma e os organiza.

As disciplinas são, portanto, relacionadas e atribuídas a grupos de profissionais, que não apenas se identificam como pertencentes a uma comunidade disciplinar, que tem tradições e se concentra em sua especialidade disciplinar, mas que ergue barreiras impedindo o livre fluxo com outros profissionais, identificados como pertencentes à outra disciplina, com especialidade, conteúdo e tradições particulares e, portanto, distintas, o que os caracteriza como não pertencentes àquela comunidade.

Estas comunidades de especialistas, apesar de se reconhecerem como partícipes de uma tradição disciplinar que os levou a se reunirem, são representantes de interesses e valores distintos, formando grupos dentro da comunidade. Tal fato leva a disciplina a se dispor sobre frouxas coesões historicamente pontuais, uma vez que cada um, dos grupos que compõem a comunidade, persegue seus próprios objetivos de formas diferentes.

Apesar dos embates internos às disciplinas, que pode levar a uma alternância de poder, elevando alguns grupos disciplinares e suas propostas em detrimento de outros, a disciplina ainda tem um longo caminho no sentido de seu estabelecimento e concretização.

A construção de uma retórica bem sucedida para a disciplina pode dar primazia aos interesses materiais. Mas, uma vez estabelecida com êxito, a disciplina tem de ser negociada e concretizada em uma série de níveis. A disciplina pode ser pré ativa ao nível das diretrizes, dos manuais escolares ou dos planos de estudo, mas negociada interativamente em níveis subsequentes: o grupo disciplinar, a subcultura da disciplina, a micropolítica diária da disciplina na escola e o habitus da disciplina, e as rotinas diárias da sala de aula por parte do professor da disciplina (GOODSON, 1997, p. 51)

Observa-se, assim, que estes grupos associados sob a defesa de uma disciplina se mantêm em conflitos de interesses, no qual, em cada momento histórico, pode se observar um dos grupos emergindo e dominando a disciplina. De todas as formas, o prestígio

social sempre está em disputa. Desta forma, a análise do excluído pode ser tão relevante quanto à do incluído, pois estes embates dos grupos disciplinares determinam e revelam seus objetivos, procedimentos, erros e acertos.

Conforme Goodson observa:

(...) a missão de o grupo disciplinar é a de promover a disciplina conquistando os grupos legítimos com vista a obtenção de apoio ideológico e de recursos. Para cumprir esta missão, a definição e retórica da disciplina são, num sentido muito real, um manifesto ou slogan político, porque o fundamento lógico de uma versão específica da disciplina é, neste sentido, uma conveniência política. As disciplinas escolares bem sucedidas devem aparecer como essências incontestáveis e monolíticas (devem seguir como destilações por excelência de uma forma específica, adotando um ponto de vista filosófico). A disciplina torna-se um monólito mitificado que existe independentemente da sua realização específica como prática estruturada ou institucionalizada (GOODSON, 1997, p. 51).

Contudo, por trás da aparente estabilidade e solidez de uma disciplina, da identificação de seus membros através das comunidades de especialistas disciplinares, mantém-se variados grupos desta comunidade em constante conflito para fazer valer seus próprios preceitos pois se mantêm unidos apenas até um determinado limite.

As constantes pressões externas e internas, as disputas sucessivas e recorrentes, podem levar este conglomerado aparentemente sólido a romper e se transformar, ou mesmo deixar de existir enquanto entidade única. É com esse panorama interno das comunidades disciplinares que Goodson (2001, p. 101) propõe que compreendamos que “as disciplinas não são entidades monolíticas, mas, antes, amálgamas flutuantes de subgrupos e de tradições que, através da contestação e do compromisso, influenciam o rumo das mudanças”.

Esta percepção das comunidades disciplinares tem de ser observada sob a ótica de compreensão do currículo como artefato sócio-histórico-cultural, o que as subjeta às contingências políticas que compõem, que superpõem e que impõem o espaço e tempo curricular, uma vez que o currículo está “longe de ser um produto tecnicamente racional, que resume imparcialmente o conhecimento tal como ele existe num dado momento histórico (mas) pode ser visto como veículo e portador de prioridades sociais” (GOODSON, 1997, p. 79).

Deste modo, prescinde-se da ideia de que os governos instituídos tenham total preponderância e controle sobre as políticas de organização e reforma curricular, uma vez que a construção do instrumento curricular traria em si mesma as discussões de uma parcela

da sociedade diretamente vinculada a esta produção, assim como as influências de todo um caráter cultural que o grupo diretamente envolvido argumentaria em sua defesa. O mesmo acontecendo com as comunidades disciplinares que estariam mais centradas na defesa de seus conhecimentos e tradições específicas.

É preciso considerar que as disputas no território curricular são reais e podem ser acompanhadas dentro das comunidades a ele relacionadas. Essas comunidades disciplinares defendem seus espaços no interior deste currículo, baseado na força de suas tradições e legitimidade dos saberes disciplinares.

Defendem seus espaços a partir da influência nas proposições das políticas curriculares. Desta forma, têm como objetivo ampliar sua zona de influência e determinação no espaço curricular. Comunidades que sofrem com as disputas internas e têm sempre de entrar em processos de negociações com seus membros.

As relações de poder e valoração que agem sobre o percurso de construção e os processos de seleções curriculares estão implícitas no currículo prescrito; contudo, elas não necessariamente serão expostas no currículo, podendo levar à releitura e a novas análises, criando outro produto que mantém relação direta com o primeiro, pois, ainda que mudanças sejam permitidas, a retórica prescritiva se mantém, dando a coesão necessária para que o artefato curricular seja manifestado.

Portanto, currículos não são seleções sem uma intencionalidade nem manifestações sem pretensões. Eles trazem em seu texto, em sua prescrição, as relações de poder e controle sobre a formação que os protagonistas almejam e que permearam em um percurso de uma construção como um instrumento representativo de um determinado momento sócio-histórico-cultural.

A partir disso, há a ação dos novos protagonistas, que agem sobre este instrumento e sua prática é também permeada por relações de poder e controle, que alterarão o produto observado em sua prática.

Currículos estão direta e imediatamente ligados pelo processo social que os produz, estão repletos de seleções de conhecimentos considerados válidos para o recorte que o produziu.

Desta forma, diante da participação docente na construção curricular , o

entendimento da dimensão política de todo e qualquer conhecimento é fundamental. Numa sociedade em que o conhecimento é uma condição cada vez mais importante na definição das fronteiras da inclusão e exclusão, não só se deve enfatizar o conhecimento nos processos educativos, mas lutar para que ele seja gratuito e público para toda a vida.

Há possibilidades de romper com esse processo. Como é tratado por Giroux (1997), faz-se um esforço para, apesar de muitas vezes se observar o contrário, identificar espaços de luta e transformação social ou acreditar na mudança, não por uma questão de teimosia, mas por uma necessidade ontológica. Sem acreditar na mudança, transforma-se a classe docente em um conjunto de sujeitos desanimados e incapazes de lutar.

Estou entendendo desproletarização do professor, não como redução do seu mercado de trabalho (no caso dos metalúrgicos, por exemplo), mas como um enfoque que deixa de vê-lo como mero assalariado a cumprir ordens, a repetir currículos e conteúdos pré estabelecidos.

Desproletarização passa pela formação crítica do professor, uma formação que seja capaz de questionar as políticas educacionais neoliberais, sobretudo seus efeitos perversos para as condições de trabalho dos docentes e sua opção por privilegiar o mercado que transforma a educação em mercadoria, ao invés de um instrumento de construção da justiça social.

Por isso, a defesa da reflexão crítica dos professores continua fundamental. Além de levar sempre em conta o contexto, as condições de trabalho e as formas de controle e de se opor radicalmente às políticas educacionais neoliberais, a reflexão crítica sempre tem uma preocupação em fazer da educação um instrumento de justiça social (ALVES, 2009; GANDIN & LIMA, 2015; GRISCHKE & HYPÓLITO, 2009; HYPÓLITO, 2010; OLIVEIRA, 2004, 2007, 2013; SANTOS, 2013; SANTOS et al., 2013).

A desproletarização do professor, portanto, passa por torná-lo sujeito do ensino, autônomo, coautor, junto com os alunos, de novos currículos, de novos saberes.

Porém, existem diferentes tipos de reflexão. Pode-se, como exemplo, fazer uma reflexão que esteja restrita ao espaço da sala de aula, ou apenas à relação professor e aluno, ou sobre a melhor técnica a ser empregada, e assim por diante. Apesar de serem consideradas como práticas reflexivas, entende-se que elas se situam no nível instrumental e

técnico e que devem levar também ao questionamento das dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais dos processos educativos.

Desta forma, essa pesquisa entende que a participação de docentes da Rede Municipal de Educação da cidade de Santo André, nas discussões curriculares e processos de formação, podem constituir-se em ações efetivas identificadas em suas práticas assim como na construção de sua identidade profissional.

Deve-se lembrar que "o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo" (NÓVOA, 1997, p. 27). Portanto, é fundamental que o professor reflita criticamente para compreender a educação, seu papel e o processo de proletarianização, lembrando que a "lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva" (NÓVOA, 1997, p. 27).

Para que haja essa articulação entre a análise crítica e a linguagem da possibilidade, capaz de romper com o processo de proletarianização, entende-se que a construção coletiva do currículo para a Rede Municipal deva sempre contemplar a dimensão crítica. Assim como pensar a formação, participação e reflexão crítica são decorrentes de políticas públicas, para não se responsabilizar os professores pelos problemas da educação.

1.3 NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO

O neoliberalismo constitui-se numa tendência teórica e política de ordenamento do mundo capitalista, que

questiona e põe em xeque o próprio modo de organização social e política gestada com o aprofundamento da intervenção estatal. Menos Estado e mais mercado é a máxima que sintetiza suas postulações, que tem como princípio chave a noção de liberdade individual. (AZEVEDO, 2001, p. 11).

O grande debate dos últimos anos sobre política externa mundial centra-se em duas ordens de ideias: o equilíbrio do poder assentado na soberania nacional e o internacionalismo liberal, que objetiva o desaparecimento do Estado-nação. Ao longo deste período, forças transnacionais foram configurando arranjos federativos de ordem política, social, cultural e econômica.

No novo panorama apresentado, pode-se afirmar que estamos diante de um processo de desnacionalização do Estado, do esvaziamento do aparelho do Estado Nacional em virtude da necessidade de reorganização funcional exigida neste processo de globalização.

Este processo de interação mundial apresenta ruptura em relação às formas anteriores de interações e relações transnacionais. A revisão dos estudos sobre o processo de globalização mostra que estamos diante de um fenômeno multidimensional de ordem econômica, social, política, cultural, religiosa e jurídica, dinâmico e complexo.

Para que o modelo de desenvolvimento neoliberal pudesse se solidificar, foram criados requisitos normativos e institucionais envolvendo a destruição institucional e normativa do papel do Estado na economia, derrubando sua legitimidade global para organizar a sociedade.

Desta forma, no neoliberalismo, ficam facilmente identificados os valores e propósitos do modelo de gestão adotado, a partir das características comparativas, sendo o homem, neste projeto, reconhecido como objeto e não como sujeito desse processo, já que a centralidade fica na técnica e no capital; a sociedade é identificada como espaço recriador da exclusão; os processos sociais são construídos por interesse de uma classe dominante.

A educação, vista como estratégica a qualquer projeto de poder, também

passa a funcionar de acordo com esses mecanismos a fim de servir aos ideais dessa configuração social.

Diferenças no sistema de educação pública, entre o antigo capitalismo e o neoliberalismo, são identificadas e talvez nem sejam tão significativas. No antigo capitalismo, o sistema educacional focalizava a formação de sujeitos disciplinados, com força de trabalho qualificado e de confiança para o mercado. Hoje, na ordem econômica neoliberal, o sistema educacional também focaliza futuros trabalhadores com rápida capacidade de aprendizagem, que saibam trabalhar em equipe, sejam competitivos, criativos e, pela abundância de mão de obra, fiquem sem condições de reivindicar melhores remunerações e condições de trabalho.

No sentido da produtividade, Neves (2009) destaca o reforço às competências e habilidades para o mercado de trabalho, a eficiência e a eficácia via autonomia da escola em que se desenvolve a política do Estado mínimo, operando pela descentralização educativa.

Com relação às mudanças ao papel do estado, Gentili (1995) acredita que elas “podem refletir em novas visões e novas características para a educação e as políticas educacionais, na globalização mundial do capitalismo”. O autor destaca ainda que o Banco Mundial se configura como o principal defensor das políticas educacionais, constituindo-se em agente preponderante nas políticas de reestruturação econômica e educacional.

Segundo ressalta Alves (1998, p.118), “apesar do discurso pelo livre mercado, é cada vez mais necessária a intervenção política de instituições supranacionais, tais como o FMI e o Banco Mundial, voltadas para evitar os cataclismos financeiros intrínsecos à ordem da globalização sob a égide do capital”.

Como efeito, o governo, em resposta às influências neoliberais, equipa-se para avaliar o desempenho da educação com instrumentos de avaliação dos produtos, como se fosse possível pensar a educação sob essa perspectiva mercadológica.

Segundo Maia (2004), em 1996, sob o título Relatório Jacques Delors, a UNESCO se pronuncia por meio da Comissão Internacional sobre Educação, que o redige, sobre a Educação para o século XXI. De acordo com o documento, “a mais nova tarefa da escola é introjetar no aluno o gosto pelo aprender a aprender, ligado à necessidade de sua constante qualificação / atualização ao longo de toda a vida para satisfazer às exigências do atual momento de acumulação do capital”.

A educação orientada pelas diretrizes neoliberais, de mercado, desloca-se do campo social para o político econômico. Neste sentido, Marrach (1996) ressalta três objetivos relacionados à retórica neoliberal referente ao papel estratégico da educação:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar (MARRACH, 1996, p. 46- 48).

A política neoliberal de privatização representa a liberação do Estado para com seus compromissos no campo social, nele inserida as políticas educacionais. E desta forma, para Sampaio et. al. (2002) o neoliberalismo indicaria que:

1. Os indivíduos são responsáveis, pois são agentes morais, daí a individualidade, a racionalidade, o egoísmo. 2. Administração para o gerenciamento = liberdade para gerenciar. 3. Desgovernamentalização do Estado, o governo estaria atrelado ao mercado. 4. Nova relação entre governo e conhecimento: governo à distância (ministérios, secretarias de Estado de educação à distância, etc.). 5. Mercantilização da democracia (venda de candidatos como produtos da imagem; eleitores tornam-se consumidores individuais passivos). 6. Socialização das perdas. 7. Desenvolvimento de uma sociedade empresa: privatização do público, mercantilização da educação e da saúde. 8. Baixa consciência ecológica, pois o que determina as ações econômicas é o lucro máximo, não havendo qualquer limite para o crescimento – soluções de mercado para problemas ecológicos. 9. Nenhum controle nacional sobre o capital. Este estaria sendo monitorado pelas agências internacionais ‘Globalizadas’: FMI, BM, Organização Mundial do Comércio. (SAMPAIO et. al., 2002, p. 165-178)

Desta forma, este movimento mundial se caracteriza particularmente por um processo autoritário, absoluto e totalitário, retirando do Estado-nação sua função de agente organizador das políticas socioeconômicas, bem como sua função de protetor dos interesses sociais e culturais da sociedade.

A educação deixa de ser compreendida como algo espontâneo e inato ao ser humano e de olhar para o sujeito e a natureza. Passa a ser vista como importante ferramenta para formar cidadãos como trabalhadores, adaptados aos valores e às formas de organização

social do novo modelo cultural importado dos desenvolvidos.

O ideário neoliberal diminui a função do Estado, como já dissemos. Nesta direção, reduz sua capacidade de promoção da defesa do indivíduo, bem como, de garantir a ele uma vida próspera e com dignidade. O cidadão deixa de ter direitos e passa a ser o agente responsável por seu desenvolvimento e progresso. Os indivíduos como agentes morais, expressam o ideário da individualidade, da racionalidade e do egoísmo.

É possível observar, desta forma, que a responsabilidade de desenvolvimento de uma vida digna se transfere do Estado para o cidadão e, por conseguinte, para o esvaziamento dos seus direitos. Como afirma Bauman (2014):

a recusa a participar do jogo nas novas regras globais é o crime a ser mais impiedosamente punido, crime que o poder do Estado, preso ao solo por sua própria soberania territorialmente definida, deve impedir-se de cometer e evitar a qualquer custo (BAUMAN, 2014, p. 231).

Deste modo, o processo de internacionalização do Estado Nacional corre solto e as forças transnacionais, que configuraram arranjos federativos de ordem política, social, cultural e econômica, também ditam as regras para a educação.

Em um primeiro momento, é possível achar que educação e cidadania convergem no ideal neoliberal que se impõe sobre a educação. Porém, uma leitura mais crítica e aguçada permite inferir que esses discursos enfatizam a importância da educação como ferramenta para o desenvolvimento do mercado de trabalho e o progresso da economia; defendem a qualidade da educação para que os alunos aprendam as competências necessárias para o mercado; clamam pela igualdade visando atingir as metas colocadas pelos próprios órgãos internacionais por meio de resultados obtidos em avaliações globais, mas defendem a meritocracia e o reconhecimento; e, além de tudo isso, mantém o discurso de criar cada vez mais sistemas de avaliação; discursam sobre autonomia e participação da sociedade, mas não questionam o formato da escola tradicional.

O cidadão, que deveria ser educado para uma visão de interesse geral, referenciada com direitos humanos na limitação de suas ações, é educado por um Estado, hoje referenciado pelo modelo neoliberal, individualista e de interesse particular.

Desde os anos 1990, a educação tem sofrido as influências da reforma do Estado, alinhada às políticas neoliberais e sob a influência de um conjunto de organismos

internacionais, com destaque para o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Ciência e a Cultura (OEI).

Essas políticas educacionais partem do pressuposto de que o Estado é ineficiente e de que a iniciativa privada é eficiente. Portanto, para que a educação seja bem-sucedida, ela deve seguir a lógica empresarial. Tais políticas educacionais mudam significativamente o papel que o Estado exerce na educação, bem como a própria finalidade da educação. O Estado é visto mais como um fiscal e controlador da educação do que alguém que oferece a educação. Ou a oferta é da iniciativa privada, ou, no mínimo, deseja-se que seja em parceria com a iniciativa privada: "o Estado passa apenas a gerir a política pública estabelecida, não sendo mais o provedor" (GANDIN e LIMA, 2015, p. 666).

Mesmo com escolas que continuam públicas, a lógica é profundamente alterada, pois é regida pelos critérios de produtividade, excelência, eficácia, eficiência, competitividade e competência, portanto, alinhada com o mercado capitalista. A finalidade da educação passa a ser formar alunos segundo as demandas do mercado. As transformações visam a um "determinado modo de ser centrado na ideia de consumo e de autonomia do sujeito, como um consumidor, apto para escolher autonomamente" (HYPÓLITO, 2010, p. 134).

É importante acrescentar que essas políticas mudam também profundamente a vida dos professores, suas formas de valorização, suas carreiras, sua remuneração. No contexto brasileiro, a aparente democratização do acesso ao ensino veio acompanhada pela crescente desvalorização docente (OLIVEIRA, 2004, 2007, 2013). Seguindo os princípios do neoliberalismo, com a flexibilização das leis trabalhistas e a produtividade como parâmetro de remuneração, intensifica-se a precarização das relações de trabalho, mesmo nas instituições públicas.

São produzidas por essas políticas uma forte responsabilização dos professores pelo fracasso dos alunos, entendido como mau desempenho nas avaliações externas. As mudanças provocadas no trabalho pedagógico, resultado da gestão mercadológica e da nova organização do trabalho, produzem uma maior responsabilização dos professores

(OLIVEIRA, 2004, 2007, 2013). O insucesso da educação pública no Brasil "recai em última instância na responsabilização das escolas, do corpo docente, dos estudantes, dos pais" (HYPÓLITO, 2010, p. 1343). Em caso de parcerias com a iniciativa privada, a responsabilidade pelo fracasso é atribuída aos professores, nunca à iniciativa privada e a outros fatores (GRISCHKE e HYPÓLITO, 2009).

Esse processo de responsabilização, produzido num primeiro momento fora do ambiente escolar, principalmente pelo empresariado e mercados financeiros, incorporado por muitos professores, que se assumem como responsáveis, como se a educação fosse reduzida à sala de aula, desconsiderando-se os inúmeros elementos externos que a condicionam (OLIVEIRA, 2013). Isso produz um forte sentimento de ineficiência, e, nos lugares em que as políticas atrelam a remuneração ao desempenho, a culpa pelo salário baixo recebido é vista como sendo do próprio professor.

Mais ainda, as políticas neoliberais intensificaram o trabalho docente. Na realidade brasileira, há décadas, o professor da escola básica, muitas vezes, se vê obrigado a trabalhar três turnos e em várias escolas, dado as condições salariais.

Desta forma, novas demandas são exigidas dos professores; sobretudo, há uma intensificação do trabalho burocrático do professor para que seu trabalho possa ser mensurado: "(...) quando a mensuração da ação docente é mais importante que o conteúdo dessa ação, o trabalho docente limita-se, é intensificado e requalificado de forma a ser reduzido a um trabalho encenado, destinado ao monitoramento" (GANDIN e LIMA, 2015, p. 676).

De certo modo, há também uma auto intensificação do trabalho docente (GRISCHKE e HYPÓLITO, 2009; OLIVEIRA, 2007; SANTOS et al., 2013), já que os professores, por serem responsabilizados pelo desempenho dos seus alunos, se autovigiam e sempre estão em busca de fazer mais e melhor para que seus alunos aprendam, abrindo mão do seu já escasso tempo livre.

Um sistema de avaliação em larga escala é base de políticas públicas educacionais no contexto neoliberal, padronizando currículos e definindo a forma como os professores devem lidar com eles. Conforme orientações de órgãos internacionais, multiplicaram-se os processos de avaliação da educação básica. Pode-se citar a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. A Prova Brasil é realizada no ensino fundamental e

avalia estudantes de 4º e 9º anos de escolas públicas. Existe ainda, na educação básica, a Provinha Brasil, que tem como foco avaliativo a alfabetização dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Recebe o nome de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e é aplicada anualmente aos alunos do 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas.

Já o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem o intuito de avaliar os estudantes que estão concluindo o ensino médio, ou recém saíram do ensino médio ou, ainda, já o concluíram em anos anteriores. Essas avaliações oficiais pretendem determinar o nível de qualidade da educação brasileira; para auxiliar nessa tarefa, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Além disso, o Brasil integra o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Alguns Estados e municípios têm adotado sistemas próprios de avaliação, mas com a mesma lógica, isto é, "a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais, como deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados pelo mercado" (HYPÓLITO, 2010, p. 1344).

Essas avaliações fazem parte de um eficiente mecanismo de controle dos professores, repercutindo "nos currículos escolares, bem como transformam paulatinamente a cultura escolar e as relações no interior da escola e desta com a comunidade" (SANTOS, 2013, p. 109). Esse controle, assim como a intensificação do trabalho docente e a responsabilização, ao ser incorporado pelos docentes, torna-se também um autocontrole.

Cabe destacar que essas avaliações, que supostamente revelam o desempenho do aluno e o quanto que o professor ensinou, não são produzidas no contexto escolar, mas por agências especializadas. Se, num primeiro momento, isso revela uma dissociação entre a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem, em pouco tempo, os processos se articulam pela imposição dos conteúdos e formas de trabalhar e de avaliar presentes nas diferentes avaliações externas que as escolas e os professores acabam assumindo, muitas vezes, com a parceria de instituições privadas (ALVES, 2009; GANDIN & LIMA, 2015; HYPÓLITO, 2010; OLIVEIRA, 2004, 2007, 2013).

Segundo Tardif (2013), a profissionalização docente se inscreve no discurso internacional da reforma da educação que, saindo dos Estados Unidos, passa pelos países anglo-saxões, europeus, e chega à América Latina. O autor afirma que no movimento pela profissionalização docente e do desenvolvimento social do ensino, coexistem duas formas de entendimento, principalmente na América Latina. Numa delas, o ensino é concebido enquanto

uma vocação e, na segunda, o ensino é considerado enquanto um ofício.

Basso (1998) entende que é preciso ver o trabalho docente e, por consequência, sua profissionalização, enquanto uma articulação entre as condições objetivas e subjetivas e considerá-las como uma unidade. As condições objetivas se caracterizam como aquelas que englobam desde a preparação das aulas, planejamento escolar, relação quantidade alunos por professor, até a luta por salários mais dignos, dentre outras; e as condições subjetivas envolvem a sua formação e qualificação, dentre outras questões.

Na compreensão de Enguita (1991), a profissionalização docente é ambígua, pois o trabalho do professor possui características que o aproximam tanto do profissionalismo quanto da proletarização, ou seja, estaria num espaço intermediário entre um e outro. A profissionalização não corresponde ao sentido de formação, de qualificação e de conhecimento, mas é “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (ENGUITA, 1991, p. 41).

Shiroma (2001), por sua vez, situa a profissionalização no movimento político e histórico que ocorreu a partir do século XIX, com a proliferação das profissões. Primeiro, na consolidação do Estado Moderno, depois nos anos de 1960, com os serviços públicos em decorrência do alastramento das profissões no âmbito do Estado.

Segundo Shiroma, as reformas educacionais, na década de 1990, sob um suposto profissionalismo, difundiram e estimularam a necessidade de os professores desenvolverem habilidades práticas e competências para, como profissionais, poderem resolver os problemas imediatos da educação.

Freitas (2007) aponta para o desafio de se passar de uma concepção regulatória para uma concepção emancipatória de educação, uma vez que os instrumentos existentes para avaliar docentes estão pautados em práticas de caráter técnico-instrumental que faziam parte das políticas regulatórias e devem ser substituídas por outras que desencadeiem a emancipação.

Leão (2007), por sua vez, compreende que para se ter uma educação de qualidade é preciso articular políticas que envolvam a avaliação docente, a gestão democrática, a formação inicial e continuada e a valorização profissional. No seu entendimento, a valorização docente é o ponto central para a atratividade da profissão na

educação básica que, além de uma política de formação, necessita ter salário, jornada de trabalho e planos de carreira condizentes.

Shiroma e Evangelista (2004) já alertavam para a disputa em torno da educação e a necessidade de preparar os professores para o novo século e utilizam, para isso, o termo (re) formação docente. Afirmam que a profissionalização e a gestão nas políticas educacionais são conceitos que possuem um valor estratégico, indicando um viés tecnocrático e despolitizado, pois reduz a ação do professorado a uma competência desvinculada de criticidade, não se questionando: ser competente para quem, para quê e por quê?

Tardif (2013), referindo-se à situação dos professores na América Latina em função das políticas neoliberais, afirma que "a profissionalização parece combinar hoje com uma proletarianização de uma parte dos professores" (p. 569), já que ela tem a ver com concorrência, meritocracia, instabilidade e prestação de contas.

Na verdade, a educação nunca foi realmente libertadora mas sempre esteve e está a serviço da integração e da qualificação do indivíduo na sociedade em que vive. A educação como um todo, salvo históricas e louváveis exceções (como em certas gestões municipais, inclusive em Santo André), tem sido sempre conservadora. Muitos dos jovens rebeldes de 68 tornaram-se produtivos reacionários dos dias de hoje. A revolta na juventude é até tolerada, mas só na juventude, para que a aparente mudança deixe tudo como já está, corroborando o que escreveu Lampedusa em *O Leopardo*.

Para Contreras (2002), a proletarianização se refere à dificuldade ou impossibilidade de o professor refletir sobre sua prática docente, ou seja, "o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide" (p. 35). Ainda dentro desse processo de proletarianização, o professor perde sua qualificação, isto é, perde os "conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção" (CONTRERAS, 2002, p. 35).

Assim, a proletarianização leva o professor a perder "o controle sobre o seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência" (CONTRERAS, 2002, p. 35). Ao se tomar como base Contreras (2002), pode-se dizer que o processo de proletarianização faz com que o professor tenha muita dificuldade de pensar sobre sua ação e de resistir, em grande parte porque tem pouca qualificação e é submetido a um forte controle externo. Desta forma, veremos como os docentes entrevistados na pesquisa se posicionam sobre esta questão.

CAPITULO II – CONSTRUÇÃO CONCEITUAL E METODOLÓGICA DA PESQUISA.

Acompanhar e entender o processo de construção curricular do município de Santo André implica a compreensão sobre a cultura e cultura escolar das unidades selecionadas. Cultura é compreendida por Raymond Williams como um sistema de significações, muito embora diga que um sistema de significações por si, não explique a organização social, pois há diversos outros sistemas além dele: “é sempre necessário ser capaz de distinguir sistemas econômicos, sistemas políticos e sistemas geracionais (...), e ser capaz de discuti-los em seus próprios termos” (WILLIAMS, 1992, p. 206).

Assim, é em um processo de inter-relacionar da cultura e dos sistemas sociais que esse autor analisa as interfaces entre a cultura e a ideologia, esta entendida como:

visão de mundo ou perspectiva geral característica de uma classe ou grupo social, a qual inclui crenças formais e conscientes, mas também atitudes, hábitos e sentimentos menos conscientes e menos articulados ou, até mesmo, pressupostos, posturas e compromissos inconscientes (WILLIAMS, 1992, p. 25).

Desta forma, nem toda produção cultural é uma produção ideológica, ou pelo menos, não deve ser vista assim, mesmo que a generalização dos conceitos de ideologia e de cultura permita essa aproximação: “Dizer que toda prática cultural é necessidade ‘ideológica’ não quer dizer nada mais (...) senão que toda prática é significativa” (WILLIAMS, 1992, p. 28).

Essa ideia aponta para a compreensão da cultura como um sistema de significações realizado, voltado a abrir “espaço para o estudo de instituições, práticas e obras manifestamente significativas”, mas não apenas isso, como também para “por meio dessa ênfase, estimular o estudo das relações entre essas e outras instituições, práticas e obras” (WILLIAMS, 1992, p. 207-208).

A compreensão da cultura enquanto práxis, o significado de cultura como conjunto de práticas que conferem determinados significados a indivíduos e grupos, permite a possibilidade de analisar o currículo escolar como prática cultural. Os documentos analisados para o delineamento das escolas e professores selecionados incluíram os Projetos Políticos Pedagógicos, além de outras documentações pertinentes à rotina escolar, que incluem diários de classe, semanários e atas de reuniões pedagógicas.

2.1 AS ESCOLAS E OS PROFESSORES SELECIONADOS

O Projeto Político Pedagógico das escolas selecionadas apresenta informações relevantes para entender suas realidades e peculiaridades. As duas escolas municipais de Santo André selecionadas o foram em razão da proximidade entre elas, não ultrapassando dois quilômetros, mas apresentam características socioeconômicas distintas.

Na perspectiva de Dominique Julia, a cultura escolar é inerente à escola, não sendo possível a reprodução dessas relações sociais em outros espaços. Constituem relações conflituosas estabelecidas dentro das instituições escolares, pois as normas e realidade da escola em diversos momentos se encontram em tensão, e essas relações estarão sempre permeadas por resistências e contradições. Antônio Viñao Frago entende cultura escolar:

constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não interditadas, e repartidas pelos seus actores, no seio das instituições educativas. (VIÑAO FRAGO, 2007, p. 87)

Como esclarecemos na introdução deste trabalho, por determinação do Comitê de Ética da PUCSP, os nomes dos professores e das escolas são fictícios para dificultar sua identificação. Assim, alguns dados sobre as escolas foram omitidos no intuito de preservar sua identidade e privacidade.

A primeira escola, a qual denominaremos de Escola A, comporta cerca de 30 professores e atende, aproximadamente, 560 alunos, distribuídos em vinte e quatro turmas nos períodos matutino e vespertino.

A instituição foi fundada na década de 1980, com a denominação de Centro Educacional Assistencial e Recreativo Vila Linda (CEAR), passando, no final da década de 1990, à designação de EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental), dado o fato de não atender somente a educação infantil, mas também o ensino Fundamental, implantação iniciada na rede municipal de Santo André em 1998.

Esta unidade compõe o Complexo CESA (Centro Educacional de Santo André), reinaugurado em 2004, após reforma do antigo Centro Comunitário. É referência para a população local como centro de convivência, no qual são oferecidos, gratuitamente, cursos esportivos, atividades de lazer e culturais para alunos e toda comunidade. Instituído em 2008,

o Centro Educacional de Santo André (CESA) constitui um complexo educacional que envolve a EMEIEF, o Centro Comunitário, Piscina e Biblioteca. São instalações associadas, ou seja, complexos educacionais com espaços de convivência que visam atender às necessidades dos educandos e demais munícipes. O princípio é o de promover um tipo de educação que possibilite o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nos CESAs são desenvolvidas atividades advindas de vários departamentos da prefeitura de Santo André. Apesar de ser um equipamento que pertence à Secretaria de Educação, existem atividades da Secretaria de Esportes, de Lazer e Cultura. Além disso, existem projetos como “Amigos do CESA” que, através do voluntariado, buscam parcerias com a própria comunidade para incrementar as ações desenvolvidas no complexo.

O patrono da escola nasceu em Minas Gerais no início do século XX. Formado em teologia pelo Seminário Presbiteriano de Campinas, na década de 1940, foi comissionado para trabalhar nas cidades de Paracatu–MG e Campinas–SP. Ordenado pastor, foi enviado à Lucélia–SP e, posteriormente, ao estado do Paraná, tendo sido pastor em várias cidades do norte daquele Estado. Retornando a São Paulo em 1952, foi enviado a Santo André, tendo pastoreado a Igreja Presbiteriana por trinta anos, até sua morte em 1991. Durante seu pastoreado em Santo André, promoveu atividades sociais e espirituais intensas, contribuindo para a abertura de novas igrejas, que resultaram na assistência a diversas famílias, muitas delas moradoras do bairro onde hoje se localiza a escola.

A EMEIEF A está localizada entre os bairros Jardim Alvorada, Jardim do Estádio e Jardim Progresso, tradicionalmente bairros residenciais mas com área comercial, em constante expansão, que vem modificando este perfil. O acesso à região é facilitado por várias linhas de ônibus municipais e intermunicipais que cruzam o bairro. A principal via de acesso à região conta com a presença de grandes e conhecidos comércios, como supermercados, lojas, lojas de departamento, bancos, agências dos Correios, postos de gasolina, muitas empresas franqueadas, além de serviços como academias, escola de condutores, despachante, oficina de automóveis, salões de beleza, entre outros.

Historicamente, os loteamentos que deram origem ao bairro onde se situa a escola, iniciaram-se em meados dos anos 1940. A época apresentavam chácaras, vegetação típica da região como mata alta e eucaliptos, além do córrego que atualmente, como a maioria dos córregos da área urbana, é utilizada para a recepção de esgotos, e apresenta trechos de canalização subterrânea e trecho ainda não canalizado. Com o crescimento urbano, ocorreram

falta de energia elétrica, água encanada, asfalto e transporte público. Na década de 1970/1980, vários fatores influenciaram o desenvolvimento do bairro, tais como o ressurgimento das lutas sindicais, a atuação social da Igreja Católica e a mobilização por melhorias através da organização dos moradores.

Foi lenta a urbanização do bairro. A atual Praça da Igreja, próxima à Escola e ponto de referência do bairro, já teve várias paisagens nos últimos 40 anos: lagoa na cheia do rio, parte ocupada pelo barracão que serviu de escola, para as missas de finais de semana e também hospedou parque de diversões. Hoje, está revitalizada, com área para prática de esportes com quadra e, ao fundo, localiza-se o prédio de uma Unidade Básica de Saúde.

Atualmente, o bairro, passa a ideia de que a população é melhor assistida, mas isso não se observa no cotidiano da escola, pois uma parte considerável da comunidade escolar atendida vem dos bairros adjacentes. Além disso, dentro desta estrutura de bairro, existem núcleos de moradias em precárias condições.

A comunidade acolhida por essa escola é heterogênea e peculiar. Em sua maioria, os educandos vêm de famílias de baixa renda, que trabalham de forma autônoma, serviços gerais de limpeza, mercado, empresas. Cerca de cento e vinte famílias recebem benefícios sociais, tais como Bolsa Família e Renda Cidadã. A maioria é usuária dos serviços públicos de saúde. A minoria das famílias é participativa e envolvida com as atividades desenvolvidas na escola.

Casos de negligência e omissão familiar são percebidos, desde a falta de acompanhamento das propostas e da aprendizagem, até questões intrínsecas à família, como cuidados com a saúde física e psíquica. Algumas famílias estão distantes da proposta da escola e necessitam ser chamadas para orientações quanto às suas responsabilidades, fortalecendo e ampliando a parceria escola/comunidade.

A segunda escola, a EMEIEF B, fica localizada a um quilômetro do centro da cidade. A escola possui 25 professores e um total de 51 funcionários, para o atendimento de 530 alunos, em dezenove turmas nos períodos matutino e vespertino.

No seu início era uma casa de fazenda, tornando-se depois a Escola Estadual de Primeiro Grau; mais tarde foi utilizada para o Mobral (com cursos profissionalizantes) e finalmente como um Centro Educacional Assistencial Recreativo, hoje chamada Escola

Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental B.

Com o tempo, o prédio da escola por ser muito antigo, ficou desgastado, oferecendo alguns perigos à comunidade escolar. Por isso, a equipe escolar, em parceria com pais conselheiros de escola, se mobilizaram para que fosse reformada. Após avaliação da equipe da Prefeitura e da Secretaria de Educação, optou-se pela demolição e construção de um novo prédio para atender as necessidades e especificidades. Desta forma, os alunos passaram a ter aula em outro prédio, na Vila Pires, aguardando a construção da nova edificação. Esse processo de mudança causou extravios de documentações referente a história da escola, como semanários, livros de registros, planejamentos entre outros materiais que seriam importantes fontes para a pesquisa.

Em agosto de 2013, o novo prédio foi entregue. Bonito e apresentável, é distribuído em dez salas de aula modernas, sendo cinco no 1º andar e cinco no 2º andar. Possui dois depósitos para guarda dos materiais pedagógicos. Um pátio que fica no 3º andar, próximo aos banheiros feminino e masculino e bebedouros, é utilizado para as aulas de Educação Física, atividades corporais e atividades coletivas. Há também uma sala de informática com 16 microcomputadores; uma sala para os professores, utilizada para reuniões e formações, local nos quais são guardados os recursos didáticos: livros para a formação do docente, coletâneas para trabalhar com os alunos, materiais para uso diário e para projetos; e um amplo refeitório. Há um espaço embaixo das rampas, destinado à brinquedoteca e espaços pedagógicos alternativos, além da área administrativa com secretaria e diretoria. Há um problema indicado pela equipe escolar: a acústica do prédio, devido ao eco e as lousas que são portas que dividem e interligam as salas. Tal fato vem causando dificuldades para a escuta e comunicação entre professores e alunos.

Por estar localizada próxima ao centro da cidade, existe nos arredores da escola B, uma diversidade de lojas comerciais: bares, padarias, papelaria, locadora, depósito de construção, buffets, bancos, restaurantes, supermercados, lotéricas e outros estabelecimentos prestadores de serviço. Além disso, há um posto de saúde próximo, do qual alguns alunos utilizam os serviços.

O Patrono da escola estudou no Ginásio Nossa Senhora do Carmo e cursou letras Clássicas na Universidade de São Paulo. Lecionou grego na Universidade de São Paulo

e Língua Portuguesa nos principais estabelecimentos de ensino. Foi aprovado em diversos concursos públicos para área da Educação. Foi professor em Santo André desde 1954, assumindo a cadeira de Língua Portuguesa no Instituto Américo Brasiliense, onde se aposentou em 1979. Nomeado pelo governo do Estado, instalou e dirigiu o ginásio Tocantins, os Colégios Celso Gama e Professor Joaquim Carvalho Terra. Foi secretário da Educação, Cultura e Esportes da Prefeitura de Santo André na década de 1970, período em que foi inaugurado o Teatro Municipal. Recebeu, pela Câmara Municipal de Santo André, o título de “Cidadão andreense”, pelo seu trabalho educacional realizado na cidade. Ele também foi um dos fundadores da Academia de Letras de Santo André.

A Escola está em um bairro privilegiado da cidade, com boa estrutura para os moradores. As ruas são pavimentadas, com iluminação, sinalização e semáforos; há saneamento básico, coleta de lixo orgânico e seletivo. São poucas as áreas de lazer. Há o Parque conhecido como Ipiranguinha, diariamente, frequentado para prática de caminhadas, esportes, apresentações de orquestra e lazer, local no qual muitas famílias aproveitam para brincar e fazer piquenique.

Existe uma quantidade significativa de escolas particulares, que atendem alunos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em contrapartida, não há creche pública no bairro.

Os moradores mais antigos apresentam preocupação com o andamento das melhorias do bairro. Quando a escola foi reconstruída, alguns acompanharam a construção. Esta comunidade participa de modo satisfatório na organização de eventos internos desenvolvidos com as crianças, visando garantir momentos de troca e de aprendizagem.

Atualmente, o bairro está sendo renovado, com construções de apartamentos e chegada de novos moradores, com uma população mais jovem e de classe média. A escola tem recebido novos alunos e, por sua vez, novas famílias. Quanto à escolaridade das mães, 59% concluíram o ensino médio, 21 % concluíram o ensino superior. Quanto à escolaridade dos pais, 52% concluíram o ensino médio, 20 % concluíram o ensino superior. Não há pais que se declararam não alfabetizados nesta Unidade Escolar.

Os critérios de seleção dos quatro professores da Rede Municipal de Educação de Santo André-SP foram dois: serem formados em Pedagogia e terem vivenciado

as transformações ocorridas na educação municipal de Santo André (SP), desde o início do atendimento da etapa de Fundamental I, em 1998, até a implementação do Currículo Municipal em 2018.

Todos são concursados em regime estatutário, efetivos da Prefeitura de Santo André. A faixa etária dos entrevistados varia entre 40 e 60 anos de idade. Importante lembrar que os nomes dos docentes entrevistados são fictícios.

Uma das maiores contribuições do movimento pela profissionalização do ensino, iniciado na década de 1980, foi o reconhecimento de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes esses que se desenvolvem tanto em seu processo de formação para o trabalho quanto nas ações cotidianas de suas práticas.

Tardif especifica os saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos docentes e o próprio exercício de sua profissão. Destaca, o autor, que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 54).

O autor entende que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só é possível quando associadas às naturezas diversas de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem entre os seus saberes. Destaca a existência de tipos diferentes de saberes constitutivos da atividade docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Tais saberes nos possibilitam a compreensão do trabalho docente. Tardif buscou contemplar os saberes que pressupõe serem efetivamente desenvolvidos pelos docentes em sua prática profissional e que, desta forma, interferem diretamente na configuração das suas ações.

Faz referência aos saberes pessoais, pois seus valores, advindos da família e da sua cultura, assim como as experiências vivenciadas, contribuem na formulação das concepções dos docentes com relação a sua atividade profissional. Identifica também os saberes construídos durante a formação acadêmica, os currículos vivenciados ao longo da vida. Menciona ainda os saberes que poderiam ser caracterizados como instrumentais, como por exemplo, os saberes referentes ao uso de ferramentas concretas de trabalho tais como

livros, fichas e apostilas, entre outros.

Em relação ao lugar de aquisição dos saberes profissionais dos professores, o autor evidencia que o processo de constituição do profissional educador não se restringe ao presente. Com isso, deve-se entender que as fontes de aquisição dos saberes docentes se relacionam igualmente às experiências do presente e às do passado e que conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória acadêmica, também são fundamentais na construção de sua identidade.

Outro aspecto relevante, que deve ser considerado, é que o modo de integração dos saberes à prática profissional, em muitos casos, ocorre por processos de socialização. Seja por experiências socializadoras em ocasiões que antecedem o ingresso do professor em sua vida profissional ou de socialização profissional. Os saberes dos professores não são caracterizados unicamente por uma construção individual, creio que como a maioria dos saberes em geral.

Para o docente, as relações estabelecidas, ao longo de sua história de vida, seja familiar e/ou escolar e em outros espaços de convívio social, como também a interação construída com alunos e colegas, nas instituições de formação ou de trabalho, interferem em suas ações. Os saberes profissionais, para Tardif, têm, desta forma, diversas origens e só são possíveis de serem compreendidos se considerados em todos os seus aspectos.

Conforme Goodson (2015), a escolha dos entrevistados não pode se basear apenas na escolha de pessoas com cuja posição o pesquisador se identifique. Segundo o autor, é interessante, no processo de definição dos docentes a serem entrevistados, que sejam selecionados profissionais com diversas representações de mundo. O registro das narrativas ocorre após os docentes terem assinado o Termo de Responsabilidade do Comitê de Ética em Pesquisa.

Assim, se de um lado, é o currículo tido como capaz de expressar e articular as diferenças, de outro, é também preciso compreender como as relações, nas quais as diferenças são construídas, operam como parte de um conjunto de práticas sociais, políticas e culturais (GIROUX, 1997, p. 53).

A escola é uma instituição social que, historicamente, possui um papel definido: “o que define a escola (...) é precisamente o fato de ser um ambiente formativo de

identidades” (SILVA, 1996, p. 47). Dessa forma, constitui um sistema social de ações humanas em que:

os diferentes atores sociais, a partir de sua percepção global da situação, da interpretação que fazem do seu papel, dos seus objetivos e meios de ação, definem estratégias racionais (uma racionalidade sempre limitada e sempre do ponto de vista do ator) num jogo de poder em que cada um procura alargar as zonas de incertezas que pode controlar (CANÁRIO, 1992, p.65).

O modo como a escola tem se organizado parece reforçar os mecanismos geradores de adaptação e da dominação. São esses mecanismos que certamente informam os processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, que vão além da legislação ou das recomendações feitas pelas entidades mantenedoras da escola ou pelo poder público.

No entanto, essas decisões esquecem que a escola está na base do conceito de sociedade moderna atualmente aceito pela humanidade, ou mais, a escola é elemento fundante para o espírito de modernidade, “um dos principais motores de triunfo da modernidade” (PINEAU, 1999, p. 39).

Assim, a escola, principal instituição da sociedade desde o século XIX, responsável pela educação formal de crianças, de jovens e adultos, difere grandemente das demais organizações sociais. O que se está buscando apontar é que:

(...) a escola constitui um ambiente social peculiar, caracterizado pelas formas de tensão e acomodação entre administradores e professores - representando os padrões cristalizados da sociedade - e os imaturos [os alunos], que deverão equacionar, na sua conduta, as exigências desta com as da sua própria sociabilidade (...).

[E que] (...) a vida interna da escola (...) reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade (CÂNDIDO, 1974, p. 111 e 128).

A metodologia da História Oral Temática configura-se como a busca pela voz docente, muitas vezes silenciada. A melhor maneira de falar sobre a educação é a partir do diálogo com os seus sujeitos, sobretudo com aqueles que fizeram uma opção pelo educar (ARROYO, 2002). Numa perspectiva humanista de educação, observa-se que ela se constitui numa relação entre pessoas e entre gerações.

2.2 DISCUSSÕES SOBRE A CULTURA ESCOLAR

Conforme Dominique Julia (2001), as práticas e normas realizadas na escola constituem a cultura escolar e são responsáveis pelo seu funcionamento interno, cujas finalidades variam ao longo do processo histórico. O professor, ao se socializar no exercício de sua função docente, encontra-se como parte desta cultura escolar.

Esta cultura inclui as formas pelas quais as escolas recebem e respondem às exigências da política educacional advindas de suas Secretarias de Educação e dos demais Poderes Públicos. Tratadas por meio de normativas, cada unidade escolar molda essas exigências à sua realidade, das mais diversas formas. Assim, as discussões sobre o termo cultura se mostram relevantes diante da necessidade de compreensão dos processos escolares.

Por outro lado, a cultura escolar perpassa todas as ações do cotidiano da escola, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares. Viñao-Frago lembra que a cultura escolar tem sido entendida como uma das “caixas pretas” da historiografia educacional e no conceito de cultura escolar:

modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas (VIÑAO-FRAGO, 2000a, p. 100).

A função da cultura escolar não seria apenas promover uma incorporação de valores outros que não os objetivos escolares, ou mesmo de servir de ferramenta para a inculcação de valores. Esse autor concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola:

esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO-FRAGO, 2000a, p. 100).

Os professores e suas práticas são primordiais para o entendimento da cultura escolar, particularmente no referente aos seus processos formativos, aos processos seletivos e ao próprio desenvolvimento da sua carreira acadêmica. Fundamentais também os

discursos e as formas de comunicação e de linguagens, presentes no cotidiano escolar, para a configuração de sua cultura.

Assim, a unidade de ensino tem sua cultura definida de acordo com o sistema educacional a que pertence, isto é, também tem uma cultura institucionalizada a qual se expressa, conforme Viñao-Frago, como aquele conjunto de

ideias, pautas e práticas relativamente consolidadas, como modo de hábitos. Os aspectos organizativos e institucionais contribuem (...) a conformar uns ou outros modos de pensar e atuar e, por sua vez, estes modos conformam as instituições num outro sentido (VIÑAO-FRAGO, 1998, p. 169).

Observa-se desta forma que a escola, como instituição única, se estrutura sobre processos, valores, normas significados, ritos, formas de agir e de pensar que se constitui em sua própria cultura. Esta não é estática e nem passiva de repetições. São esses elementos estruturais, responsáveis pela instituição daquilo que Forquin (1993) chama de “mundo social” da escola, ou seja, o conjunto de

características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993, p. 167).

É esta infinidade de elementos particulares do cotidiano escolar, que ele descreve como a “Cultura da Escola”. Para o autor, a cultura é descrita enquanto um:

mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz (FORQUIN, 1993, p. 168).

Em contraponto à “Cultura da Escola”, Forquin afirma a “Cultura Escolar” como o conjunto de saberes, que, uma vez organizado e posto de forma didática, forma a base de conhecimentos sobre a qual trabalham os docentes e os alunos. E nesta está pressuposta uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas.

Diferentemente de Forquin, que tem sua análise em uma perspectiva sociológica, Julia entende a cultura escolar como uma junção de normas e práticas, aquelas “que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” e estas como um conjunto “que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos” (JULIA, 2001, p. 2), dentro de uma determinada abordagem histórica.

A cultura escolar, para ele, evidencia que a escola não é apenas um lugar de

transmissão de conhecimentos, mas é, também, um lugar de “inculcação de comportamentos e de *habitus*” (JULIA, 2001, p. 14). A necessidade de apresentação dos objetivos educacionais aos limites manifestados pela sociedade, em cada momento histórico, também tem impacto importante no estabelecimento da cultura escolar, pois ela é uma “cultura conforme, e seria necessário traçar, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível” (JULIA, 2001, p. 25).

Há entre esses autores um consenso: a escola é uma instituição social que possui suas próprias formas de ação e razão constituídas no decorrer do processo histórico, tomando por base os confrontos e conflitos vindos do choque entre as determinações culturais, externas e internas a ela. Este processo se reflete em sua organização e em sua gestão, nas suas práticas cotidianas e elementares, nas salas de aula e nos pátios, e nos diversos espaços escolares, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou no geral.

Esse entendimento dá amparo para a análise do currículo como um instrumento de controle e eliminação das diferenças. Assim sendo, é necessário observar na identificação da cultura escolar a possibilidade de esclarecer os contratos e decisões da escola, como atitude que legitime a reprodução das desigualdades sociais, econômicas e escolares por meio do currículo.

Ao considerar as escolas como parte de um sistema social, pode-se esperar que proporcionem experiências educacionais capazes de resolver ou encaminhar os problemas sociais nos quais estão inseridas, em uma ação positiva que torne a sociedade melhor. Nessa perspectiva, se a concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas pelas quais a escola e seus sujeitos, constroem e reconstróem conhecimentos, se cabe à escola por meio dos gestores, professores e alunos participação ativa no processo de planejamento e desenvolvimento de tais experiências, é impossível a ocorrência de desenvolvimento curricular se desconsiderarmos a cultura escolar específica de cada estabelecimento de ensino.

Viñao-Frago fortalece essa compreensão ao observar o “relativo fracasso das reformas educacionais e o messianismo dos sucessivos reformadores que ignoram o peso das tradições e práticas escolares – ou seja, as lições da história sobre as continuidades e as mudanças no âmbito da educação” (VIÑAO-FRAGO, 2000a, p. 100) Desta forma, não é possível pensar em currículo sem pensar nas reformas e sua construção.

Segundo Gimeno Sacristán (1998), o currículo, como seleção de cultura,

serve a uma sociedade ou a uma visão de como esta há de ser. A seleção considerada apropriada depende das forças dominantes de cada momento e dos valores que historicamente se foram perfilando (SACRISTÁN, 1998, p.178).

Tal seleção, nas últimas reformas curriculares ocorridas tanto no Brasil como internacionalmente, uma vez mais, ao estar sendo determinada pelo poder econômico, vincula, conforme seus interesses, as mudanças das práticas escolares às necessidades do mercado.

A sociedade fornece e projeta para todos os seus microssistemas, a escola inclusive, sua identidade, perspectivas de sucesso, organização e estratégias, que se relacionam por concepções de produtividade e um processo de burocratização. Conforme trata Bourdieu (1988a), a destruição das bases econômicas e sociais das aquisições culturais da humanidade, que se verifica nas sociedades neoliberais contemporâneas, tem, crescentemente, subordinado a esfera cultural aos interesses econômicos, empresariais, burocráticos ou estatais dominantes, tornando-a cada vez mais dependente desses mesmos interesses.

Sobre a ação de efetivação do currículo em sala de aula, no que trata das inovações introduzidas nas práticas pedagógicas, a partir de reformas governamentais, Sampaio e Marin (2004) apresentam reflexões, ao fazer relações entre o esvaziamento da função cultural da escola às precariedades existentes nas condições de trabalho docente, que por sua vez são estabelecidas socialmente.

De acordo com Viñao-Frago (2000), a compreensão da distância existente entre reformas educacionais e sua efetivação pelos docentes nas escolas, implica análise da escola como portadora de uma cultura historicamente instituída, e da rede de relações estabelecidas no exercício docente.

A centralidade no cumprimento das diferenças culturais para a estruturação do currículo, nos tempos atuais, evidencia seu potencial estratégico no referente às reformas e configuração dos indivíduos e da própria sociedade. O currículo é visto como o território de disputas culturais, onde se estabelecem lutas entre diferentes significados dos indivíduos, e da sociedade em que se inserem, no processo de formação de identidades. Assim, é possível dizer que esse processo se associa aos fenômenos instituídos pelo processo de globalização e todas as mudanças por ela proporcionadas, o que leva, então, à questão de quais culturas escolares os currículos estão produzindo e ajudando a reproduzir.

Como afirma Ainscow (1998), no mundo desenvolvido, existe o número necessário de lugares nas escolas; o problema consiste em se encontrarem meios de organizar as escolas e as salas de aula, de modo a que todas as crianças e jovens tenham sucesso na aprendizagem; diferentemente, nos países em desenvolvimento, há um longo caminho a percorrer no que diz respeito a milhões de crianças, incluindo as que apresentam deficiências, a quem a escola ainda nega o direito.

Por outro lado, o caminho, percorrido pelos educadores para a sua profissionalização, aponta para os conflitos que se desenvolvem entre eles e o Estado capitalista neoliberal, incidindo na própria concepção de educação que cada um deles tem.

De um lado, estão os professores que buscam na sua profissionalização tanto a construção de sua identidade quanto o desenvolvimento profissional, lutando por uma educação pública e democrática e, de outro, o Estado controlador e regulador das atividades docentes, imprimindo uma visão de eficiência ao processo educativo, sob a lógica da gestão por resultados. Nessa perspectiva, a educação pública vai se transformando em um produto do mercado.

Freitas (2002), ao fazer um balanço dos dez anos de luta pela formação docente, analisa os interesses que, de forma contraditória, envolveram essa formação. Por um lado, os interesses do movimento dos educadores e, por outro, o interesse do Estado ao definir políticas para a formação docente, ancoradas nas proposições internacionais aliadas ao interesse do capital.

O autor ainda cita um novo tecnicismo presente nas reformas educacionais e incorporadas nas políticas de formação de professores, enfatizando as competências, as habilidades e a formação prática, quando afirma “os anos 1990 [...] foram marcados pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências) fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes [...] o abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática, prática reflexiva” (FREITAS, 2002, p. 141).

Na avaliação de Freitas, a profissionalização proposta pelos documentos oficiais para a formação de professores apontava para a desprofissionalização do magistério. Denuncia que, no momento em que o professor é responsabilizado individualmente por sua formação e aprimoramento profissional, oportuniza “[...] um afastamento dos professores de suas categorias e de suas organizações [...] passa a disputar individualmente pela sua

formação e competir com seus pares pelos espaços e tempos dos direitos anteriormente garantidos pelo conteúdo da formação profissional” (FREITAS, 2002, p. 154-155).

Shiroma (2001, 2003) faz o questionamento da profissionalização docente sendo parte da reforma educacional, considerando o campo da ideologia e da política. Diante deste fator analítica, tanta-se perceber como a profissionalização foi apropriada e ressignificada por discursos oficiais, seja por parte do Estado ou pelos organismos internacionais.

A autora parte da perspectiva socioeconômica, em que o profissional é aquele que possui um saber técnico, é um perito em seu trabalho, destacando na sua argumentação a relação fornecedor/cliente: “Ser profissional significa ser um eficiente fornecedor de um determinado produto. [...] essa nova noção de profissional ressalta os compromissos dele com seu cliente” (SHIROMA, 2001, p. 5).

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 19-20) destacam que a discussão em relação à profissionalização docente é hoje “uma das problemáticas centrais para a mudança educativa”. O fenômeno traz consigo a necessidade de uma revisão profunda dos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente.

Assim, os autores defendem que pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional.

Nesse sentido, Campos (2007) recomenda que, para que a docência seja reconhecida, valorizada e fortalecida, a profissão não deve ser somente objeto de prioridade das políticas públicas, mas precisa ter vários setores e atores envolvidos nesse processo, sendo eles: os meios de comunicação, as organizações e os movimentos sociais, além de setores governamentais.

Na atual realidade de organização curricular, em princípio, parece estar garantida a relação entre os conhecimentos, os conteúdos, as disciplinas, orientados para a continuidade dos estudos, sem qualquer forma de interferências, e para o mundo do trabalho. A oposição entre a cultura administrativa, fomentadora do currículo textual e a cultura docente, partes integrantes da cultura escolar, revelam uma ruptura cultural que tem permitido ao currículo, diante de suas próprias demandas da especificidade escolar, organizar-se como prática, reduzido a uma mera prescrição.

Deste modo, a relação do indivíduo com a aprendizagem se dá pela adesão automática e imediatista, e não de forma reflexiva, fazendo com que ele se posicione mais efetivamente pelos seus interesses de conservação, desconectado da sua relação com o coletivo. Esse indivíduo não se configura somente no aluno, pelo contrário; os professores no espaço da escola também são indivíduos em processo de aprendizagem, determinados pela configuração de significados e comportamentos que elaboram de forma particular, induzidos por um contexto mais ou menos estimulado por esquemas de pensamento e ação fragmentários, carregados de mitos e preconceitos, sob o qual se assentam suas interpretações acerca da realidade.

De acordo com esse raciocínio, decodificar as condições de escolarização do currículo significaria decodificar o tipo de cultura que se pode transmitir e se transmite na escola, em uma inter-relação com os pensamentos pedagógicos e comportamentos institucionais e organizacionais que se formam, sobrevivem e se reproduzem dentro do espaço escolar.

A maneira, com a qual é possível perceber essa decodificação, se dá na utilização da noção de *habitus*, formulada por Bourdieu. Por *habitus* de um grupo se entende a predisposição de seus membros para selecionar respostas em um repertório cultural particular, de acordo com as demandas de uma situação específica ou de um determinado campo. No caso das demandas escolares, essas respostas configuram um marco de referência no qual o mais importante, talvez, seja o confronto com os ideais da igualdade de oportunidades de acesso, sem falar da igualdade de oportunidades de sucesso.

A escola, portadora de uma determinada cultura escolar, se encontra, assim, circunscrita a uma estrutura constituída entre um passado concreto, de forma hierarquizada das oportunidades individuais educacionais, e um futuro perspectivado, uma escola com indivíduos diferentes uns dos outros e entre si.

Entre um passado concreto, aprovado ou reprovado, e um futuro perspectivado, a escola realiza uma combinação particular, na qual a diferença passa a ser sinônimo de transgressão das práticas de organização dos modos de participação dos alunos. Transgressão prevista na formulação, estabelecimento e controle das formas e normas de convivência e interação, bem como, o modo e sentido de organização das tarefas acadêmicas, assim como do grau de participação dos alunos na configuração das formas de trabalho.

Diante disso, as reações e resistências dos docentes, como indivíduos ou como um grupo, vão se definir em uma estrutura, forma e propósitos homogêneos, o que dificilmente pode provocar o desenvolvimento de ideias, atitudes e pautas de comportamento diferenciadas.

Assim, os professores, como afirmam Tardif et al (1991), de fato aprendem aspectos importantes de sua função, ao se verem imersos em sua prática cotidiana, acumulando patrimônio a ela relacionado. Porém, por um lado, esse patrimônio necessita ser valorizado e compartilhado. Sem o estabelecimento de mediações e reflexões sobre as aprendizagens efetuadas pela socialização profissional, os docentes seguem reproduzindo crenças, padrões e modelos de conduta que necessitariam ser confrontados, na busca pela realização de ensino e práticas mais democráticas.

É importante, então, constatar que da diferença se parte para o controle, a uniformização, a homogeneidade e, conseqüentemente, a eliminação. A verdade é que discurso de subordinação por vezes está se tornando indiferentes nas áreas do espaço escolar e social, que cada vez mais ficam centralizadas, mais controladas, com menos espaços para negociações, como é o caso do currículo.

Deve-se destacar, ainda, que, a política curricular, na atualidade, diz que valoriza o consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração, descentralização. Dessa forma, a relação da educação com o conhecimento está pautada para o novo mundo do trabalho, no qual se constitui em regras de adaptação à sociedade, sem críticas. Escrevo que “diz que” porque não me parece que uma sociedade neoliberal realmente valorize a equidade e a cidadania, bem como a descentralização. Sem dúvida fomenta a competitividade, a produtividade e o desempenho, num consenso e integração muitas vezes forçados, impostos sobre professores proletarizados, como vimos linhas atrás.

Esses fatores são determinantes para a proposição curricular, ao mesmo tempo que contrários aos valores humanísticos que acolhem a ideia da diferença. Assim sendo, os alunos entendidos como capital humano num mundo cada vez mais competitivo, perspectivados como futuros trabalhadores (APPLE, 1988), precisam adquirir destrezas, requisitos e disposições para competirem com eficácia e eficiência.

Subjacente a essa ideia está também, diante da possibilidade de tradução da

ideia de gestão controlada das diferenças, um receio pelo diferente. Desta forma:

os desconfortos da existência individual se acirram diante da perspectiva de descontextualizar-se da igualdade que, em última instância, se contrapõe àqueles que são considerados diferentes. Assim, o princípio da igualdade não é só causa, é também efeito da frieza e da apatia humanas (SILVA, 2004, p.5).

O controle das diferenças pelo currículo mostra depender mais da combinação de um conjunto de dinâmicas grupais e consensuais, nomeadamente da cultura escolar, do que de estratégias prescritas ou isoladas.

A diferença é uma das características da vida, somos todos indivíduos. Diferentes uns dos outros, nunca desiguais. Mas a igualdade não é objetivo de uma sociedade e de uma educação neoliberal, na qual a produtividade cerceia a criatividade e reforça preconceitos e discriminações.

2.3 A HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA

A História Oral como metodologia de pesquisa nem sempre teve a aprovação acadêmica. Nos últimos tempos, porém, vem ocupando espaço significativo, permitindo ao historiador responder aos seus questionamentos, dando visibilidade a diferentes grupos sociais.

A História Oral surge na segunda metade do século XX como uma técnica de produção de documentação histórica. O objetivo da primeira geração, na década de 1950, era somente compilar material para historiadores futuros. Historiadores marxistas como George Rudé, Albert Soboul e E.P.Thompson, passam a escrever sobre a “história vinda de baixo”, dando ênfase às experiências históricas de pessoas comuns.

Porém, foi a segunda geração, movida pelas mudanças ocorridas no contexto mundial da década de 1960, que ambicionou um projeto maior e desenvolveu uma concepção de História Oral, que foi além da simples compilação de documentos. Segundo P. Joutard (1996), o objetivo desses pesquisadores era fazer “uma outra história”, a fim de dar visibilidade aos “povos sem história”, e valorizar os marginais e as mais diversas minorias.

É nesse contexto que a História Oral nasce e se desenvolve, sendo uma possibilidade de permitir espaço àqueles que haviam sido silenciados pela História oficial. Cresce com um caráter político e militante e passa a ser feita por pessoas e áreas além da academia. A partir da terceira geração, na década de 1970, encontros internacionais são organizados, contribuindo para maior consistência do debate. Muitos historiadores se debruçam no campo da história das mulheres, sindicalistas, educadores, ativistas políticos, da vida privada, do cotidiano de sujeitos ordinários e grupos étnicos, visando, sobretudo, o início de discussões que levassem em conta a existência e presença destes novos grupos sociais, na historiografia, além dos já retratados pela história oficial.

A História Oral se coloca como possibilidade de pesquisa, de metodologia, de fonte, de documentação. Mesmo com certa resistência, ampliou seu espaço no ambiente acadêmico. Seu foco, insisto, é o compromisso de dar visibilidade às pessoas, grupos e povos que anteriormente estavam à margem dos registros que valorizavam muito mais a imagem de heróis e de acontecimentos. Seu segundo desafio é o de permanecer fiel à sua inspiração inicial.

(...) É preciso saber respeitar três fidelidades à inspiração original: ouvir a voz dos excluídos e dos esquecidos; trazer à luz as realidades ‘indescritíveis’, quer dizer, aquelas que a escrita não consegue transmitir; testemunhar as situações de extremo abandono. (JOUTARD, 2000, p. 33)

A História Oral como fonte permite ouvir não somente minorias, mas valorizar todos aqueles que estejam representados nas pesquisas e investigações, ao possibilitar a expressão de pessoas, trajetórias de vida, memórias e histórias que possam dar respostas aos nossos questionamentos.

Sobre a questão, Verena Alberti (1997, p. 218) afirma:

A História Oral é um campo de trabalho e uma metodologia que tem uma história e algumas genealogias míticas; que ela se caracteriza pela interdisciplinaridade e pelas muitas possibilidades de emprego, desde a política, passando pela história dos movimentos sociais, pela história de trabalhadores, de instituições, até a história da memória, por exemplo, que ela se insere no campo da história presente; que está intimamente ligada às noções de biografia e história de vida; que a fonte oral tem especificidades que a diferenciam de outras fontes históricas, e assim por diante. (ALBERTI, 1997, p. 218)

Desta forma, o campo é amplo e fonte e fruto de muitos questionamentos. Dentre essas questões, é importante destacar quatro aspectos: o debate sobre memória coletiva e individual e sua relação com a história; a preocupação com a veracidade e a credibilidade das fontes; a ética na relação com o entrevistado, e a produção do documento.

A História Oral como fonte torna-se importante, pois, a partir dela vale-se da memória para a recuperação de determinadas narrativas e a produção de documentos que possam dar credibilidade à pesquisa. Sobre a memória, Jacques Le Goff comenta que a propriedade de conservar certas informações, “remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 1992, p. 423).

A memória coletiva, para o autor, é construída ao longo da história da humanidade e se constituiu das mais diversas formas, desde sociedades sem escrita até a invenção da imprensa, como modos de produzir documentos e registros para a preservação do passado. Essa construção passa por celebrações e comemorações para lembrar histórias e a memória dos antepassados, seja por pinturas rupestres ou a óleo, pela descoberta da fotografia e a invenção do cinema e do vídeo, pela compilação de documentos escritos em papiros, pergaminhos, códices, iluminuras, nos livros impressos, resultando na criação de bibliotecas,

museus, arquivos e dos mais diversos tipos de acervos, chegando até a atualidade com a disponibilidade tecnológica para o armazenamento de grande quantidade de informações, quando temos, inclusive, o livro eletrônico.

Todos esses aspectos se articulam e se constituem na trajetória da humanidade, como uma maneira de manter a memória e o passado produzido por pessoas e instituições, que fizeram e continuam fazendo a história. Conforme o autor nos aponta, “a memória, onde cresce a história, que por sua vez alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (LE GOFF, 1992, p. 477).

Segundo Jacy Alves de Seixas:

A memória age “tecendo” fios entre os seres, os lugares, os acontecimentos (tornando alguns mais densos em relação aos outros), mais do que recuperando-os, resgatando-os ou descrevendo-os como “realmente” aconteceram. Atualizando os passados – reencontrando o vivido “ao mesmo tempo no passado e no presente” –, a memória recria o real; nesse sentido, é a própria realidade que se forma na (e pela) memória. (SEIXAS, 2001, p. 51)

Os fatos e acontecimentos são preservados e recuperados pela memória, revelando-se conforme as histórias vão sendo contadas e articulando passado e presente em diferentes tempos. Tais lembranças se misturam e criam uma realidade conforme aconteceram, mas que também são modificados pela distância do que foi vivido.

A experiência de lembrar, por meio de objetos que possibilitem à memória ser despertada, é interessante no trabalho de História Oral, pois, em muitos momentos, ela amplia a capacidade de rememorar fatos ou acontecimentos vividos, conforme aponta Walter Benjamin:

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. Os acontecimentos que se encerraram em determinado momento vivido podem ser lembrados e recontados a partir dos objetos, fragmentos trazidos pela memória à medida que as experiências são evocadas. (BENJAMIN, 1993, p.37)

Ao se trabalhar com a História Oral, em diversas ocasiões, vai-se além do realmente vivido. Nessas situações, a ação de lembrar pode provocar reflexões permitindo a ampliação de histórias, isto é, contar com imaginação e liberdade, reafirmando esse caráter, apontado por Benjamin, da ilimitada capacidade da lembrança.

Dentre os mais importantes pesquisadores sobre o tema, destaca-se o

trabalho de Maurice Halbwachs (1990). A contribuição de seu trabalho foi analisar as diferenças entre memória e história e enfatizar o caráter social da memória.

Para Halbwachs (1990), a memória coletiva é construída pelo indivíduo em uma relação direta ao grupo a que pertence. Essas vivências e situações se agregariam às lembranças da pessoa, de forma a constituir suas concepções. Desta forma, quando começa a rememorar, o indivíduo não se separa das experiências vividas pela comunidade de que ele fez ou faz parte. Embora seja importante reconhecer a individualidade, não é possível deslocar o indivíduo da experiência coletiva.

Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios. (HALBWACHS, 1990, p. 51).

Vale lembrar o que ensina Norbert Elias sobre tal referência coletiva: Toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com outros. A sociedade sem os indivíduos ou o indivíduo sem a sociedade é um absurdo (ELIAS, 1994, p. 67).

Este aspecto é importante na História Oral, pois um dos seus desafios iniciais, que se fundamentava na credibilidade dada à fonte oral, se torna indiscutível ao longo do processo. Com base nas pesquisas acerca da memória e de sua capacidade, assim como da sua relação com a história, é possível perceber que a credibilidade pode ser vista sob outros aspectos, não apenas medida por uma tradição metódica, que só aceita como fonte os documentos e registros, ou que aceita apenas depoimentos como forma de confirmar documentos.

A veracidade dos relatos, que é discutida na pesquisa acadêmica, permite afirmar que as diversas possibilidades dos relatos, e na subjetividade que envolve o processo de pesquisa, desde a coleta até a produção da documentação, é certo que “não há fontes orais ‘falsas’. Fontes orais são aceitáveis, mas com uma credibilidade diferente” (PORTELLI, 1997a, p. 32).

Essa credibilidade diferenciada é definida por diversos fatores, que podem tornar a análise mais ampla e proporcionar ao pesquisador certos detalhes perceptíveis apenas no momento em que a entrevista se realiza. Existe uma linguagem própria, que envolve a entrevista e, muitas vezes, vai além do discurso formal, ou da relação formal entre as pessoas envolvidas no processo.

Nesse processo de contar, recontar, rememorar, trazer lembranças, quase sempre cheias de significado para o indivíduo que relata, existem determinados elementos que se mostram ou se omitem. A apreensão desses elementos se torna extremamente importante e necessária, no momento da análise, para que aquela narrativa, tal como foi exposta, seja compreendida.

Ao contar os fatos de sua vida, o indivíduo crê no ocorrido, valoriza ou não certas situações, lembra-se de fatos mais significativos e os seleciona através da memória. No tempo presente, a narrativa do entrevistado, ganha um sentido que o indivíduo confere às suas experiências sendo, desta forma, o significado que ele passa a atribuir aos acontecimentos e que está fundamentada em sua percepção de mundo, como também a maneira como ele representa essas experiências especificamente.

A narrativa feita no presente vem por meio de imagens e representações que o entrevistado fez de um determinado acontecimento passado, e os equívocos e enganos passam a ser integrados à interpretação, muitas vezes passando a contribuir para enriquecimento dos relatos.

Ouvir o silêncio passa a ser, também, em determinados momentos mais perceptível e significativo do que a palavra falada. Sobre tal percepção do pesquisador, Danièle Voldman escreve que: “Não se trata de propor interpretações da mensagem que lhe é comunicada, mas de saber que o não-dito, a hesitação, o silêncio, a repetição desnecessária, o lapso, a divagação e a associação são elementos integrantes e até estruturantes do discurso e do relato” (VOLDMAN, 1996, p. 38).

Pode-se afirmar, ainda, a respeito da credibilidade das fontes orais, que os relatos sobre o passado englobam claramente a experiência subjetiva. Assim, “fatos pinçados aqui e ali nas histórias de vida dão ensejo a percepções de como um modo de entender o passado é construído, processado e integrado à vida de uma pessoa” (CRUIKSHANK 1996, p. 156). Desta forma, é possível se apropriar de todo o processo de envolvimento que está presente nas entrevistas; além disso, é importante ressaltar que o tratamento das fontes orais permite novas perspectivas para o estudo do passado recente, pois possibilita a participação ativa de indivíduos que não teriam a possibilidade de serem ouvidos.

Constitui uma possibilidade de conhecer diferentes versões, sobre determinadas questões, uma vez que os depoimentos possam apontar continuidade,

descontinuidade ou mesmo contradições no discurso (FREITAS, 2002, p. 50).

Também é importante tratar a questão ética diante do tratamento das fontes orais. Ao publicar a pesquisa e tornar públicas histórias pessoais, ou então, a expressão de posicionamentos e ideias que determinados indivíduos passam a expressar, e que agora serão compartilhadas, devem ser pensadas nas práticas dos pesquisadores da História Oral.

Mesmo com todos os cuidados, ainda são possíveis problemas, que podem advir, não da má interpretação dos documentos tratados, mas das relações estabelecidas entre os indivíduos. As pesquisas podem estar vulneráveis a conflitos oriundos de uma má recepção dos relatos por parte do entrevistado ou também da forma do uso que o pesquisador faz dos registros.

O trabalho do historiador oral será aceito, valorizado e perpetuado não pelo nível de identificação política com o grupo entrevistado ou pelo nível de influência sobre os destinos desse grupo, mas pelas qualidades acadêmicas do trabalho, pela sua capacidade de desvendar relações humanas e pelo grau de comprometimento profissional demonstrado, o qual poderá ser medido pelo respeito aos procedimentos metodológicos e técnicos da disciplina (...). A ética do historiador oral reside nesses pontos, deve ater-se a eles. (AMADO, 1997, p. 155).

Outro aspecto importante a ser tratado, referente à História Oral, está circunscrito no que se pode chamar de dilemas da prática, ou seja, o como fazer a entrevista, a transcrição e os limites da produção do documento com as fontes orais, problemas vividos em todas as etapas da elaboração dos documentos de uma pesquisa.

A História Oral se faz muito mais do que com uma gravação de entrevista. Certamente, as tecnologias utilizadas nesse trabalho de registro, gravador de voz, filmadora, entre outros, são mecanismos que auxiliam na produção das fontes orais e facilitam a captação desse material, sendo possível a formação de acervos, armazenados em diversos arquivos, que podem ser consultados por inúmeros pesquisadores e assim expandir o trabalho de pesquisa.

Entretanto, no processo, existem procedimentos que devem ser levados em consideração. Diante do tratamento das fontes, é necessário definir uma abordagem sobre elas no processo do registro das narrativas.

O desenvolvimento se adequa conforme a linguagem dos sujeitos envolvidos, em uma relação que envolve dados de sua história de vida pessoal e profissional. O roteiro constitui-se em um conjunto de questões que facilitam a condução das entrevistas e a

construção da narrativa.

Deve-se considerar que as entrevistas são constituídas por uma relação interpessoal entre entrevistador e entrevistado, que pressupõe o respeito e confiabilidade com o sujeito selecionado. Na entrevista, deve-se evitar questionários rígidos que venham interromper a narrativa, privilegiando questões abertas que possam trazer a experiência vivida pelo entrevistado.

Em função da correlação de temporalidade (presente-passado) deve se evitar perguntas presas a detalhes, como datas muito bem definidas. É preferível, quando necessário, referir-se a anos ou a meses.

A realização das entrevistas, preferencialmente, deve ocorrer em local no qual o entrevistado se sinta mais à vontade e confiante, buscando-se evitar, contudo, espaços de muita circulação de pessoas, ou barulhentos. Cuidar e atentar para no local da entrevista não ocorra interferência de sons exteriores, haja instalações confortáveis que não provoquem prejuízos ao material coletado.

Evitar a presença de terceiros, já que isso acaba por interferir na dinâmica do depoimento, seja inibindo o narrador, seja influenciado no conteúdo de sua narrativa e opiniões.

Após a transcrição do material, o mesmo será devolvido ao entrevistado para que possa alterar/complementar trechos ou até incluir novas informações. Pretende-se, nesta pesquisa, elaborar um quadro com as questões respondidas, constituindo um mapeamento a fim de identificar, as representações dos quatro docentes entrevistados.

Levando em conta as observações levantadas, a história oral permite a transmissão de experiências sociais. As narrativas revelam elementos sobre a história social na qual se inserem, tais como o debate sobre as relações do sujeito com a sua realidade docente. Acredita-se que a reconstrução da historicidade educacional se faz revisitando o passado de modo crítico, refletindo sobre as ações docentes contextualizadas no presente, para que se abra um futuro de possibilidades.

Resta ressaltar que a história oral temática estabelece um foco particular, sendo desta forma um instrumento que tem como objetivo compreender a trajetória diante de um tema específico, no contexto histórico. Assim busca-se compreender a história da

instituição onde se trabalha, as políticas públicas desenvolvidas e que nela interferiram, o contexto e a histórica social do local onde se trabalha, entre outros fatores (GOODSON, 2015a, p. 33 – 34).

Para Meihy (2005), a história oral é sempre uma história do presente; por esse motivo é também conhecida como “história viva”. Vista como uma história dos contemporâneos, uma vez que possibilita respostas aos questionamentos, ao mesmo tempo em que suscita outros. O autor estabelece três modalidades de história oral: a história oral de vida, a história oral temática e a tradição oral. Neste trabalho, a ênfase é dada a história oral temática, uma vez que a profissionalização dos docentes entrevistados é um dos objetivos estabelecidos para essa pesquisa.

Explicita o autor que a historia oral temática é a mais recorrente nos trabalhos acadêmicos, equiparando o “uso da documentação oral ao uso das fontes escritas”. Afirma que:

Por partir de um assunto específico e previamente estabelecido, a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou a opinião do entrevistador sobre algum evento definido. A objetividade, portanto, é direta. A hipótese de trabalho nesse ramo da historia oral é testada com insistência e o recorte do tema deve ficar de tal maneira explícito que conste das perguntas a ser feita ao colaborador. (MEIHY, 2005, p.162)

Concorda-se com Meihy (2005), quando afirma que todo relato é uma narrativa histórica. E é nesse sentido que se trabalha a possibilidade de se construir “histórias” da educação através de um restabelecer da voz docente tendo como base às narrativas de professores. Tem, portanto, características diferentes da historia oral de vida. Detalhes da historia de vida do entrevistado interessam somente na medida em que revelem aspectos para a compreensão do tema da pesquisa.

A partir das orientações mencionadas, elaboramos o roteiro da entrevista com questões a serem formuladas aos sujeitos da pesquisa, de modo a se conhecer as suas trajetórias de profissionalização.

Desta forma, Lelis (2011) diz “a identidade social docente é forjada em processos de socialização familiar, escolar e profissional” (LELIS, 2011, p. 55). Outras questões também são levantadas por Nóvoa: “Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? (NÓVOA, 2007, p. 16).

No referente às questões específicas da metodologia de história oral temática, ela se constitui em um conjunto de procedimentos que tem como objetivo levantar e construir fontes, registrar os testemunhos, versões e interpretações de história.

O procedimento específico no desenvolvimento da metodologia de História Oral Temática inclui a definição do objeto de estudo e leitura prévia sobre o tema; a seleção dos sujeitos que participarão da pesquisa, conforme critérios definidos como relevantes para a problemática da pesquisa e o número de sujeitos; a preparação do roteiro da entrevista.

Para essa pesquisa, foi feita a escolha de professores que se formaram entre os anos de 1990 a 2010. Durante esse tempo, parte considerável dos docentes constituiu suas trajetórias profissionais no contexto das políticas públicas adotadas no contexto neoliberal.

Para isso, são utilizadas referências de Nóvoa (1997), Vilella (2001), Passegi Souza e Vicentini (2011), Dantas (2015), que discutem o processo de profissionalização docente no Brasil, mais especificamente na cidade de Santo André-SP. Tais formulações ajudam a dialogar com as narrativas dos professores entrevistados, trazendo elementos conjunturais para entender as visões dos entrevistados e a relação que estabelecem com as políticas educacionais nesse período.

Compreender a profissionalização docente, a partir das representações sociais, constitui uma busca por decodificar a vida cotidiana. Ao dialogar com os professores, busca-se repensar as práticas docentes desenvolvidas na escola, compreendendo desta forma, a sociedade que os constitui e por eles é constituída.

CAPÍTULO III – AS NARRATIVAS DOCENTES

Para entender a profissionalização docente, precisamos identificar e compreender os saberes profissionais destes professores, uma vez que tais saberes expressam postura, atuação e prática docente.

Nesse sentido, afirma-se: “São vários os saberes inerentes à profissão docente, oriundos de diversas fontes, contextos, experiências, os quais, em conjunto, constituem o conteúdo da aprendizagem profissional da docência” (LIMA, 2007, p. 219). Partindo dessa ideia, Borges (2001) diz ser necessário o entendimento de algumas tipologias e classificações sobre os conhecimentos, saberes e competências.

Desta forma, o estudo das memórias, por intermédio da História Oral Temática, permite a construção de uma história mais democrática e socialmente consciente para essa finalidade. As entrevistas produzidas nessa pesquisa também possibilitam que os docentes contribuam para a elaboração de uma leitura dos fatos e de sua profissionalização..

Bosi relata que, através da voz, tem-se “a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos e por nós. Este registro alcança uma memória pessoal que é também uma memória social, familiar e grupal” (BOSI, 1994, p.33).

Assim, podem-se reconstruir, por meio da memória dos docentes, acontecimentos que perpassem a sua trajetória na Rede de Santo André, além desses atores revelarem em suas falas suas práticas, experiências e as transformações ocorridas.

Para Bernardo (1998, p.44), “a memória de diferentes grupos sociais constitui um bem cujo valor é inestimável”. Esta autora analisa a memória pelo viés da resistência. Assim,

(...) pelo trabalho das lembranças, reconstrói-se aqui o que se deixou lá. A análise da memória permite captar não só as lembranças, o imaginário, mas também as reconstruções reais. É nesta perspectiva que a memória significa resistência (BERNARDO, 1998, p.44).

Desta forma, ao se trabalhar a memória como registro, temos a possibilidade de compreender a formação dos lugares como um produto social e histórico, além de se

constituir como um importante espaço de vivências. Para Pollak,

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (POLLACK, 1992, p.02)

3.1 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOCENTES

Iniciaremos a análise apresentando os docentes em sua individualidade, ou seja, seus dados pessoais, familiares, suas impressões dos primeiros tempos da escola, assim como outras experiências profissionais. Os quatro professores entrevistados serão denominados como Professor 01, Professor 02, Professor 03 e Professor 04.

Os docentes têm idades entre 49 e 59 anos de idade. O grupo é formado por três mulheres e um homem. Dos quatro docentes, três nasceram e moram em Santo André-SP e um deles é nascido e morador de Mauá-SP.

Todos estudaram em escolas públicas. Três fizeram magistério. No conjunto dos quatro docentes, além da Graduação em Pedagogia, dois apresentaram formação também em Ciências Sociais. Todos são formados pela Fundação Santo André¹⁵.

Durante suas carreiras na Rede Municipal de Santo André, três deles ingressaram nos anos 1990 e um deles começou nos anos 2000. Diante dessa trajetória, dois dos docentes chegaram a ocupar cargos de Gestores Escolares por um tempo determinado, voltando, posteriormente, para a sala de aula. Um deles já iniciou os trâmites para sua aposentadoria.

Foi possível, nessa apresentação, ter uma visão de conjunto dos sujeitos entrevistados. Os docentes representaram, por meio de suas falas, o percurso das suas histórias

¹⁵ A Fundação Santo André (FSA) é uma instituição de ensino superior, de caráter público e de direito privado, criada em 1962, por meio da Lei Municipal de Santo André nº 1.840, que é responsável pela manutenção da instituição. Foi a primeira instituição de ensino superior de Santo André, marcando a interiorização desse tipo de ensino para além da capital paulista. <https://www.fsa.br/home/>

de vida e o impacto que se deu em suas trajetórias profissionais.

Professor 01: A primeira escola que eu frequentei foi uma escola rural em Minas Gerais [PAUSA]. Era apenas uma sala de aula que dava aula pra crianças de 6 anos até 15, eu acho que era o aluno mais velho... Essa era uma sala multisseriada... a professora ela colocava... dividia a lousa em quatro pedaços e ia passando a lição. Quando terminava lá do terceiro ano então era o pessoal do... que era chamado antigo pré escola, primeiro, segundo e terceiro. Chegava o terceiro e ela voltava para corrigir a lição e assim tudo... Eu tava no primeiro ano. eu já fui para escola sabendo ler e escrever, porque meu pai me alfabetizou em casa porque eu enlouquecia ele, porque eu queria ler e... aí para mim foi o máximo porque eu tava na primeira mas eu estudava até o terceiro ano. Quando... aí eu estudei lá do começo do ano até outubro. Em outubro, eu vim pra São Paulo e, quando eu cheguei em São Paulo, os meus amigos estão estudando na “Caminho Suave”. E eu achava um cúmulo eles estavam falando de ambulâncias e eu queria estar no Z de zabumba [RISOS]. Eu tinha muita facilidade quando vim pra São Paulo... a impressão que eu tive é que em Minas o ensino era muito mais difícil... me cobravam muito mais em Minas. Eu acho que era a única... lá tinha essa consciência que ou você estuda ou você estuda (Entrevista concedida em 15 de dezembro de 2019).

Professor 02: Então, como eu não tive contato com meu pai, minha mãe se separou quando eu tinha 7 anos... um pouco antes de 7 anos. E ambos, é... ambos fizeram até o que chamava o quarto ano, né? Nenhum deles prosseguiu além disso. Mas uma coisa que me chamou bastante atenção é que minha mãe, embora com muitas dificuldades né? que ela tinha que trabalhar e criar tal, não teve pensão, nada disso, ela fazia aquela coleção de revistas, sabe “Conhecer”? É... da Barsa não, mas “Grandes Personagens da Nossa História”. Ela fazia essas coleções e, depois, ela mandava encadernar e colocar o meu nome com letrinhas douradas. Então, apesar de não ter escolaridade, nem ler aquilo que ela comprava, mas pelo visto valorizava muito, né? Principalmente a leitura, tinha esse entendimento. (Entrevista concedida em 10 de julho de 2019)

Professor 03: Eles tinham valorização a isso. Eles eram diferentes. Eles tinham cuidados com a minha família... e sempre incentivou os filhos a estudarem. Eu sou de uma família de onze... seis ficaram vivos até hoje, né? Já morreram três, mas meu pai sempre incentivou os estudos, entretanto dos filhos que seguiram carreira na formação escolar, sou eu e meu outro irmão, que também já faleceu. Eu sou único filho, formado, da família, que fez faculdade e duas especializações. Era o Grupo Escolar do Jardim do Estádio onde hoje está localizada a EMEI do Jardim do Estádio, na Avenida Áurea. Era uma escola onde a gente usava aqueles uniformes de estilo militar, com aquela toquinha... toquinha não, aquele boné... com aquela fitinha dourada, shorts azul, camiseta branca... E tínhamos que formar aquelas tradicionais filas e cantar o hino, duas vezes na semana. [SILÊNCIO]... Olha pra mim, ... eu sempre fui um comilão. Eu adorava merenda, entendeu? Eu era apaixonado pela merenda... tanto que eu sabia onde era a casa das merendeiras, que era na rua Áurea... bem pra frente um pouco, da escola, né? Mas eu gostava mesmo era do... do pátio e duma área que tinha um barranco que um professor de educação física ou a professora da sala, eu não lembro direito, permitia que a gente brincava nos barrancos. O prédio foi mudado

bastante. Na verdade... é só a parte onde hoje tem a cozinha e a merenda que pertence à estrutura original da escola. O resto é tudo novo, mas os barrancos e onde tem a rampa que você acessa a escola é a mesma ideia. Só não tem... não tinha a rampa, porque a entrada ela pelo lado de trás.. o lado de trás... Hoje tem uma rua que desce que sai naquela comunidade. Eu não tenho uma lembrança de nome de professores, mas eu tenho lembrança de uma professora japonesa que... insistia muito pra gente aprender a matemática. Ela gostava muito de matemática, só que ela trabalhava matemática muito com palitos de fósforo e tudo mais. Eu lembro que, por exemplo, pra entender o “nunca dez”, a ideia do decimal, ela pegava caixinhas de fósforo... e mandava a gente juntar palitos queimados em casa, que só podia trazer palito queimado pra escola... e tinha gente que trazia palito sem queimar, ela pegava e dizia “Não vou devolver mais”... era pra gente usar palito queimado... aí de três caixinhas... da unidade, outro da dezena, outro da centenas... nunca dez a primeira, nunca dez a segunda, nunca dez na terceira, tanto que eu sei um pouco mais de número decimais por causa dessa brincadeira da infância. (Entrevista concedida em 17 de outubro de 2019).

Professor 04: Eu gostava de tudo assim... pra mim tudo era uma novidade... mas eu já te disse, como eu já era muito crítica, algumas coisas me incomodaram... então, por exemplo, uma menina, amiguinha da escola, me puxou para a fila da merenda, só que ela tinha que levar a caneca de casa... naquela época, não tinha caneca... ela não era conhecida pela escola, e eu não tinha levado essa caneca e aí eu levei a maior bronca por estar na fila. Só por causa disso, eu levei bronca? Eu só estou do lado dela. Então tinham algumas coisas que me incomodavam muito, né? É... mas assim, essa coisa de querer ir ao banheiro e não poder... Essas coisas, eu levei pra minha vida de professora. Um aluno não pode ficar lá sentado com vontade de ir ao banheiro e aí não pode agora, voltou agora, que eu vou sair agora, espera terminar.... Senão faz na roupa, né? Se a criança não tem como controlar... A criança dá aquela vontade, de repente, toma muita água... Algumas coisas que me incomodava nesse sentido, mas eu tive um primeiro ano assim... lembro da professora até hoje, tenho foto... eu me alfabetizei muito rápido. Eu lembro que a partir do começo do ano, era treino motor, ondinha vai, ondinha vem... eu tenho muito dificuldade com a condição psicomotora, né? Aquela pressão no lápis, que é da criança... mas assim, quando chegou livro, e era a cartilha “Caminho Suave”... eu sou apaixonado até hoje por aquela cartilha, porque para mim foi instantânea... a partir do momento que eu peguei a cartilha, eu já fui do A ao Z rapidinho... Lia tudo. Eu lembro das letras, no início do ano, as mais difícil era o K, era o Q. Lembro... Nossa, como são difíceis, né? Mas eu me lembro desse processo todinho. (Entrevista concedida em 15 de dezembro de 2019).

Inicialmente, os docentes apresentaram em suas narrativas, discurso que enfatiza o início das suas escolarizações. Temos um mineiro da zona rural alfabetizado antes de frequentar a escola. Julgava o ensino de Minas Gerais mais difícil do que o de São Paulo. O outro docente foi criado pela mãe que havia cursado somente até a quarta série primária. Entretanto, tinha dimensão da importância da educação e valorizava o acesso à informação e ao conhecimento por meio da aquisição de livros, como o caso dos “Grandes Personagens da Nossa História”¹⁶, ou seja, embora não lesse os livros da coleção, mostrava ao filho, o valor da leitura. O professor 3, de uma família de onze filhos, foi o único a fazer faculdade, em decorrência do incentivo que os pais sempre deram aos estudos. Este docente lembra dos tempos e espaços escolares, do uniforme de estilo militar, e das filas para o canto do hino nacional. Não recordava o nome dos professores, mas da professora de matemática e dos jogos que lhe possibilitou entender o sistema decimal. Já o professor 4 lembra das normas escolares que tanto a incomodaram, assim como do “treino motor” diário para conseguir usar o lápis e se alfabetizar. Apaixonou-se quando chegou “Caminho Suave”¹⁷.

Os quatro entrevistados lembram, positivamente, de seus tempos escolares no período da infância: do valor do estudo, da leitura, dos jogos, do “Caminho Suave”. Esta cartilha de alfabetização foi mencionada por dois dos quatro entrevistados.

Publicada desde o início de 1948, é ainda hoje um fenômeno editorial brasileiro. Surgiu como uma proposta diferenciada de aprendizagem nos anos quarenta do século XX. A autora, Branca Alves de Souza, idealizou um método de alfabetização a partir de sua observação das dificuldades de aprendizagem de seus alunos, em sua maioria moradores

¹⁶ Grandes Personagens da Nossa História é uma coleção enciclopédica em 5 volumes, este último intitulado “MAPAS HISTÓRICOS BRASILEIROS”. Esse volume traz as ilustrações de 58 mapas sobre História do Brasil com riqueza iconográfica. Foi uma publicação lançada em fascículos e em bancas de jornais pela Editora Abril. Composta em formato capa dura, com medidas 24,5 x 30 cm, branca com adornos dourados. Na apresentação da coleção, o editor Victor Civita expõe que a obra é fruto de um trabalho realizado por uma equipe de pesquisadores, historiadores, literatos, redatores, fotógrafos e cartógrafos sob a direção do historiador Sérgio Buarque de Holanda.

¹⁷ Caminho Suave é uma obra didática, uma cartilha de alfabetização. De acordo com o Centro de Referência em Educação Mário Covas, calcula-se que, desde 1948, quando teve sua primeira edição, até meados da década de 1990, foram vendidos 40 milhões de exemplares dessa cartilha. Em 1995, Caminho Suave foi retirada do catálogo do Ministério da Educação (portanto, não é mais avaliada), em favor da alfabetização baseada no construtivismo. Apesar de não ser mais o método “oficial” de alfabetização dos brasileiros, a cartilha de Branca Alves de Lima ainda vende cerca de 10 mil exemplares por ano.

da área rural. Utilizava-se de ilustrações semelhantes à letra a ser ensinada, um processo de alfabetização realizado pela associação entre imagens e palavra- chave, sílabas e letras. O nome dado a cartilha expressa este entendimento: a alfabetização e o ensino da leitura só se concretiza positivamente se o processo for “suavizado”.

Importante para a construção do perfil dos docentes entrevistados e compreensão de sua profissionalização, saber o que os levou a seguir na carreira docente. Mediante a pergunta: “*Por que resolveu ser professor?*”, tivemos as seguintes colocações:

Professor 01: Eu sempre quis mudar o mundo... Queria salvar o mundo... Sempre... Quando [PAUSA] quando eu era criança... por ter vivido tudo isso na... na primeira série... da segunda série em diante eu já não era a pessoa estranha na escola... eu já conhecia todo mundo e... eu não queria que nenhuma criança passasse por aquilo que passei. Então, toda criança que sofreu bullying, eu ficava do lado, então eu tava do lado do piolhento, eu tava do lado do evangélico, que naquela época debochava-se muito... É... tava do lado do gordinho... do que usa óculos. Eu sempre ficava do lado dos excluído. Porque... eu fazia uma gangue mesmo. Era a gente contra o mundo. Aí na adolescência fui pro movimento estudantil... Briguei... fiz e aconteceu... mas a vida não me permitiu estudar. Eu precisava trabalhar para ajudar a minha família, tudo... e aí eu escolhia ou eu fazia faculdade ou trabalhava. Não tinha como fazer as duas coisas. Aí eu fui trabalhar. Trabalhei a minha vida toda e sempre quis ser... eu queria ser tudo. Eu queria ser advogada, eu queria ser jornalista eu queria ser fonoaudióloga... eu queria usar as coisas que achava que tinha em mim, boas pro mundo. (Entrevista concedida em 15 de dezembro de 2019).

Professor 02: Primeiro, eu fiz um curso de Patologia Clínica. Na verdade, eu queria enveredar por esse caminho, mas aí não rolou... larguei o curso no meio, sei lá. Aí quando eu fui pro magistério, eu me encantei, me encantei com o professor de Sociologia, e acho que foi por ele, né? (Entrevista concedida em 10 de julho de 2019)

Professor 03: Na verdade, eu... eu sempre gostei de educação e sempre gostei de... de cozinhar, de cuidar de casa, de brincar... de diversas brincadeiras, das mais criativas e eu, por ser, já militante político em 1973, em pleno processo de implementação da ditadura... E quando eu tinha mais ou menos treze anos, eu comecei participar dum grupo que chamava “Alicerce” e eles tinham uma atividade educativa de rua, que era incentivar pessoas a entenderem direito social... (Entrevista concedida em 17 de outubro de 2019).

Professor 04: Eu sempre fui apaixonada pela profissão. Pela ação do professor, pelo ensino né? Pra sempre foi tudo meio poético. E também sempre foi muito significativo. Eu bati o pé pra ir para a escola, sempre foi muito significativo pra mim. E eu tentei fugir um pouquinho, né? (...) Mas eu tentei fugir, porque eu fui para Administração de Empresas, porque eu sentia que professor não tinha tanto valor. As pessoas falavam muito que quer professor professora... não sei... e, nessa época, o curso de Administração de Empresas, aí eu fui um pouco influenciada, pela família. Eu prestei. Fui fazer

no IMES¹⁸, frequentei três meses, mas, assim, me choquei um pouquinho, né? Me choquei um pouquinho... Aí, eu saí fora e passei um tempinho sem voltar para o curso superior. Mas depois eu pensei em voltar, vou fazer Magistério. (Entrevista concedida em 15 de dezembro de 2019).

Nas narrativas dos docentes, foi possível identificar fatores relevantes no que se refere ao percurso profissional. Desta forma, podemos considerar dois tipos distintos de trajetórias. A primeira tem o início da docência não como a primeira opção, sendo que ela veio em decorrência de outras possibilidades.

Somente o Professor 03 apresenta uma escolha direta em seguir a carreira desde o início de sua formação, mas o faz de forma que explicita, talvez, seu conceito de ser professor: gostar de cozinhar, cuidar de casa. O professor 04 deixou clara sua indecisão, pois tentou fugir da docência mas sempre foi apaixonado pelo ensino.

Sobre esse processo na escolha da profissão na licenciatura, Valle (2006) aponta que ela é influenciada, no âmbito social, por todo o capital cultural que o aluno adquiriu ao longo de seu crescimento e formação; pela presença e relevância da família para o indivíduo, uma vez que esta irá delimitar as suas perspectivas de trabalho e de vida; e pela própria escola, que também participa dessa delimitação, fornecendo informações e abrindo conhecimentos referentes às diversas carreiras possíveis, além de esclarecer dúvidas e problemas que os alunos têm ao tomar sua decisão.

Questionados sobre *formações e a influência em seus trabalhos cotidianos na escola*, tivemos as seguintes narrativas.

Professor 01: A minha graduação foi... Inacreditavelmente linda. Foi tudo que eu esperava de uma faculdade. Primeiro dia de faculdade, eu sonhei com a minha faculdade desde os 10 anos de idade, e aí eu entrei eu tinha 32... eu entrei, eu escrevi na camiseta “sou bicho”, pra todo mundo me jogar glitter, cola, fazer eu pagar mico. Eles olhavam pra mim e eu: “Pelo amor de Deus, eu sou bicho, acredite em mim,,” [RISOS]. Eles davam risada, porque eu queria estar ali... é diferente. Eu nunca matei uma aula da faculdade ...matei várias, mas nunca matei aula pra... .ir na esquina tomar cerveja. Eu matava aula pra ir pro centro acadêmico discutir direitos dos alunos, né? Mudar o

¹⁸ Anteriormente conhecida como IMES (Instituto Municipal de Ensino Superior), mudou o nome para Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), em dezembro de 2007. É uma instituição de ensino superior, fundada em 1968, localizada na cidade que lhe dá o nome. Constituída por 15 unidades que oferecem cursos presenciais, tem sua sede na cidade de São Caetano do Sul. Conta também com polos de apoio aos alunos EaD em todas as capitais do Brasil. São 300 cursos disponíveis de pós-graduação. As opções são nas áreas de Humanas, Exatas, Biológicas e Saúde.

currículo... quebrar o pau para fazer o TCC que eu queria e não o que estavam me impondo... e isso valeu muita a pena. Isso fez eu ser a professora que sou hoje, que eu considero suficientemente consciente. (Entrevista concedida em 15 de dezembro de 2019).

Professor 02: Não faltaram formações. Tivemos muitas e muitas formações. Aí as coisas foram ficando mais claro tanto, para nós professores como também para a Secretaria. (...) Enquanto estive na gestão tive coordenadoras maravilhosas e que as nossas reuniões não eram reuniões não, só para passar informação, nada disso... eram formações e então isso contribuiu muito da minha formação... Santo André... As formações... As formações que foram oferecidas e... participei nos governos petistas foram formações excelentes inclusive um curso de Gestão na UFABC¹⁸, pós graduação, né? E... isso foi... foi muito bom. Lá atrás, também participar dos debates, enquanto a LDB seria implementada, também fizemos isso... enfim esses momentos foram... marcaram bastante. (Entrevista concedida em 10 de julho de 2019)

Professor 03: Uma formação porque, na época, o Celso Luft, dicionarista?(sic), ele teve... tava desenvolvendo o Programa pro Estado de São Paulo sobre alfabetização. E aí eu fui aprender com ele, alfabetizar, entender um pouco quais são as possíveis metodologias que nos ajudam a ensinar as crianças a ler e escrever. (Entrevista concedida em 17 de outubro de 2019).

Professor 04: Uma das preocupações que eu tenho é com a formação dos professores em... nesse perfil à distância, cursos à distância. Não sei a quantidade de presencial que tem, também não sei como eles não (dão ?) conta da discussão, né? Porque... o que eu vivi na Fundação Santo André, fiquei cinco anos lá, foi muita discussão. O que eu vivi na USP, foram dois anos presenciais... muita discussão. O único que eu fiz semipresencial foi [na] UFABC¹⁹, mas assim, muito puxado, a parte que a gente tinha que fazer na plataforma, muita leitura, muita, muitos exercícios que você tinha que dialogar com os textos que você lia. (Entrevista concedida em 15 de dezembro de 2019).

As narrativas enfatizam a importância de suas formações, sejam à distância ou presencial, durante a graduação ou mesmo depois, como formação continuada. Isso porque para eles a tarefa do professor pressupõe uma contínua busca de aperfeiçoamento, atualização e reflexões sobre a sua prática pedagógica. Isso se torna indispensável à medida que proporciona um espaço para investigar, refletir, e buscar alternativas de ação pedagógica.

Professor 01: eu pude colocar em teste várias coisas que eu queria aprender e uma delas era como usar os jogos que, até hoje, as pessoas têm dificuldade

¹⁹ A Universidade Federal do ABC (UFABC), fundada em julho de 2005, pela lei Federal nº 11.145/2005, foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Foi a primeira universidade brasileira a adotar o bacharelado interdisciplinar para integração de várias áreas do conhecimento científico e tecnológico.

<http://www.ufabc.edu.br/>

para os jogos pra.. pra ensinar. E eu queria... porque eu cheguei a ler um livro do Celso Antunes²⁰, que dizia que se você brincar com as crianças durante 12 minutos, por dia, você ajuda a sinapse do cérebro, aumenta inteligência, tal e eu achei interessante... Vou tentar com os meus alunos. (...) Lá em Paranapiacaba²¹, a gente conseguiu fazer umas coisas muito legais, que foi ensinar às crianças raciocínio lógico através de xadrez, de jogo da velha, desde os mais simples aos mais complexos e as crianças melhoraram bastante... As minhas parceiras de ciclo ou de série não queriam trabalhar com jogos e eu não sei trabalhar de outro jeito. Então, eu fiquei meio que isolado, só que em 2014 eu trabalhei com esses jogos... E eu fiz um trabalho muito bom, em 2014, que foi quando teve o PNAIC²² de matemática e os meus trabalhos, hã... tiveram destaque no PNAIC na minha turma. E aí foi espalhando os jogos que eu usava pra Rede. Teve o Rede em Roda²³, e aí eu fui apresentar os jogos, e todo mundo ficou encantado com os resultados (Entrevista concedida em 15 de dezembro de 2019).

Os professores apresentaram constante reflexão sobre suas práticas pedagógicas, baseadas em seu desempenho e pela busca de melhores formas de sua realização. Nessa reflexão, identificaram problemas e possibilidades, ao planejar de forma intencional a intervenção em uma dada situação, utilizando metodologias apropriadas, processo no qual desenvolvem o seu profissionalismo e a consciência do fazer docente.

Diante desses fatores fundamentais do trabalho docente, tanto a formação continuada quanto a reflexão sobre a prática pedagógica pressupõem uma contínua busca de aperfeiçoamento e atualização.

Os docentes, em suas narrativas, enfatizam o quanto é fundamental a preparação e a busca permanente por formação, demonstrando, desta forma, interesse constante em desenvolver sua prática, com base no contínuo aprendizado e aperfeiçoamento.

Neste diálogo entre as duas ações, de aperfeiçoamento e de atualização, os

²⁰ ANTUNES, CELSO. Interações, Brincadeiras e Valores na Educação Infantil. São Paulo, Editora Vozes, 2012.

²¹ Paranapiacaba é um distrito do município de Santo André. Surgiu como centro de controle operacional e residência para os funcionários da companhia inglesa de trens São Paulo Railway, companhia que operava as estradas de ferro que realizavam o transporte de passageiros e cargas, do interior paulista para o porto de Santos e vice-versa.

²² Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa

²³ Rede em Roda era um encontro entre professores, realizado até de 2016, com o objetivo de proporcionar uma atividade de formação para os professores, por meio da troca de experiências, informações e de novas ideias.

docentes enfatizam, em suas narrativas, a existência de uma etapa anterior, e que se faz necessário considerá-la, uma vez que é fundamental na busca e na preparação permanente por qualificação profissional. Desta maneira, existe, por parte dos docentes entrevistados, uma preocupação em demonstrar o interesse na investigação contínua e na busca de um aprendizado constante.

Mesmo havendo grandes desafios diante de seu trabalho, próprios da carreira docente, os professores entrevistados mostraram que consideram esse aperfeiçoamento profissional como um tema muito importante para o desempenho de sua prática.

Outro fator relevante para o empenho docente, com relação ao seu trabalho, se manifesta na clareza e consciência que possuem sobre os seus próprios papéis como profissionais. Diante deste quadro de fatores positivos para o empenhamento profissional, estes professores declararam que realizam experiências com o seu ensino.

Predominantes a estes fatores e diferentes funções que desempenham, está a constatação da positividade na declaração dos docentes em se utilizarem de suas experiências para ampliarem suas qualidades profissionais.

Quanto às *principais dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar*, merece atenção a fala do Professor 03:

Professor 03: Como é que eu vou incentivá-las a produzir, por exemplo, trava língua com aluno que já tá alfabetizado e colar o cartaz de trava língua pro aluno do primeiro ano passar pelo corredor e fazer uma brincadeira comigo assim: “Vamos ver quem lê mais rápido?”... O aluno do primeiro ano, tô pegando uma ideia, que eu acho positiva e que incentiva o aluno do primeiro ano, e a gente precisa acelerar sua alfabetização de forma positiva. Essa é uma forma positiva, sim e sem cobrança, né? Eu não posso chegar lá na sala da professora e falar isso pra ela, se eu não fizer com ela, porque ela não tem tempo, ela não tem computador na sala de aula, ela tem uma sala com muitos... bastante criança. Mas se eu AP²⁴ falar pra ela assim: “Olha, vamos fazer isso?” “Oh! Me manda a frase agora no Zap [Whatsapp] que eu vou montar e a gente cola aqui” e eu não preciso de muito tempo pra isso, é rapidinho. Eu vou lá e peço pro secretário de escola imprimir, enquanto eu tô fazendo outra coisa, enquanto a turma e a professora fica... ganha uma

²⁴ Assistente Pedagógico é uma Função Gratificada na Rede Municipal de Ensino de Anto André. Esse profissional da educação é um professor escolhido pela administração, para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos da instituição de ensino, tanto a nível individual quanto coletivamente. Esse profissional tem a função de avaliar o rendimento escolar dos estudantes e buscar a causa de possíveis problemas. Em outras Redes de Ensino pode ser denominado Coordenador Pedagógico

relação de reconhecimento e de auto estima e eu começo a articular escola enquanto ferramenta de alfabetização, que não. Entendeu? (Entrevista concedida em 17 de outubro de 2019)

Para Nóvoa (1991), sempre se reconheceu o valor da apropriação profissional por meio da experiência, na qual se aprende com a prática do trabalho docente, interagindo com os demais professores, no enfrentamento de situações e problemas. Mas tal fato conjuga-se com a reflexão sobre as dificuldades, mas também com os êxitos, na busca de adequar as formas de agir.

Os professores entrevistados manifestaram que as experiências com o seu ensino, geralmente alcançam sucesso pedagógico. Expressiva, neste sentido, a fala do Professor 01:

Professor 01: Sem entender que tava acontecendo... as crianças olharam pra mim e começaram a chorar e não conseguia falar com as crianças. Então foi um dia muito ruim quando as crianças começaram a falar comigo, era “eu odeio você”, “quero a minha pro”. Isso era maio... no final do ano, todos nós éramos amigos, é um amor só, mas aí quem me ajudou nessa época foi a AP da escola. Foi em 2008. A AP chegou pra mim e falou assim...: “você tem experiência nenhuma?”. “Não, não tem” ela falou: “sabe que você tem uma sala difícil, né?”. Eu falei assim: “Sim, eu tenho... que São Paulo Freire me ajude” [RISOS]. Aí ela falou assim: “Ah, se você gosta do Paulo Freire, usa ele para te ajudar”. E foi o que fiz, comecei a dar voz pras crianças, Deixar elas falarem o que era possível, o que não era possível, e deu muito certo”. (Entrevista concedida em 28 de maio de 2019)

Quando se coloca a palavra “sucesso”, significa bom êxito, um bom resultado no que é esperado, sendo que o sucesso pedagógico está relacionado, geralmente, ao atingir os objetivos propostos.

O fato dos professores atingirem a sua meta, o sucesso pedagógico, provoca uma “elevada motivação” no exercício da docência. Isto pode ser constatado na fala do Professor 02:

Professor 02: Uma experiência maravilhosa de crescimento pessoal, profissional... e eu passei por todos os níveis de ensino, né? Na Educação Infantil, no Fundamental, na EJA I, na EJA do Ensino Médio, que nós tivemos aqui por um período... então toda experiência... passei na gestão também... como AP de EJA, como Diretora de Ensino Fundamental, de EMEIEF... o único lugar que eu não passei, que eu não tive experiências, foi na creche, né? e fora daqui também, conheci o médio, então a minha experiência profissional, tudo que eu construí, foi na Rede Santo André (Entrevista concedida em 10 de julho de 2019)

Por essas narrativas, pode-se perceber em suas falas, que é necessário ao professor, para a efetivação de uma boa aula, se sentir motivado e, em decorrência, também motivar seus alunos. Ambas mostram sentir uma determinada auto realização e, sobretudo, a perspectiva de incorporar cada detalhe das práticas atuais e das futuras aprendizagens, em sua prática pedagógica.

Neste sentido, os professores entrevistados manifestaram, em suas narrativas, satisfação profissional em decorrência de um sentimento de sucesso pedagógico. O aprendizado do aluno é, em essência, o sentimento de satisfação dos professores com seu trabalho. Em determinadas narrativas, esta satisfação como profissionais docentes, esta experiência vivida, expressa os melhores momentos de sua carreira docente.

Como afirma Gonçalves (1995), são diversas as razões que determinam a ideia dos melhores momentos da carreira de um professor, entre elas está a motivação profissional, que é caracterizada como realização profissional, segurança na atividade desenvolvida e na obtenção de bons resultados. E isto pode ser observado na narrativa que se segue:

Professor 04: A educação é minha paixão, né? e eu sou apaixonada até hoje, então eu sou movida por isso... pelo estudo, até uma condição de própria evolução de ser humano. E de começar lá atrás, infância, e desse ser humano ter essa formação aí, no berço. Esse atendimento, essa qualidade... eu vim de um trabalho de atender famílias trabalhadoras, de estar muito presente na vida das famílias, então eu trago isso para mim. Pra mim é muito fácil fazer porque eu vim da creche com isso, e no Fundamental... Mas terminei, por um lado o profissional, e com grupo de trabalho com os alunos, com o reconhecimento dos alunos, com as mães que valorizaram meu trabalho, entenderam a situação. Eu terminei muito feliz, eu terminei assim, com a minha alma tranquila. (Entrevista concedida em 15 de dezembro de 2019)

Estes docentes manifestaram, de forma significativa, a importância e o significado de um concreto trabalho coletivo. Eles consideram, em suas narrativas, o trabalho coletivo como um fator importante para consolidação de seu próprio desenvolvimento profissional.

Rosenboltz (apud SÁNCHEZ, 1993) considera que a importância do colegiado e da integração docente na escola favorece o processo do próprio desenvolvimento pessoal do professor, introduzindo-o em uma dinâmica de trabalho baseado na ajuda mútua,

nas relações de diálogos interpessoais, quebrando a barreira do isolamento dos docentes que se constituem em um dos principais obstáculos para o aperfeiçoamento de suas funções e força como coletivo.

Assim, diante deste contexto de desempenho profissional, os entrevistados relataram que, de certa forma, se sentem valorizados na escola, pois têm um reconhecimento profissional pelos trabalhos realizados. Segundo Ramos e Spigolon (2005, p.202), a valorização profissional é, de certo modo, um incentivo para qualquer profissional trabalhar com satisfação e vontade. É possível afirmar que os profissionais satisfeitos apresentam resultados mais significativos e de qualidade, em contrapartida aos profissionais insatisfeitos, sem motivações profissionais.

Mediante este contexto positivo, isto é, de empenhamento profissional, as narrativas dos docentes entrevistados manifestaram um sentimento de bem-estar, ao voltarem os seus olhos para o passado e perceberem positividade da prática desenvolvida. Demonstram satisfação com o seu desempenho e sua trajetória na docência. Este sentimento pode ser detectado na fala do Professor 01:

Professor 01: Eu amo a escola que tô. Eu gosto muito. Eu gosto das pessoas que estão aqui... não concordo politicamente com a maioria delas. Não concordo com visão de mundo delas... mas as admiro por não desistirem... acredito que elas merecem muito mais... atenção. Eu acho que precisa disso. A escola que tô, ela é linda fisicamente. Ela é... precisa de reparos, né? Mas é uma escola linda, tem uma quadra maravilhosa... [...] Então esse ano teve a troca da gestão toda. No começo foi estranho, foi muito difícil voltar para cá sem a ex-diretora, porque era uma pessoa muito querida... quem tem alguma coisa contra ela, mesmo quem tem alguma coisa contra a gestão dela... reconhece o quanto ela fez pela escola e foi muito difícil voltar para cá sem ela... ela é uma amiga que eu quero levar pro resto da vida. Essa gestão nova que chegou, chegou nos trancos e barrancos, chegou peitando muita coisa sem conhecer... esse meu ponto de vista... e aí houve estranhamento. [...] veio outra pessoa no final de abril, começo de maio. Que foi meu ponto de vista, um ganho muito positivo. É uma pessoa que eu gosto... já conhecia, eu gosto, admiro... me irrita as vezes [TOM IRÔNICO] mas quem não? [RISOS] É... eu acho que ele trouxe o que [a escola] estava precisando. As pessoas, embora... apesar que elas gostem muito da escola, elas estavam tristes. Elas tavam sem acreditar e ele já chegou causando e isso foi positivo pra escola. (Entrevista concedida em 28 de maio de 2019)

Jesus (2000) confirma este fato, ao mencionar que o bem-estar docente ocorre quando o professor faz uma avaliação positiva de sua carreira profissional.

Segundo Gonçalves (1992), existem muitos professores que recusam a ideia de abandono da profissão e, desta forma, invocam afinidade, gosto pelo ensinar e vocação. Assim, pode-se afirmar que nesta trajetória de dedicação profissional os professores entrevistados apresentaram uma profissionalidade docente positiva.

Segundo Gimeno Sacristán, a profissionalização docente é compreendida como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p.65).

Esse processo de profissionalização e a formação docente é um desafio social complexo, no qual é necessário questionamento e reformulação de ações e ideias, tanto na formação inicial quanto na continuada, sendo revistos, desta forma, os processos constituintes do saber-fazer docente.

Freire (1991) afirma o quanto é importante que o professor possa estar constantemente repensando sua prática pedagógica: “ninguém começa ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. (FREIRE, 1991, p. 58).

Viabilizar propostas de formação docente que contemplem uma educação inclusiva e humanizadora é algo urgente e imprescindível, na medida em que colabora para a construção de um novo modelo de sociedade. Um mundo diferente daquele proposto pelo modelo neoliberal, em que os termos “qualidade e solidariedade” (antigas bandeiras de luta dos setores progressistas) acabaram se banalizando e se reduzindo a “um mero critério produtivista de medição de aprendizagens [...] submergida na voragem tecnocrática ditada pelos organismos internacionais que condicionam severamente as reformas em curso nos países da região”. (GENTILI; McCOWAN, 2003, p. 266).

O professor precisa estar em busca de uma razão de ser e estar na educação, em busca da sua emancipação, como também a da autonomia de seus alunos. Vive-se em uma sociedade de aprendizagem, na qual o sentido da escola não está somente em transmitir informações. Estas já são disponibilizadas de forma bem mais interessante pelas mídias sociais. Portanto, a existência do espaço escolar e do professor só se justifica hoje pela

ampliação de suas funções, numa perspectiva de estabelecimento de relações entre os diferentes saberes e a realidade em que vivem, numa perspectiva de reconstrução do conhecimento e da construção de novos saberes, frutos da dialogicidade freiriana. Nesse sentido, criar espaços de formação docente que estimule a reflexão crítica e coletiva sobre a função social da educação é fundamental. Esta postura auxilia a efetivação de uma proposta educativa mais qualificada e comprometida com a emancipação humana.

Investir na formação inicial e continuada do professor é tarefa muito importante, na medida em que a lógica da atividade educativa coincide com a dinâmica da própria formação. A constituição do saber docente não se constrói apenas pela acumulação de conhecimentos teóricos e pedagógicos, adquiridos no ensino superior, mas por um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pessoais e profissionais que se efetivam ao longo do exercício docente. Faz-se necessário, portanto, que os projetos educativos privilegiem a inter- relação entre a teoria e a prática alicerçada em bases científicas, democráticas e pedagógicas.

Percebe-se como fundamental nos dias de hoje, que o papel do professor e da educação deva ser o de trabalhar mais no sentido da humanização, da socialização, da cooperação e da solidariedade, e não apenas o de preparar crianças e adolescentes para, num futuro qualquer, inserirem-se no mercado de trabalho, se tiverem oportunidade.

É cada vez mais urgente que se desenvolva a consciência de que o verdadeiro papel social do professor é lutar por uma educação humanizadora e não apenas mercadológica e utilitarista, que reduz o ser humano a um simples número ou, quem sabe, a um mero consumidor. É preciso consolidar vínculos afetivos entre estes pares, através da dialogicidade, e fazê-los se crescer como humanos, capazes de transformarem a sociedade na qual estiverem inseridos. Desempenhando uma função educativa mais ampla e abrangente, voltada para o aqui e agora, que favoreça o desenvolvimento integral do ser, naturalmente o professor estará contribuindo para a emancipação humana, para a inclusão das pessoas num contexto mais solidário, como também ajudando a solidificar a ideia de que é possível construir um mundo e uma sociedade com justiça para todos.

3.2 AS NARRATIVAS E O CURRÍCULO MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ

Na implementação das diferentes formas de atuação do Estado na sociedade, torna-se importante a efetivação de políticas públicas que objetivam definir a aplicação dos recursos arrecadados da população, criando condições para que a população tenha acesso ao usufruto desses bens e serviços coletivos.

Tratar de políticas públicas é discutir sobre quais devem ser as prioridades de investimento nos diferentes serviços e bens coletivos, não sendo possível desvincular a educação da política. A partir do sistema educativo adotado por um país, pode-se contribuir para a reprodução de uma ideologia dominante ou trabalhar a favor da emancipação de uma sociedade, “[...] quando se reforça a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. (FREIRE, 1998, p. 28).

As políticas educacionais consistem num:

Conjunto de medidas que são propostas pelo Estado e que dizem respeito ao aparelho do ensino (escolar ou não). Ela visa essencialmente à reprodução da força de trabalho (mediante a escolarização e qualificação); à formulação de intelectuais (em diferentes níveis); à disseminação da concepção de mundo dominante (com vistas a contribuir para legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida), [...] além da evidente regulação dos requisitos necessários ao funcionamento do sistema educacional. (GERMANO, 1993, p. 101).

No processo histórico, diferentes compreensões sobre o papel e a formação dos professores foram construídas, tendo em vista prioridades de ordem econômica, social, política, cultural e ideológica. Cada vez que ocorre uma reestruturação na sociedade, surgem também novas maneiras de se organizar a educação, e um novo tipo de formação dos profissionais que atuam nesta área.

A formação docente não pode ser considerada um domínio autônomo de conhecimento e decisão. Pelo contrário, as orientações, adaptadas ao longo da sua história, encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo, prevalentes em cada época. Vejamos o que as narrativas docentes colocam.

Professor 03: Quando eu já tinha dezoito anos, em 1980, eu conheci o Paulo, Paulo Freire, né? Numa discussão que a gente tinha no Colégio Coração de Jesus, porque eu já participava da igreja nessa época. É Igreja Católica... e tinha um movimento ligado nas comunidades eclesiais de base e o grupo ligado ao Paulo Freire, do próprio Paulo Freire, da formação em Educação Popular. Aí comecei a trabalhar com educação popular. (Entrevista concedida em 17 de outubro de 2019).

Professor 01: Me peguei com 32 anos, sem ter feito faculdade e já com a situação financeira tranquila que é uma coisa que daria, mas sabe quando o sonho adormece e você esquece que você tem ele. (...) Eu vi um panfleto da faculdade. Vestibular pra semana seguinte. Pensei... vou prestar vestibular, qualquer curso me agrada mesmo, é só para ver como eu tô, depois eu entro no cursinho e... só que eu prestei e passei em sétimo lugar. E aí eu passei em três cursos. Eu passei em história, letras e pedagogia. Aí eu fiquei pensando... onde eu poderia mudar o mundo? [RISOS]. Aí eu optei por pedagogia, porque eu queria entender por que a educação não deslancha no país. (Entrevista concedida em 28 de maio de 2019)

A partir da definição de conceitos, desenvolvem-se imagens que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na sala de aula. “Cada uma destas imagens ou metáforas tem subjacente: uma determinada concepção de escola e do ensino; uma teoria do conhecimento e da sua transmissão e aprendizagem; uma concepção própria das relações entre teoria e a prática, entre a investigação e a ação. (GOMEZ, 1995, p. 95 -96).

Com o advento da globalização e do neoliberalismo, a educação passou a ser, prioritariamente, um meio de as pessoas se inserirem (e se manterem) no mercado de trabalho. Hoje, predomina uma lógica, cujo contexto educacional tem, como finalidade básica, preparar as crianças e os adolescentes para conseguirem futuramente um emprego. Trata-se da mercantilização do ensino, que perde a sua função humanizante de socialização e de emancipação do indivíduo, para se transformar em oferta de mercadoria e consumo.

Nessa proposta, é possível perceber uma autêntica divisão entre a atividade prática e a teórica, já que modelos de formação docente induzem o professor a acatar e a aplicar, em sua rotina escolar, os conhecimentos produzidos por pensadores e ideologias que, por vezes, estão desvinculados da realidade social e escolar. Pensar a ação, fazer que exista uma reflexão sobre a prática docente, possibilita que o professor tenha mais autonomia e competência efetiva.

Foi possível observar um fator de grande importância, presentes nas narrativas de todos os docentes entrevistados, algo relacionado às suas motivações, as quais os

fizeram permanecer na carreira docente: a afinidade e o gosto de ser professor. Isso foi narrado quando pedido para que *comentassem sobre as mudanças no ambiente profissional durante sua carreira. Quais as que você considera as mais significativas*. Assim podemos destacar:

Professor 01: Às vezes, tem professores que chegam totalmente desacreditados, conversando comigo pelos corredores (...). Aí eu falo: Vamos fazer isso? Vamos fazer aquilo? Fazer aquilo outro? E a gente se pega fazendo coisas incríveis, com os recursos que a gente tem e que as vezes não são valorizados, mas eu ainda não desisti de sonhar pela educação. (Entrevista concedida em 28 de maio de 2019)

É importante ressaltar o gosto por seu trabalho docente como fator fundamental para a eficiência de seu desempenho profissional. Conforme Luckesi (1994), o professor precisa gostar do que faz, pois antes de tudo é preciso desejar ensinar, é preciso querer ensinar. Este gostar de ensinar tem relação direta com o desejo permanente de trabalhar com o objetivo do desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos.

Deve-se pensar que vários fatores concorrem para a melhoria do ensino, os quais podem ser classificados como a) pessoais, a exemplo dos valores e sentimentos; b) b) profissionais, incluindo as formações iniciais e continuadas; e c) os socioculturais, relativos às relações e convívio. Desta forma, seja qual for o fator determinante, a existência de uma relação entre todos é fundamental e, diante dessa, a eficiência no trabalho, que está atrelada ao gostar do que se faz, mas também à aceitação deste trabalho, seja por si próprio ou pelos outros. Ou seja, o projeto profissional precisa estar inserido no projeto de vida do sujeito.

Foi feito o seguinte questionamento, conforme roteiro e entrevista: *Fale sobre a participação nos grupos de estudo voltado para a construção curricular na Rede de Santo André. Comente sobre esta participação*. A narrativa de um dos docentes selecionados expõe a seguinte situação sobre a construção curricular de Santo André.

Professor 04: Mas foi um trabalho assim, de muita discussão e, quando a gente vê, chega um currículo muito da área da Geografia, ainda, dá pra entender... dá área da História ainda dá para entender, mas essa Matemática, por exemplo, que eu estava no momento tão difícil. Assistente de Pedagogia fiz sentar comigo: Vou enlouquecer! Você tem que me ajudar nesse processo... aí ela me ajudou, porque assim, tem coisas, que até uma professora de matemática, da nossa escola... disse: “Não sei isso...”. Isso é pra você ver, que alguma coisa eu acho que esse grupo técnico tem que ter um amparo do profissional, né? Um professor de Matemática, um professor de História, um professor de Geografia... Deveriam ter um grupo técnico aí, pra amparar a gente. A minha escola participou muito pouco, assim, nesse

sentido, é uma escola pequena, com cinco professores da manhã e dois professores da tarde, sete salas de ensino fundamental na escola e... tipo assim, eu fui: “Você vai ter que ir”, né? Eu não vou falar não, porque eu tô entendendo a situação da escola, então eu vou colaborar com vocês. Porque eu fui assim – Vai você – E da manhã, não deu certo. As professoras não foram. Eu fiquei a única pessoa para falar de geografia e a diretora, que tava no meu grupo, que eu achei estranho, porque ela não foi para outro grupo? A princípio, me colocaram no de História, achei legal. aí... aí mudaram, você é geografia... Também achei legal, adoro Geografia, tem tudo a ver, né? A Geografia te coloca em muita situação histórica que você precisa fazer um elo... e eu trabalho muito a interdisciplinaridade. Pra mim, eu não tenho dificuldade nenhum de contar Geografia, História e Ciências e fazer isso aqui, né? então eu... trabalho interdisciplinaridade em sala de aula e eu tenho facilidade para fazer isso. Mas assim, a condição da minha escola não favoreceu muito essa discussão. (Entrevista concedida em 15 de dezembro de 2019).

Percebemos, nesta narrativa, as dificuldades do docente em atuar em áreas diferenciadas. Manifesta sua facilidade em desenvolver-se com algumas disciplinas das humanidades, paralelamente à dificuldade em trabalhar a matemática.

Penso que aproveitar os imprevistos cotidianos, conviver com as mais diversas incertezas da rotina escolar, fazer da escola um espaço de discussão, na busca de soluções para os problemas educacionais, são procedimentos que ajudam a formar um professor, diante de sua tomada de consciência como classe.

Vejamos agora as colocações dos docentes entrevistados no que diz respeito à questão: *o contato com o antigo material didático utilizado pela Rede de Santo André, antes da nova proposta curricular. Qual a sua avaliação sobre eles?*

Professor 2 : Mas tivemos muitas mudanças. Algumas positivas e outras, nem tanto. Por exemplo, aquela época que eu iniciei, não havia essa questão de uniformes, de materiais. As crianças tinham ou não tinham, e não ia, não apareciam, né? Hoje, isso já facilita bastante, para essas crianças. Outra questão, também, até agora não encontrei uma resposta assim confiável... que não tínhamos tantas crianças de inclusão, né? Autista, downs, os transtornos. E eu tenho dúvida se elas não estavam inseridas ou estavam escondidas, ou se, mesmo em termos de números, elas eram em menor número que hoje. Entende? Além disso, tem questão que não é só da educação, né? É uma questão social. Eu via mais compromisso dos alunos e das famílias. Quando eu iniciei [havia] muito mais compromisso, muito mais valorização e hoje, não. E isso, eu isso, eu vejo assim, como não é um problema restrito da educação, mas é da sociedade como um todo. (Entrevista concedida em 10 de julho de 2019).

Professor 3: Porque, por exemplo, os alunos que precisam estar letrados e alfabetizados nos terceiros anos, ainda não leem na Educação Infantil. Não

traz uma parlenda, não vem escrever na lousa. Uma frase é “O Sapo, não lava o pé”, o aluno do terceiro ano se vier na sala Educação Infantil, e na lousa escrever a palavra “O Sapo não lava o pé”, ele vai cumprir três metas sociais, muito ricas. Vai se autoidentificar. Vai se autoafirmar como escriba e vai promover uma relação sócio interativa com os pequenos. Ele só fez isso. E se a professora deve acompanhar, ela vai, ela vai se sentir orgulhosa porque ele sabe escrever, ou vai se sentir preocupada porque ele conseguiu escrever, ou vai se sentir reflexiva e em análise da sua prática, porque ele não conseguiu escrever. (Entrevista concedida em 17 de outubro de 2019).

O professor 02 mencionou as mudanças ocorridas com a nova proposta curricular de Santo André. Exemplifica com a inclusão de alunos com problemas variados, afirmando ser uma questão social e não só uma questão educacional. A narrativa do professor 03 enfatiza os saberes específicos do docente com relação à alfabetização. Nesse sentido, é fundamental pensar uma formação inicial e continuada que contemple tal abrangência.

Tardif (2002) trata da necessidade de mudanças significativas nas práticas e concepções em relação à formação e ao processo de profissionalização docente. Para ele, primeiramente, é importante:

Reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento [...],que deveriam ter direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar”. (TARDIF, 2002, p. 240).

Desta forma, se for levado em conta que o docente possui saberes, competências e conhecimentos para trabalhar com seus alunos, ministrar aulas e administrar suas rotinas e ações, ele também pode organizar e controlar sua formação.

Outra observação feita por Tardif (2002), refere-se aos conhecimentos docentes em seu trabalho e a sua vinculação com os conhecimentos abordados nos cursos de formação, tanto inicial como continuada. É importante considerar que a formação docente seja constituída de lógicas e conteúdos disciplinares, e não profissionais, pois:

Essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas”. (TARDIF, 2002, p. 241).

Nesse sentido, as práticas dos professores devem partir da reflexão dos conhecimentos e saberes que são utilizados no trabalho pedagógico, sendo esses conhecimentos práticos; inserindo-os, posteriormente, no currículo escolar, objetivando assim,

dar maior legitimidade à prática docente.

Ao debater o currículo, Tardif (2002) reflete sobre a organização disciplinar, a qual se mostra especializada e fragmentada. É possível perceber a falta de relações entre os conhecimentos estudados e os saberes utilizados pelos professores em seu trabalho cotidiano. O currículo necessita levar em conta como atuam os docentes, entendendo-os como seres históricos e sociais. Os professores são profissionais portadores de saberes múltiplos, que se mobilizam e se articulam conforme suas práticas docentes, as quais os vão modulando ao longo de seu histórico profissional.

Os debates sobre o currículo da Rede de Santo André são fontes de saberes que, em relação aos demais saberes, disciplinares, cotidianos e experiências, formam os profissionais da educação. É preciso admitir que os conhecimentos da trajetória profissional são extremamente relevantes e necessários, e devem ser complementados com os demais, adquiridos no decorrer do exercício docente, dos cursos de especialização e aprimoramento profissional, bem como na troca de experiências entre os professores.

Professor 3: Eu saí do campo do enfrentamento crítico direto, porque a rede de Santo André, uma rede ainda que engatinha, ela precisa aprender a fazer o debate pedagógico, o debate político da prática escolar, ela não consegue sair do seu nicho. Ela é muito rica em experiências, a Prefeitura de Santo André. Os professores da rede são muito inteligentes, mas não conseguem dialogar entre si. Então eu, por exemplo, eu me sinto... Eu me externalizei da Rede, fico só assistindo a Rede, e conduzindo as minhas práticas e fazendo debate por fazer parte do Conselho Municipal de Educação, coordenar o Fórum Municipal de Educação e participar da Câmara. Da Câmara não, do Comitê de Avaliação de Implementação do Processo de Avaliação na Rede Municipal de Santo André, eu tô fazendo a parte mais assim de observador e analisador, de como a gente pode pensar em transformar. E é transformar não porque existe o governo A ou o governo B, né? Eu hoje faço uma leitura e sigo uma prática assim: Olha, vamos trabalhar na construção dum projeto de educação para a cidade de Santo André, que não tem um viés político partidário, que tem um viés de política de Estado, onde você implemente práticas pedagógicas, práticas curriculares e debate político pedagógico no campo do exercício de cidadão, do exercício político, sem dizer que A tá certo e que B tá errado, mas o que que é importante pra criança pra ela aprender a ler, escrever, raciocinar, defender o meio ambiente, defender seu direito de consumidores e tudo mais. (Professor 03, entrevista concedida em 17 de outubro de 2019).

As narrativas docentes expressam pontos positivos, mas também críticas e limites do processo de discussão curricular da rede municipal de Santo André. O Professor 02, por exemplo, expressa sua crítica ao viés político incluso nas discussões.

Professor 2 : Não tive interesse em participar, nos grupos que foram formados. Foram lá pro Centro de Formação... e discussões... De verdade, eu não... não abracei muito a forma como ele começou a ser construído, então eu não senti segurança. Achei que seria mais um documento, com todos os outros que vieram e não ficaram, né? E eu realmente preferi não me envolver tanto com a construção dele. Vários professores participaram dos encontros, vários participaram nas diversas áreas, né? E aí discutíamos em RPS. Víamos o que havia sido feito. Davamos outras sugestões que eram levadas... enfim esse intercâmbio foi feito o que podia ser feito, foi feito. Os representantes que levavam lá, mas havia discussões na escola. Todas as vezes que haviam discussões eu li. Toda vez que era tinha essas discussões na RPS era oferecido a leitura do documento e a última versão dele final também li, com certeza. E eu não fiquei satisfeita. Achei extremamente complexo a forma como está, né? . (Entrevista concedida em 10 de julho de 2019).

Devemos considerar também o comentário do Professor 02 do seu desinteresse em participar como representante de sua escola no processo de discussão. E o quanto isso foi negativo na construção do diálogo no coletivo de sua escola, uma vez que não havia interesse e, conseqüentemente, compreensão do processo de construção da Proposta Curricular.

Propor, na construção curricular, reflexões que privilegiam somente a aplicabilidade de técnicas e fórmulas no processo educativo, acaba por restringir a capacidade e a oportunidade de investigação do professor. Podemos afirmar que é um incentivo ao desenvolvimento de profissionais com limitações em sua atuação.

Vejamos o que diz o professor 01 sobre a questão:

Professor 01: Eu participei das discussões do currículo de história. Tô sempre na área de história, qualquer dia eu faço faculdade de história [RISOS] eu fui participar do grupo de História. Primeiro embate que eu tive foi no meu ponto de vista, a base comum curricular, que foi da onde... queria-se que fosse o construído, o currículo ia ficar muito uma cópia e cola da base... e a base, para mim, é muito rasa em todas as áreas. Eu acho que ela deixa a desejar. Se ela foi um avanço conquistado, na questão que vamos ter um currículo nacional, onde garantam algumas coisas, nós nivelamos muito por baixo em algumas áreas. Mas isso é o que tá posto. Quando chegou na discussão do currículo de história, uma das discussões que eu briguei, aí eu fui a chata da história. Não me importa, sou assim mesmo [TOM IRÔNICO]. Porque Santo André já fez muita coisa. Santo André tem uma história... O Brasil... E não seria Brasil, esquecendo Santo André na história. A gente tem uma importância muito grande: a linha ferroviária, as metalúrgicas que vieram para cá no final... do começo... da segunda metade do século XX. Santo André é essencial, a área do ABC é essencial... Então a gente não pode negar, principalmente no currículo de história. que foi onde eu me aprofundi, e algumas coisas acabaram sendo deixadas pra trás. E a gente

brigou, brigou muito. Os três primeiros encontros foi só bate boca e eu não concordava, e aí tinha umas duas professoras que tavam do meu lado. “A gente é que vai arrumar as encrencas”. A gente debateu muito antes de começar a escrever. Eu acho que ficou um currículo de História. Confesso que os outros eu li superficialmente. O de História (...) eu acho que foi um currículo bom, pro início que precisa ser colocado em prática de fato, pra que a gente possa ter dados concretos pra discutir o aprofundamento dele daqui três anos, que é o que tá proposto. E isso tem que acontecer o quanto antes e embora essa discussão tem acontecido depois que ela foi votada, foi aprovada, parece que ela parou aí. E algumas coisas precisam, porque mesmo no nacional, o Plano Nacional de Educação não foi cumprido, a maior parte das metas não foi cumprida. O Municipal então... Usa-se a desculpa do “mas no nacional não conseguiu, a gente depende dele”. Não sei até que ponto a gente pode argumentar isso, porque se eu sei o que eu tenho que fazer eu podia já movimentar algumas coisas pra não ter a desculpa do nacional que não está sendo colocado. (Entrevista concedida em 28 de maio de 2019)

Segundo Nóvoa (1992), o diálogo entre os docentes é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. O autor afirma que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, na qual podemos (re) pensar nossa prática pedagógica.

Furter (1985) completa que a reflexão é um esforço de autocrítica, que permite diluir tanto as dúvidas quanto as falsas justificações e representações. É, ainda, criativa, pois dá segurança na escolha das opções, tendo como consequência, maiores possibilidades de realização.

Os docentes também declararam que, em razão da busca pelo trabalho coletivo, passaram a desenvolver práticas pedagógicas diversificadas, que os estimulam a manter um dinamismo profissional. O empenho profissional é um fator influenciado por vários aspectos relacionados à docência, determinantes para a motivação do empenho profissional. Nóvoa (1992) destaca que o próprio exercício da prática docente pode vir a se tornar motivador.

Mesmo que se apresentem limitações e dificuldades na execução, na visão dos entrevistados, a proposta curricular constitui-se num rico processo para a qualificação pedagógica, pois momento de confrontação entre os esquemas e as convicções teóricas implícitas do professor e a realidade concreta de sala de aula. “Quando o professor reflete na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula; afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria

externa” (GOMEZ, 1995, p. 106).

Professor 02: Vários professores participaram dos encontros, vários participaram nas diversas áreas, né? E aí discutíamos em RPS²⁴. Víamos o que havia sido feito. Dávamos outras sugestões que eram levadas, enfim esse intercâmbio foi feito, o que podia ser feito, foi feito. Os representantes que levavam lá, mas havia discussões na escola. Todas as vezes que havia discussões, eu li. Toda vez que tinha essas discussões na RPS²⁵, era oferecido a leitura do documento e a última, na versão dele, final, também li, com certeza. E eu não fiquei satisfeita. Achei extremamente complexo a forma como está, né? E principalmente o que me preocupou foi que nós temos ali um rol de conteúdos a serem desenvolvidos numa disciplina, num determinado ano, porém isso não ficou é... fechado para todas as unidades da rede, e isso preocupa, preocupa assim, do que a escola, tem uma transferência... né? Enfim teria que dar uma uniformidade maior. Lembrando sempre que isso não é desconsiderar a realidade da escola, realidade do aluno, nada disso, entendeu? Mas que teria que ter uma uniformidade maior. Não dá para falar dos professores de outras escolas. Os representantes da minha escola, com certeza, participaram mais efetivamente. (Professor 2, entrevista concedida em 10 de julho de 2019)

Aqui aparece a diferença na motivação da participação da professora e do retorno no coletivo em RPS, mostrando uma assimetria entre as escolas e uma divergência na condução dos debates internos. Expressa, também, o quanto não consideramos as realidades de cada escola ou a espontaneidade de participação dos docentes interessados.

Paralelamente, a narrativa dos docentes mostra a transformação deles em sujeitos do processo de construção curricular, na medida em que aperfeiçoam sua prática pedagógica, a partir da análise e interpretação da sua própria ação em sala de aula. Essa ideia também é referendada por Nóvoa, quando diz: Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 1995, p. 25).

Uma proposta fundamentada nos princípios de uma educação emancipatória

²⁵ Reunião Pedagógica Semanal é um espaço de formação continuada dos educadores, para discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente. É também o momento de trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno. Essas reuniões deverão ser planejadas e organizadas pelo Assistente Pedagógico de cada Unidade Escolar, em sintonia com os demais membros da equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto dos professores do respectivo segmento. É realizada uma vez por semana, tem duração de 03 horas. Em outras Redes de Ensino são chamadas de Hora-atividade, horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), ou também de aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC)

e humanizadora considera que a razão de ser da educação não é apenas o ato de capacitar os indivíduos (por meio de transferência de conhecimentos) a viverem e se adaptarem ao mundo em que vivem. Ela humaniza e trabalha sobre as incertezas do ser humano, não apenas de seus princípios, mas do destino de quem educa. Muito mais do que isso, ela conscientiza, abre as fronteiras da mente e do coração dos professores, com vistas a ajudá-los a criarem uma cultura de respeito às diferenças e de valorização da vida.

Investir numa proposta de formação continuada docente na Rede de Santo André, a partir das discussões da elaboração da Proposta Curricular que não atribua à educação uma finalidade utilitária, destinando-a a não ser apenas a formação e adaptação de crianças e adolescentes às exigências do mercado de trabalho. “Ainda que represente uma escolha de saberes, de sentidos, de significados, de sensibilidades e de sociabilidades, entre outras, a educação não pode preestabelecer de maneira restrita modelos de pessoas” (BRANDÃO, 2003, p. 21), sob pena de estarmos contribuindo para a construção de uma sociedade individualista, competitiva, desumana e cruel.

Segundo Nóvoa (1995), os espaços de formação (acadêmica, continuada ou em serviço) devem auxiliar os professores na busca de alternativas que ampliem a abrangência do seu fazer educativo, ajudando-os a torná-los mais críticos, criativos, sujeitos da sua própria história e coparticipantes na implementação de políticas de formação docente. Esse autor também defende que possibilitar um espaço de reflexão coletiva e contínua sobre a prática pedagógica é a melhor forma de qualificar e valorizar o professor, pois reconhece e traz credibilidade ao seu trabalho, na medida em que referenda a importância de sua ação pessoal e profissional, na construção de uma sociedade melhor.

Isso só foi possível afirmar após a narrativa do Professor 03:

Professor 3: Costumo pensar que a educação pública de Santo André é feita de células isoladas. Ela não é um sistema orgânico, porque quando você tem um sistema orgânico e se articula e pensa, você tem o diagnóstico dos problemas e faz. Aí assim, a jornada do professor na rede municipal e na minha escola tem que ter uma articulação logística que permita que o professor, os dois professores que estão fora da sala, mesmo de séries diferentes, têm um canalizador de conversa. “Olha, eu tenho 50 minutos... Olha professora, vem pra cá, vem aqui, ó senta aqui... Vamos conversar sobre a sua prática, rapidinho e depois você pode tomar seu café e fazer o que você quiser”. Você não tem esse chamado, eu chamo de provocador, da prática pedagógica. Eu não tô dizendo que é uma chamada do cerceamento da liberdade do professor. (Entrevista concedida em 17 de outubro de 2019).

É importante a criação de redes de autoformação participada, que venham permitir a compreensão do docente e assumir sua formação como um processo interativo e dinâmico. O compartilhamento e as trocas de experiências e saberes garantem, de forma efetiva, o enriquecimento de espaços de formação mútua, onde cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (NÓVOA, 1995, p. 25-26). E é a base da construção da interdisciplinaridade.

A estratégia formativa e de debates reflexivos, centrados na prática docente, consiste numa mudança dos processos de interação social dentro das escolas, o que proporciona a substituição de uma cultura individualista por uma cultura baseada no trabalho em equipe e na cooperação. Isso se refere a uma perspectiva que transforma as situações de trabalho em situações de formação e de crescimento profissional, sendo que as mudanças organizacionais escolares são facilitadas por um processo que se origina no interior da escola, e não vindas do exterior. Segundo Canário:

É esta articulação entre novas modalidades de organização do trabalho e novas modalidades de formação, centradas no contexto de trabalho, que facilita e torna possível a produção, em simultâneo, de mudanças individuais e coletivas. Os indivíduos mudam, mudando o próprio contexto em que trabalham. (CANÁRIO, 1994, p. 27).

Além disso, nessa perspectiva, a escola, o currículo e a Rede Municipal de Ensino ganham contornos de uma autêntica comunidade de aprendizagem: a um professor reflexivo que produz inovações só podem corresponder alunos cuja aprendizagem é estruturada por princípios semelhantes, isto é, que produzem saberes de forma mais contextualizada.

3.3 MEMÓRIA, SABERES DOCENTES E PROFISSIONALIZAÇÃO.

Pollak (1992, p. 4-5) fala sobre a memória como um fenômeno construído, cujos processos de construção podem ser tanto conscientes como inconscientes. “O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização”. A organização, em função das preocupações pessoais e políticas do momento, mostra que a memória é seletiva e um fenômeno construído social e individualmente.

Quando se trata de memória herdada, Pollak (1992, p.5) afirma que “há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade”. Recorre, o autor, à psicologia social e, em parte, à psicanálise para entender a questão da identidade. Nesse processo, identifica três elementos essenciais:

Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados (POLLAK, 1992, p. 05).

Por isso, a memória, por muito tempo, foi responsável por um conjunto de valores, tradições, conhecimentos e acontecimentos que, por meio da tradição oral, foram transmitidos às gerações. E, apesar da expressão “história oral” ser recente, o uso da evidência oral é tão antiga quanto a história. Nas sociedades pré-letradas, por exemplo, toda história era oral. Essa tradição oral permitiu que o conhecimento fosse transmitido de geração para geração, até o momento em que pudesse ser registrado em papéis (THOMPSON, 1998).

Segundo Thompson (1998), a valorização das memórias e recordações permite a construção de uma história mais socialmente consciente e democrática.

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser usada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou

cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (THOMPSON, 1998, p. 22).

Thompson (1998) contribui para a perspectiva de uma evidência oral que pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. Alega que “enquanto os historiadores estudam os atores da história à distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas” (p.137). Isso se deve ao fato de se pautarem em suas próprias experiências e imaginação, ou seja, uma forma erudita de ficção.(?)

Além de termos, por meio da história contada, uma representação dos acontecimentos, da realidade, do espaço geográfico, como uma releitura do mundo, “a evidência oral transforma os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira” (THOMPSON, 1998, p.137).

Nesse sentido, o saber docente, que durante muito tempo serviu como subsídio para a educação e socialização dos profissionais, foi a racionalidade técnica. Contudo, ela ganhou inúmeras críticas no século XX, gerando uma série de estudos e pesquisas, com o intuito de ultrapassar a linearidade e a forma mecânica do conhecimento científico, juntamente com as questões práticas de sala de aula. Desta forma, é necessário entender a especificidade e construção dos processos de socialização, identificando nos saberes características que possam definir e fortalecer a identidade e autonomia do professor.

Frente a isso, a análise das entrevistas leva em consideração o “saber docente”, que busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício docente e da profissão (MONTEIRO, 2001, p. 130).

O professor profissional é aquele que ensina, não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. Ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes), seja qual for sua natureza ou nível, pela incorporação dos processos, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto. Isso ocorre para adequar-lhes os procedimentos, de modo que esse processo da apropriação ocorra no estudante, processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e

um domínio técnico, didático rigoroso do professor, informado da sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua.

Além disso, a formação de professores demanda que o professor que ensina, não ensina porque tem o dom de ensinar ou porque ama ensinar. É mais que isso, ele ensina porque tem consciência de que é um profissional do ensino e, por isso, sabe que é preciso dominar os conteúdos, para exercer sua atividade, bem como manter-se constantemente em busca de atualização frente às novas realidades educacionais.

Ser professor não é estar preparado para atingir metas de qualquer natureza, mas sim ser indivíduo livre, capaz de entender e compreender diferentes realidades. Assim, nos levam a crer que a formação do professor implica compreender a importância da docência e de seu papel na transformação do sujeito, na sociedade.

Segundo Tardif (2000, p. 13), “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Para isso, é importante termos algumas noções de forma ampla sobre os saberes profissionais, habilidades (aptidões) ou mesmo atitudes, o que, em algum momento, foi chamado de: saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2002, p. 60). Para o autor, a docência é uma profissão de interações humanas, sendo esta interação constante e intensa entre os atores da educação, o que norteará o trabalho na sala de aula.

Com relação aos saberes profissionais, Tardif menciona algumas características que os definem como temporais, em pelo menos três sentidos. Estes saberes partem daquilo que os professores já sabem sobre o ensino, ou seja, este saber parte da própria história de vida, e história de sua trajetória escolar. De acordo com o autor, os professores, enquanto alunos, passam pelos cursos de formação sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF, 2000, p. 13).

Em segundo lugar, são temporais no sentido de que a prática profissional é decisiva nos primeiros anos de aquisição, pois, “a maioria dos professores aprendem a

trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro” (TARDIF, 2000, p. 14).

Em terceiro lugar, são temporais no sentido de serem desenvolvidos ao longo da carreira, aprender, a saber, viver em um ambiente escolar bem como em uma sala de aula. Além dos saberes profissionais serem temporais, eles possuem uma heterogeneidade, pois, o professor permite se servir das mais diversas questões que provem de sua história de vida, de sua cultura, apoiando-se em conhecimentos adquiridos por meio da universidade e na experiência de certos professores. Contudo, por serem variados e heterogêneos não são conhecimentos unificados.

Eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor dificilmente tem uma determinada concepção única de sua prática educativa; ao contrário, eles utilizam de várias concepções, teorias e técnicas, conforme a sua própria necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores do ensino superior. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada ao trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2000, p. 14).

Sendo assim, as entrevistas, na forma de registro, se constituem em importante procedimento metodológico para conhecermos a relação desses atores sociais. Essa apreensão está ligada ao contexto e ambiente em que viveram e vivem, estando também relacionada às memórias que, de certa forma, refletem relações de identidade.

Pollak (1992) contribui para o entendimento da identidade, dizendo que ela é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em relação aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. A memória e a identidade, desta forma, são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais. Por exemplo, a memória e a identidade constituem um ponto importante na disputa pelos valores familiares (POLLAK, 1992).

Loureiro e Príncipe (2002), por sua vez, trabalham outra dimensão de identidade: a identidade local. As autoras consideram que a teoria do processo identitário pode ser conceituada como um organismo que se desenvolve através dos processos de assimilação, acomodação e avaliação. Esse processo identitário é regido por quatro princípios que definem a estrutura da identidade: autoestima, continuidade, distintividade e controle.

A autoestima está relacionada com a avaliação positiva que o sujeito faz de si mesmo, de seu trabalho, do grupo ao qual pertence e ao sentimento de valor e orgulho social. O sentimento de autoestima pode ser impulsionado pelas qualidades de um local. A continuidade está relacionada à ligação no espaço e no tempo entre o passado e o presente.

A distintividade revela-se no desejo e necessidade de os indivíduos se sentirem únicos e especiais, podendo o habitar um determinado lugar servir para o sujeito se diferenciar de outros.

O controle ou autoeficácia é definido como a confiança que o indivíduo tem nas suas capacidades de resolver as exigências do ambiente em que vive (LOUREIRO E PRÍNCIPE, 2002).

Haesbaert (1996) também discute a questão da identidade, alegando que os espaços expressam muito mais que a manifestação concreta de seus prédios, estradas e montanhas. Há uma referência identitária nesses espaços, uma leitura simbólica que emana, uma apropriação estética específica, capaz de fortalecer uma identidade coletiva que é também uma identidade territorial. “Assim se formam ou se forjam identidades locais, regionais, nacionais etc. fortalecidas não apenas pelos territórios ‘de naturalidade’, em seu sentido concreto, mas também por territórios simbólicos” (HAESBAERT, p. 149, 1996).

Foi possível, também, estabelecer conexões entre o registro da voz e a memória a partir da relação do homem com o espaço vivido. A memória, nesse aspecto, tem papel importante, pois é a partir dela que se articulam os acontecimentos, os personagens e os lugares vividos ou herdados.

Por isso, os saberes profissionais dos professores estão sempre a serviço da ação, pois é na ação que eles ganham significado. Logo, esta ação pode ser definida como um saber plural, formado pela amalgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências (TARDIF, 2002, p. 36).

Tardif ainda menciona os saberes personalizados e situados, pois o professor tem uma história de vida, emoção e sentimentos que lhe são característicos, e que fazem parte

do contexto em que ele está inserido. Ainda em relação aos saberes profissionais, pensando na problemática da profissionalização, apresenta oito características (TARDIF, 2002, p. 247-249): a) especializado e formalizado; b) adquirido na universidade; c) pragmático; d) destinado a uma parcela; e) avaliado por grupo de pares; f) improvisado ou mesmo adaptado para reflexão; g) formação contínua; h) responsabilidade do profissional.

Tais características fazem parte da profissionalização docente, e perpassam as definições de competência, visto que os saberes profissionais raramente são saberes formalizados, objetivados, mas sim “apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que dificilmente são dissociados das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2000, p. 15).

Com isso, é possível observar os saberes utilizados pelos professores, de forma que as salas de aula, bem como o contexto de sua profissão, lançam mão dos conhecimentos pessoais, programas e livros didáticos, pautando-se nos saberes escolares, em sua própria experiência na formação profissional. Tudo quanto foi dito a respeito dos diversos saberes advém de distintos lugares: família, escola, docência, objetivos pedagógicos, cursos de formação, entre outros.

Desta forma “[...] O saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (Tardif, 2002, p. 64).

Professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e capaz de desenvolver um saber prático e baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos (TARDIF, 2002, p. 39).

Tais observações nos levam a crer que existem vários saberes, os quais podem servir como base para falarmos de docência, e que os saberes profissionais, a que o autor se refere, são empregados no cotidiano., Saberes caracterizados como temporais, pois ensinar pressupõe “aprender a ensinar” (TARDIF, 2002, p. 19-20). Com efeito, é possível reconhecer certa pluralidade e heterogeneidade do saber docente, pois estes saberes são

formados com todos os demais saberes.

Desta forma, entende-se que o professor, enquanto profissional, adquire saberes de variadas formas sobre a educação, tendo como função principal educar crianças, jovens e adultos. Portanto, não se trata de pensarmos em adotar uma prática que seja extrema e simplesmente prática, muito menos, em aderirmos a tendências anti-intelectuais, mas sim em pensarmos que, ao buscarmos definir quem seria o “bom professor”, podemos lidar com uma multiplicidade inerente à prática docente.

A prática profissional de um docente é, desta forma, resultado da relação existente entre os seus diferentes saberes, adquiridos não somente na sua preparação profissional, cursada em instituições destinadas à formação de professores, mas também no exercício da docência. Como já afirmado anteriormente, de acordo com Tardif, os saberes são temporais, pois são adquiridos através do tempo, pois aprender a ensinar é aprendido através da história de vida do professor. Os primeiros anos da prática docente são essenciais para que demonstre competências, adquira uma rotina, dependendo da rotina, pois o bom professor é aquele que não se acomoda e está sempre preparando sua aula, mesmo que seja a mesma em anos e anos, mas sempre a atualizando tanto no conteúdo quanto na didática.

Assim é possível entendermos que, para Tardif, um professor raramente utiliza somente uma concepção teórica, mas inúmeras concepções, mesmo que contraditórias, para os professores universitários, pois sua relação com o saber não está baseada na coerência, mas sim na utilização desse conhecimento. Atrelado a isso, existe a expectativa sobre os professores, bem como uma lista de saberes, habilidades e competências necessárias, que buscam configurar o docente ideal, eficaz.

Assim, atributos que compõem a ideia de “bom professor”, são oriundos de julgamentos individuais. De fato, independentemente da forma como são agrupados os conhecimentos ou mesmos as tipologias, foi possível perceber que o significado conceitual de ambos os termos empregados, pode se referir a um conjunto de capacidades, mais ou menos sistematizadas, que possam compor a profissão professor.

Junto a isso, existe uma expectativa sobre os professores, bem como uma grande lista de saberes, habilidades e competências necessárias, que buscam configurar os

docentes ideais, eficazes. De acordo com Cunha (1986, p. 64), nas “Instituições de ensino de qualquer um dos graus não têm projeto próprio, explícito, que delineie”, ou seja, o padrão ideal. Desta forma, são oriundos de concepções individuais os atributos que compõem a ideia de bom professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa pesquisa, com base nos referenciais teóricos e na análise das entrevistas, pode-se constatar a importância histórica da construção da Rede Municipal de Ensino de Santo André-SP e a consolidação ou não de seu atual currículo municipal para a Educação, fazendo uma relação direta com questões de profissionalização docente.

Não há dúvida de que as narrativas, via história oral temática, tornam possíveis e geram alternativas para a reconstituição da memória, trazendo, por meio dela o debate do tema; no caso específico dessa pesquisa, a cidade de Santo André-SP e seus professores. Porém, torna-se necessário, por parte do pesquisador, o reconhecimento e um olhar atento em relação a conceitos estabelecidos, dado a sua complexidade.

É necessário assumir que a narrativa é sempre a narrativa de um fragmento, pois a experiência nunca cabe por inteiro em uma narrativa, ela se encontra na dinâmica da organização da própria experiência.

A narrativa oferece leituras plurais e torna possível o aparecimento de outros pontos de vista, requer integração na construção do novo conhecimento, na reconstituição da história. A análise das histórias individuais permite a reconstrução das relações sociais, dos acontecimentos, requer conhecimento do contexto, investigação e cautela.

Portanto, a subjetividade estará sempre presente na memória, bem como em toda produção científica, pois é indissociável do ser humano. Desenvolvida no campo da história oral, amplia as possibilidades e alternativas do pesquisador conhecer e vivenciar a realidade narrada ao interagir com o narrador.

Os docentes entrevistados, com relação as suas trajetórias na Rede Municipal de Santo André-SP, trazem dilemas, estão ligados ao seu contexto e refletem relações de identidade e profissionalização docente, que remetem a questões ligadas à valorização, necessidade de diálogos coletivos, expectativas e satisfação diante de suas carreiras.

Esses desafios da profissão docente constituem contradições da escola e da formação de professores, ocorrendo muitas vezes, que o tema, a profissionalização, seja confundida com a formação continuada. Isto ocorre em razão da racionalidade entre os

interesses e as relações de poder próprias desta instituição, quanto das condições de desenvolvimento e operacionalização do trabalho educativo.

Assim, as críticas ao fracasso dos resultados escolares é também a crítica aos profissionais docentes e ambos representam desafios não vencidos no cenário educacional pela falta de políticas adequadas que se fazem, agora, emergentes diante de um novo modelo de sociedade.

Entre outros fatores de igual importância, exige profissionais conscientes de seu papel social, o que evidencia a complexidade da profissionalização do ensino e da profissão docente. O sentido de formação profissional não pode ser reduzido apenas à formação continuada ou em serviço, nem tampouco à participação em alguns cursos esporádicos de treinamento ou palestras.

A profissionalização docente é, em diversas ocasiões, tratada como profissionalismo ou ofício, mostrando-se vinculada à questão da competência para ensinar com eficiência. As questões pertinentes, pelas quais tem passado a dimensão profissional da docência, tornam evidente a dificuldade de entender essa profissionalização com relação à carreira docente.

Há uma ambiguidade na distinção entre o profissional e o professor competente. Isto ocorre porque se entende a competência com um sentido único e absoluto, significando apenas um conjunto de saberes necessários ao exercício da profissão docente, desconsiderando vários outros fatores que influenciam na formação profissional e nas práticas diárias da docência. Tais considerações são importantes, pois envolvem o termo “profissional” e, por consequência, “profissionalização”.

A atividade docente não é uma atividade exclusivamente técnica. Ela deve ser vista, mais do que tudo, como uma atividade reflexiva, artística, ética, política, social e histórica, adquirindo, desta forma, um caráter incerto, variável e complexo.

Independentemente da forma como são agrupados os conhecimentos, ou mesmos as tipologias, pode-se perceber que o significado conceitual de ambos os termos empregados pode se referir, a um conjunto de capacidades, mais ou menos sistematizados, para que possam compor a profissão professor.

Desta forma, pode-se concluir que essas relações de identidade se expressam

nos lugares por meio da dimensão simbólica e do cotidiano dos atores sociais em seu meio de convívio. Essas dimensões de identidade revelam que o processo de ocupação, apropriação e produção do espaço geográfico, além de ser econômico, é também cultural. Esse último está associado a um conjunto de elementos que podem contribuir ou favorecer o processo de identidade profissional. . O docente deve atribuir importância a uma educação intencional e renovadora em práticas educativas, desenvolvendo novas competências junto aos alunos, construindo, com eles, saberes didáticos necessários para o processo de ensino e aprendizagem.

A valorização da profissão docente exige seu reconhecimento como ser crítico, que reflete sobre seu ofício, suas lutas e conquista diárias ao longo da carreira.

As entrevistas comprovam que é na ação dos professores que os saberes profissionais ganharam e ganham significado.

As entrevistas comprovam que é na ação dos professores que os saberes profissionais ganharam e ganham significado.

Finalizando e reiterando, nas entrevistas efetuadas pudemos constatar a presença da memória enquanto resistência (Bernardo, 1998), uma memória construída coletivamente (como escreveu Pollak, 1992) e submetida às flutuações, transformações e mudanças constantes.

À trajetória objetiva de um professor (03), as indecisões dos demais levaram todos a um mesmo resultado: para os entrevistados, a formação continuada é fundamental; anseiam por uma educação humanizadora e inclusiva; sentem felicidade em serem professores.

No momento atual, com tantos problemas na administração do país, afetando mui especialmente a educação, cada vez menos humanizadora e mais excludente, os anseios dos docentes correm o risco de infelicita-los, torná-los profissionais proletários mais uma vez. Ainda assim cabe lembrar que a principal fonte de prazer, no exercício de sua função enquanto professor, é o sucesso pedagógico.

Cabe ao poder público, conforme previsto em instrumentos legais, implementar políticas consistentes que possam garantir condições para a formação adequada do professor, voltado para um ensino que gere cidadãos autônomos, livres, solidários.

Mas não só ao poder público, como disse Campos (2017). Cabe também aos meios de comunicação e às organizações e aos movimentos sociais. E o prazer de ensinar, não custa lembrar, será sempre propiciado pelo sucesso pedagógico. Mas, como vimos, o professor que ensina, não ensina porque tem prazer em ensinar. Mais do que isto, ele ensina porque tem consciência de ser um profissional do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AISCOW, M. Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- ALBERTI, V. Ensaio bibliográfico: obras coletivas de História Oral. In: Tempo, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1997, p. 206-19.
- ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. Revista HISTEDBR, 36, 2009.
- ALVES, G. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho. In: TEIXEIRA, F; OLIVEIRA, M. (Orgs.). Neoliberalismo e reestruturação produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo, SP: Cortez, 1998.
- AMADO, J. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. In: Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica e São Paulo). São Paulo, n. 14, fev. 1997, p. 145-55.
- APPLE, M. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2002.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. A educação como política pública. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. V. 56. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. Cadernos Cedes, Campinas, ano XIX, n.44, p.19-32, abril 1998.
- BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BENJAMIN, W. A imagem de Proust. In: Obras Escolhidas. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. 7. ed. Obras escolhidas: v. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAMPOS, M. R. Profissão docente: novas perspectivas e desafios no contexto do século XXI. In: BALZANO, S. (Org.). O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p.15-2.

CANARIO, R. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, A. (Org.). As organizações escolares em análise. Lisboa: D. Quixote/IIIE, 1992.

CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974. p. 197-128.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUIKSHANK, J. Tradição oral e História Oral: revendo algumas questões. In: AMADO, J. & FERREIRA, M. (org). Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 149-64.

DANTAS, Jéferson S. O Modelo curricular da Lei 5.692/1971 durante a Ditadura Militar para o curso de magistério e suas implicações na formação docente no Brasil e em Santa Catarina. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.23, n.2, p.97-121, jul./out. 2015.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 7.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2002.

ELIAS, N. O processo civilizador: uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº4, p. 41-61, 1991.

FORQUIN, J. Claude. Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n.80, p.137-167, setembro 2002. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20/10/ 2018

_____. Comentários. In: BALZANO, S. (Org.). *O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007a. p.18-19.

FREITAS, S. M. *História Oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/ USP: Imesp, 2002.

GAIARSA, O. A., *Santo André Ontem, Hoje, Amanhã*. Santo André: Prefeitura Municipal de Santo André, 1991.

GANDIN, A.; LIMA, I. G. Reconfiguração do trabalho docente: Um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 663-677, 2015

GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995

GHIRALDELLI, J. *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GONÇALVES, J.A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1995. p.141-170

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto:

Porto Editora, 2001.

_____. Narrativas em Educação: A vida e a voz dos professores. Portugal: Porto Editora, 2015.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRISCHKE, P. E., & HYPÓLITO, A. M. Entre a gestão burocrática e o novo gerencialismo: A organização do trabalho docente na educação profissional. Trabalho e Educação, 18(1), 107-120, 2009.

GUIMARÃES, V. S. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. 5. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010 (coleção entre nós professores).

HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990. HYPÓLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. Educação & Sociedade, 31(113), 1337-1354, 2010.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

JOUTARD, P. História Oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, J. & FERREIRA, M. (orgs.). Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 43-61.

_____. Desafios da História Oral para o Século XXI. In: FERREIRA, M. M., FERNANDES, T. M., ALBERTI, V. (orgs.) História Oral: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz-Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC-FGV, 2000, p. 31-45.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, nº 1, p. 9-44, 2001.

_____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino, apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LE GOFF, J. História e memória. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

LEÃO, R. F. Comentários. In: BALZANO, S. (Org.). O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. p.19-20.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias IN: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (ORGS). Ofício do professor – História, perspectivas e desafios internacionais. 4ª edição. RJ: Vozes, 2011.

LOIVA, O. F. Memória e memória histórica: a problemática da pesquisa. Passo Fundo, RS: EDIUPF, 1998.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C.C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MAIA, O. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, S. V; RABELO, J. Trabalho, Educação e Luta de Classes – a pesquisa em defesa da história. Fortaleza, CE: Brasil Tropical, 2004.

MAINARDES, J. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI J., p. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

MEDICI, A. A Nova Escola: de Paulo Freire a Tião Rocha, nas trilhas do professor Anchieta (org.). Santo André: Instituto Castanheira, 2008.

MEIHY, J. C. S. B. Manual de História Oral. São Paulo: Loyola, 2005, p.162

MENARBINI, A. Gestão Participativa no Ciclo de Alfabetização: uma experiência de sucesso. São Paulo: PUC/SP, 2017.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. Educ. Soc. [online]. 2001, vol.22, n.74, pp.121-142.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. (org). Currículo: questões atuais. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

NEVES, P. S. C. Educação e cidadania: questões contemporâneas (org.). São Paulo: Cortez,

2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação (pp. 14-33). Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Os professores e as histórias de suas vidas. IN: NÓVOA, António. (org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1991. p.53-70.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, 25(89), 1127-1144, 2004

_____. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto latino-americano. Educação & Sociedade, 28(99), 355-375, 2007.

_____. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: Por onde passa a valorização? Revista Brasileira de Educação, 46(32), 51-74, 2013.

PASSEGGI, Maria C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, Paula P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369 – 386, abr. 2011.

PERRENOUD, Ph. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PINEAU, Pablo. Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. Revista de Estudios del Curriculum, Barcelona/Espanha, volume 2, número 1, janeiro de 1999, pp. 39-61, 1999.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos históricos. n. 3, Rio de Janeiro, 1992.

PORTELLI, A. Forma e significado na História Oral a pesquisa como um experimento em igualdade. In: Projeto História: Revista do Programa de estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica e São Paulo). São

Paulo, nº 14, fev. 1997, p. 24-39.

_____. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: Projeto História: Revista do Programa de estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica e São Paulo). São Paulo, n. 15, abr. 1997, p. 13-49.

RODRIGUES, I. C. Os ciclos e os conselhos de classe: o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão. São Paulo: USP, 2010.

SACRISTÁN, J. G. In: NÓVOA, A. (org.) Profissão professor. 2. ed. Portugal: Porto, 1995. p. 63-92.

SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAMPAIO, C. M. A.; SANTOS, M. S.; MESQUIDA, P. Do conceito de educação à educação no Neoliberalismo. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 165-178, 2002.

SAMPAIO, Maria da Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>> Acesso em: 13/03/2019.

SÁNCHEZ, A.M. La auto biografía colaborativa y el desarrollo profesional del docente. In: DIAZ, M. de (Coord.). Evolución y desarrollo profesional docente. Oviedo: KRK Editoras, 1993.

SANTO ANDRÉ. I Conferência Municipal de Cidadania e Direitos Humanos de Santo André; Direitos Humanos, 1999. [Santo André: Câmara Municipal de Santo André, Prefeitura Municipal de Santo André, 2001]

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. Sistemática de Planejamento. Santo André: PSA-SEFP, 1998a.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. Revista Estação Gente- Educação Inclusiva. Santo André: PSA- SEFP, 1998b.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. Regimento Comum

das Escolas Públicas Municipais. Santo André: PSA- SEFP, 1998c.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. Caderno de Formação N. 1. Santo André: PSA- SEFP, 1999.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. Revista Estação Gente

- Educação Inclusiva: Plano 2000. Santo André: PSA- SEFP, 2000.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. Bases para a Construção de um Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Santo André. Santo André: PSA-SEFP, 2004a.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. Jornal “Informar é Incluir”. Santo André: PSA-SEFP, 2004b.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. Histórico da Educação Inclusiva no Município de Santo André. Balanço Social. Santo André: PSA- SEFP, 2008a.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional, SEFP. Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos Tempos e Espaços Escolares. Santo André: PSA-SEFP, 2008b.

_____. Secretaria de Educação. Projeto Formadores do Saber. Santo André: PSA- SE, 2011.

_____. Sumário de Dados de Santo André 2016. ANO BASE, 2015.

_____. Lei Municipal nº 9.723, de 20 de julho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Santo André – PME para o decênio de 2015-2025 e dá outras providências.

_____. Secretaria de Educação e Formação Profissional-Departamento de Educação. A Rede em roda – A Formação Desenvolvida na Rede de Ensino de Santo André, 2016.

_____. Secretaria de Educação. Proposta Curricular da Rede Municipal de Santo André. Santo André, 2017.

SANTOS, A. V.; GUIMARÃES-IOSIF, R. M.; CHAVES, V. L. J. Formação dos oligopólios na educação superior privada brasileira: Sobre implicação no trabalho docente. *Educação em Questão*, 46(32), 75-97, 2013.

SANTOS, B. S. et. al. *A Globalização e as ciências sociais*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.49.

SANTOS, L. L. C. P. As duas faces da avaliação. In A. M. P. Favacho, J. A. Pacheco, & S. R. Sales (Orgs.), *Currículo: Conhecimento e avaliação, divergências e tensões* (pp. 109-122). Curitiba: CRV, 2013.

SEIXAS, J. A. Percursos de memórias em terras de História: problemáticas atuais. In: BRESCIANI & NAXARA. (orgs.) *Memória e ressentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas/SP: Unicamp, 2001.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. Versão preliminar, 2001. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br>>. Acesso em: 13/09/2018

_____. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de (Org.) *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre a profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>>. Acesso em: 20/10/2018.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *Escola Inclusiva: a Educação Especial em foco*. Rio Grande do Sul: Revista de Educação Especial, Porto Alegre, n. 23, 2004.

SILVA, Jair Militão da. *A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. Campinas: Papirus, 1996

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. In: ANDERSON, G. et. al. Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO, 2013. p.19-44.

TEVES, Nilda & RANGEL, Mary (orgs). Representação Social e Educação. Campinas, SP: Papirus, 1999.

UNESCO. A UNESCO e a Educação na América Latina e Caribe: 1987-1997. UNESCO. Santiago, Chile, 1998.

UNESCO. Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015. Versão Preliminar. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/singleview/news/public_inquiry_on_the_education_for_all_global_report_in_brazil_2000_2015/#.U77OptfyM5b>. Acesso em: 19/10/2018.

VILELLA, E. C. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 88, n. 219, p. 229-241, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/493/504>>. Acesso em: 19/10/2018

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Tiempos Escolares, Tiempos Sociales. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

_____. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. In: Warde, M. J. (org). Contemporaneidade e Educação. Temas de História da Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, 2000a.

_____. Sistemas Educativos, Culturas Escolares e reformas. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

VOLDMAN, D. Definições e usos. In: AMADO, J., FERREIRA, M. (org). Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 33-41.

WILLIAMS, R. Cultura. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

XAVIER, B.M. O desenvolvimento profissional através das trocas de experiências. Santa Maria: JtC Editor, 1996. p.95-102.

ANEXO I – TERMO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Participante:

Eu, Marco Alexandre Nonato Cavalcanti, aluno do curso de doutorado em Educação: História, Política e Sociedade, vinculado à Faculdade de Educação da PUC/SP venho convidá-lo para participar voluntariamente da pesquisa intitulada “TRABALHO DOCENTE E IDENTIDADE: PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR NAS NARRATIVAS DOCENTES”.

Este estudo tem como objetivo discutir o trabalho de docentes formados em pedagogia, na atual realidade, e entender o processo de formação, identidade e profissionalização, além de aspectos das práticas educativas tendo como metodologia de análise a história oral temática.

A pesquisa utilizaáa, como metodologia de análise, a história oral temática, e a sua forma de participação será por meio de entrevista. No roteiro das entrevistas serão abordados, entre outros elementos, a formação docente, tempo e experiências de docência.

Este estudo contribuirá para revelar diferentes formas de entender o processo de construção curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André e seus desdobramentos na construção de uma identidade docente.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos ou indenizações, pois o estudo envolve somente entrevista e nenhum procedimento ou intervenção será realizada.

Gostaria de esclarecer que sua participação é voluntária e que poderá se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Caso aceite participar voluntariamente do estudo, o senhor ficará com uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em qualquer etapa do estudo, poderá ter acesso ao pesquisador responsável, que é Marco Alexandre Nonato Cavalcanti, do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e com ele poderá manter contato pelo telefone (11) 989490873 e pelo e-mail profmarcoalexandre@yahoo.com.br

Desde já, agradeço sua atenção e participação, e coloco-me à disposição para maiores informações.

São Paulo, ... de ... de 2019.

Nome e assinatura do entrevistado

Marco Alexandre Nonato Cavalcanti

ANEXO II – AUTORIZAÇÃO – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



PREFEITURA DE
SANTO ANDRÉ

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Santo André, 13 de dezembro de 2018.

AUTORIZAÇÃO

Tendo em vista o pedido administrativo para realização de pesquisa acadêmica envolvendo a comunidade escolar desta rede municipal e considerando o interesse da Secretaria Municipal de Educação em fomentar a pesquisa acadêmico-científica com vistas às contribuições sociais oriundas da disseminação do conhecimento bem como da formação e qualificação profissional do cidadão, fica autorizada a realização da pesquisa sob título **“Trabalho docente e identidade: profissionalização do professor nas narrativas docentes”** a ser conduzida pelo Sr. **Marco Alexandre Nonato Cavalcanti**, acompanhada e supervisionada pela técnica desta Secretaria, Sr^a. _____, do Departamento de Educação Infantil e Fundamental, a contar de 13/12/2018 por 6 meses.

O requerente deve entrar em contato pelo e-mail _____ e _____ a fim de combinar datas e horários para realização das ações elencadas no requerimento protocolado junto à SE.

Sem mais,


Silvia Regina Grotowski Baldijão

Diretor de Departamento de Educação Infantil e Fundamental

ANEXO III – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1º SABERES PESSOAIS DO PROFESSOR

1. Diga seu nome completo, local e data de nascimento.
2. Qual o nome de seus pais e profissões/ocupações. Ainda estão vivos?
3. Como era a relação da sua família com a escola? Indiferente ou muito valorizada?

2º SABERES PROVENIENTES DA FORMAÇÃO ESCOLAR ANTERIOR

1. Lembra-se da primeira escola que frequentou? Como ela era? E seus colegas?
2. Conte o que mais lhe agradava naquela escola.
3. Houve algum professor ou situação marcante nos primeiros anos de sua vida escolar?

3º SABERES PROVENIENTES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O MAGISTÉRIO

1. Porque resolveu ser professor?
2. Em que ano e Instituição de Ensino Superior você se formou?
3. Comente como foi sua vida pessoal e universitária durante o período de formação.
4. Fale como sua formação influencia seu trabalho cotidiano na escola.

4º SABERES PROVENIENTES DE SUA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA NA PROFISSÃO, NA SALA DE AULA E NA ESCOLA.

1. Comente o início de sua carreira docente e nos fale sobre suas principais dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.
2. Comente sobre as mudanças no ambiente profissional durante sua carreira. Quais as que você considera as mais significativas.
3. Qual é o significado de escola pública para você?

5º PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE SANTO ANDRÉ.

1. Por que escolheu trabalhar na Prefeitura Municipal de Santo André? Conte quando e como foi esse processo.
2. Fale sobre seu contato com o antigo material didático utilizado pela Rede de Santo André, antes da nova proposta curricular. Qual a sua avaliação sobre eles?
3. Fale sobre a participação nos grupos de estudo voltado para a construção curricular na Rede de Santo André. Comente sobre esta participação. Caso negativo, explique porque não participou.
4. Como a escola em que leciona participou/a de algum debate sobre a Proposta Curricular?
5. Comente o que significa para a sua vida profissional participar da Rede Municipal de Ensino de Santo André.
6. Com você expressaria seu ambiente profissional, na atualidade?

Obrigado pela participação

ANEXO IV - ENTREVISTAS

PROFESSOR 1

Entrevista realizada em 28 de maio de 2019

ENTREVISTADOR – Boa noite. Diga seu nome completo, local e data de nascimento

ENTREVISTADA – Ai que indiscrição logo na primeira [RISOS]. -----, -- do -- de 1970... E qual era a outra coisa? [RISOS] A sim, eu nasci em Mauá, aqui em São Paulo

ENTREVISTADOR – Qual o nome de seus pais e profissões e suas ocupações. Ainda estão vivos?

ENTREVISTADA – Estão. Meu pai... o nome dele é -----, ele tá vivo ele trabalhou em construção civil a vida toda, dos 16 até se aposentar... a minha mãe chama de -----, Ela, a maior parte da vida ela trabalhou em prendas domésticas e também trabalhou em tecelagem mas depois que ela se casou... ela se casou em 1968, aí meu pai ciumento, não deixou ela trabalhar então ela fazia serviços em casa... de doméstica, ou manicure, essas coisas pra complementar renda e acabou se aposentando porque ela pagava o carnê lá do INSS.

ENTREVISTADOR – Como era a relação da sua família com a escola? Indiferente? Valorizada?

ENTREVISTADA – É uma relação muito muito bonita eu acho do meu pai. Ele sempre os meus pais sempre quiseram que eu estudasse que eu e os meus irmãos estudamos tanto que quando eu tinha 6 anos nós nos mudamos pra Minas. O meu pai vai tentar ficar rico plantando soja e feijão, não deu certo mas nesse período nós moramos uma fazenda. Essa Fazenda plantava feijão soja uma outra Fazenda ao lado plantava laranja. E tinha uma carvoaria e a maioria dos meus amigos da escola estudavam nessa carvoaria... e trabalhavam nessa carvoaria e faltavam muito a escola. E eu achava um absurdo, né?. Só eu e meu irmão que não ia para trabalhar na carvoaria. Meu pai falava: “não vocês vão estudar. Lugar de criança é na escola. O que eu não tive vocês vão ter”. Então pro meu pai, dar uma educação escolar para a gente era essencial e ele não abria mão disso por nada.

ENTREVISTADOR – Lembra-se da primeira escola que frequentou? Como ela era? E seus

colegas? E o ambiente?

ENTREVISTADA – A primeira escola que eu frequentei foi uma escola rural em Minas Gerais [PAUSA] era apenas uma sala de aula que dava aula pras crianças de 6 anos até 15, eu acho que era o aluno mais velho... Essa era uma sala multisseriada... a professora ela colocava... dividia a lousa em quatro pedaços e ia passando a lição quando terminava lá do terceiro ano então era o pessoal do... que era chamado antigo pré escola, primeiro, segundo e terceiro.... Chegava o terceiro e ela voltava para corrigir a lição e assim tudo... Eu tava no primeiro ano... eu já fui para escola sabendo ler e escrever, porque meu pai me alfabetizou em casa... porque eu enlouquecia ele, porque eu queria ler e... aí para mim foi o máximo porque eu tava na primeira mas eu estudava até o terceiro ano. Quando... aí eu estudei lá do começo do ano até outubro. Em outubro eu vim pra São Paulo e quando eu cheguei em São Paulo os meus amigos estão estudando na “Caminho Suave”. E eu achava um cúmulo ele estavam falando de ambulâncias e eu queria estar no Z de zabumba [RISOS]. Eu tinha muita facilidade quando voltei pra São Paulo... a impressão que eu tive é que em Minas o ensino era muito mais difícil... me cobravam muito mais em Minas. Eu acho que era a única... lá tinha essa consciência que ou você estuda ou você estuda

ENTREVISTADOR – Mas o que mais lhe agradava naquela escola.

ENTREVISTADA – Eu sempre fui nerdezinha... eu gostava de ler. Eu queria ler... A primeira vez, eu tinha 5 anos quando aprendi a ler, quando minha prima foi participar de um Sarau... ela tava na quarta série... 10 anos... e ela declamou um poema de Manuel Bandeira [PAUSA] “Trem de Ferro” e eu me apaixonei por café com pão, café com pão, café com pão... E eu falei pro meu pai: “Eu quero ler isso”. E aí ele falou assim: “mas você é pequena”, “mas eu quero” e como eu sabia fazer birra e seduzir o meu pai ele acabou comprando um livro de quarta série pra me ensinar a ler. E aí ele me ensinou a ler esse poema... e eu decorei cada palavrinha do poema até que um dia eu fui no mercado com a minha mãe. E eu vi escrito lá “Café Seleta”. Aí eu: “Mãe, esse café é o mesmo café que tem no livro?”. ela: “é, as palavras são iguais” “então eu já sei ler” [RISOS] e aí eu me percebi lendo... E a escola para mim era um lugar mágico onde tudo era possível então eu adorava... eu adorava. Mesmo porque eu já sabia ler o que as crianças não sabiam então me sentia meio... assistente de professor. E foi assim que tudo começou... [RISOS]

ENTREVISTADOR – Houve algum professor ou situação marcante nos primeiros anos de sua vida escolar?

ENTREVISTADA – Muitos... Muitos... Tanto pro bem com pro mal... Mas a minha professora.... Porque assim... [PAUSA] A minha vida, ela deu uma... uma... reviravolta muito grande. Até os 5 anos eu era a princesinha da família então era aquela criança que todo mundo paparicava, porque... [PAUSA] Porque eu era falante queria conversar me expressar e todo mundo acha engraçado conversar comigo e me dar um monte de presentes. Aí meu pai resolve ir pra Minas tentar ficar rico... dá errado... dá muito errado e a gente tem que voltar... Quando a gente volta... eu era sempre a mais rica. Né? Aqui porque tem um monte de primo me dando presentes... Lá em Minas eu era a única criança que não trabalhava... então eu era elite [PAUSA] e quando eu volto pra cá meus pais não têm nem onde morar eles vão morar na casa dos meus avós... meu pai faz um cômodo extra de madeira lá para gente ir... e a noite eu coloco o colchão no chão para dormir... isso foi um choque para mim porque eu não tinha nada do que eu queria... tinha que esperar para ganhar as coisas. E essa fase durou mais ou menos uns 10 anos até eu conseguir começar a trabalhar e me virar então... é... tive uma professora.. Quando eu cheguei em São Paulo, foi no final de outubro, a professora toda sexta-feira, se a gente ficasse quieto, ela dava um desenho para gente pintar e eu não tinha lápis de cor... [PAUSA]. Então eu sempre pegava emprestado emprestado e as crianças começaram a falar: “Ah pô! só você não tem? Tem que ficar emprestando?”. E aquilo me magoou... Um dia, alguma criança deve ter falado alguma coisa muito séria para mim porque eu cheguei... cheguei em casa desesperada, chorando... que nunca mais eu ia na escola porque eu não tinha lápis de cor. Aí a minha prima trabalhava como doméstica numa casa e ela contou a história pra patroa dela. E a patroa dela falou assim: “Então pega o res.. tem um lápis da minha filha, eu compro outra caixa pra minha filha e você leva esse”. Que tavam pela metade, só que era uma caixa de 24 cores. E aí eu era a única criança da sala que tinha um lápis de... Rosa, né? E aí eu fui toda feliz com aquela caixa e... as crianças passaram duas semanas sem me emprestar lápis, meus desenhos nunca terminavam. E ela sempre falava: “eu tô usando” e não me emprestava... quando elas quiserem pegar o meu, como eu sou escorpiana... hora da vingança, né? [RISOS] Aí eu falei assim: “Não! não vou emprestar... eu tô usando...”. Então todo lápis que elas queriam pegar eu pegava e fingia que usar e elas foram reclamar com a professora. E minha professora era muito brava e eu achei que ela fosse me por de castigo... aí ela olhou para mim deu um sorriso e falou assim: “ela tá usando ela não vai te emprestar”. Ela ficou do meu lado! Eu me apaixonei por aquela mulher naquela hora. Aí eu cheguei em casa e batizei todas as minhas bonecas... coloquei o nome da professora em todas as bonecas. E aí [PAUSA] eu comecei a entender o que ela queria de mim em sala de

aula porque eu vi que ela não era brava comigo porque ela queria o mau, muito pelo contrário... ela conseguiu entender o que estava sentindo ali mas ela precisava ser brava comigo porque era a criança que tinha menos dificuldade mas era a criança que tava mais em evidência por tudo eu era a mais pobre e a mais inteligente se é que a gente pode dizer isso... aqui não tinha dificuldades mas que...não conseguia fazer amigos e aí ela precisava cobrar muito de mim pra que eu me enxergasse.. Então assim, ela foi a primeira professora que me marcou...Aí foi vários outros... Eu sempre tive muita sorte com os professores... principalmente as de humanas... história, geografia...

ENTREVISTADOR – Porque resolveu ser professora?

ENTREVISTADA – Eu não sei... Eu sempre quis mudar o mundo... Queria salvar o mundo... Sempre... Quando [PAUSA] quando eu era criança... por ter vivido tudo isso na... na primeira série... da segunda série em diante eu já não era a pessoa estranha na escola... eu já conhecia todo mundo e... eu não queria que nenhuma criança passasse por aquilo que passei. Então toda criança que sofreu bullying eu ficava do lado então eu tava do lado do piolhento, eu tava do lado do evangélico, que naquela época debochava-se muito... É... tava do lado do gordinho... do que usa óculos. Eu sempre ficava do lado dos excluído. Porque... eu fazia uma gangue mesmo. Era a gente contra o mundo. Aí na adolescência fui pro movimento estudantil... Briguei... fiz e aconteci... mas a vida não me permitiu estudar. Eu precisava trabalhar para ajudar a minha família, tudo... e aí eu escolhia ou eu fazia faculdade eu trabalhar. Não tinha como fazer as duas coisas. Aí eu fui trabalhar. Trabalhei e minha vida toda e sempre quis ser... eu queria ser tudo. Eu queria ser advogada, eu queria ser jornalista eu queria ser fonoaudióloga... eu queria usar as coisas que achava que tinha em mim, boas pro mundo. A minha facilidade de comunicação, que não era uma comunicação verbal. Eu sempre fui muito tímida... Essa minha timidez foi embora aos poucos depois que eu tive amnésia [LONGA PAUSA] Mas é uma outra coisa... Nada ver com a escola. Foi a escola que me salvou dessa amnésia... [LONGA PAUSA]. me peguei com 32 anos, sem ter feito faculdade e já com a situação financeira tranquila que é uma coisa que daria... mas sabe quando o sonho adormece e você esquece que você tem ele. Aí um dia eu tava andando pelo... pelo supermercado e me encontrei com meu ex professor de química. E ele me perguntou: “ E aí? Quantas faculdades você fez?” Queria fazer três foi nenhuma... Aí ele me deu um tapa no braço e falou assim: “eu não admito! todos os meus alunos é... você é a que menos admito que não chegue à faculdade, porque você tem potencial”...Aí... eu comecei a dar risada... aí eu falei: “Tá Berger, assim... tá tudo bem aí eu

vou acreditar em você”. Só que quando eu sair do mercado eu vi um panfleto da faculdade. Vestibular pra semana seguinte. Pensei... vou prestar vestibular, qualquer curso me agrada mesmo é só para ver como eu tô depois eu entro no cursinho e... só que eu prestei e passei em sétimo lugar. E aí eu passei em três cursos. Eu passei em história letras e pedagogia. Aí eu fiquei pensando... onde eu poderia mudar o mundo? [RISOS]. Aí eu optei por pedagogia porque eu queria entender porquê a educação não deslancha no país. Tem algumas hipóteses... tristes. Algumas bem palpáveis... tristes. Mas... mas eu entrei na pedagogia por isso e foi a melhor coisa que eu fiz na minha vida. Eu estudei... eu entrei em 2003 na Fundação Santo André aí eu fiz a primeira habilitação foi de 2013 a 2006... em 2007 eu voltei para fazer uma carga complementar... porque na época você não podia... fazer um currículo... como é agora. Você tava que fazer... pra dar aula, depois pra administração escolar, não não não... Aí eu fiz pra administração escolar, porque... durante meus estágios, eu percebi que as escolas que davam certo, eram escolas que tinham diretores bons.. as escolas que não tinham elas não... não avançavam. então eu quis fazer administração escolar por isso... só que aí eu percebi era muita... era muito papel, muita coisa para preencher... e eu não queria perder contato com a sala de aula... eu queria... eu preciso tá perto das crianças eu preciso disso que aí eu voltei em 2007 pra fazer orientação educacional porque aí trabalharia como assistente pedagógico, qualquer coisa assim eu taria mais perto do pedagógico do que é burocrático na escola.

ENTREVISTADOR – E como era sua vida pessoal e universitária durante o período de formação.

ENTREVISTADA – Eu sou... Eu faço uns caminhos meio tortuosos... eu não sou muito... no primeiro ano. Eu me sentia um pássaro dentro da d'água, ou peixe no ninho, ou qualquer coisa parecida [RISOS] porque eu não me encaixava todo mundo na minha sala de aula tinha no máximo 22 anos e a tiazinha de 32 lá, uma de 42 e outra de 69... E aí eu não me encaixar com a de 69, nem com a de 40 porque elas eram casadas tal de uma vida... E também não me encaixava com as de 20, porque eu tinha 32, idade para ser mãe E aí eu falei.. não mas eu preciso... eu tô aqui, eu não vou desistir E aí eu fui para o grêmio estudantil, falei assim: “Vamos à luta!”. E eu comecei... todos os assuntos que me interessavam... eu ia atrás. Então assistir à aula e todos os cursos. Professor ia dar o durante o bimestre... aula sobre Cecília Meireles, que eu sou apaixonado por ela, aí eu falei com meu professor de sociologia; “adoro você, mas eu preciso conhecer Cecília” [RISOS] e matava as aulas dele e ia pra lá. Aí fiz... assisti aulas no curso de Física, de Matemática,

de Geografia, de História... acabei fazendo mais amizade com as pessoas dos outros cursos do que de pedagogia.. tenho laços até hoje. E... e... foi muito tranquilo para mim porque eu trabalhava em uma empresa... trabalhava na área financeira. E eu ganhava muito bem. E quando eu falava que eu tava de pedagogia ninguém acreditava porque ia ser um salto horrível assim né? de qualidade... de qualidade não, salarial. Queda brusca e ninguém acreditava. Mas não, mas é o que eu quero. Quero ser feliz e vai ser assim. Então, durante a faculdade, eu não paguei faculdade, porque a empresa que eu trabalhava, eles investiam na educação do funcionário então se você fizesse faculdade você pagava e depois eles reembolsavam. Eu pagava.. eu... eu lembro que o primeiro ano era 290 reais a mensalidade a bolsa da.. da empresa era 250. Então eu passei a faculdade toda sem pagar a faculdade. Não tive dificuldades financeiras para concluir meu curso. Tava fazendo um curso que eu gostava e eu brigava para Reitoria... e fechava a faculdade era o que eu queria... sentia o que eu podia mudar o mundo, fazer algumas coisas. E aí... [PAUSA] logo no primeiro ano já foi conversar com as meninas do quarto ano para saber como é que era a semana de pedagogia. [RISOS]Eu, logo do primeiro ano, eu já tava na equipe de coordenação e ainda segundo terceiro e quarto anos eu era presidente do... do Centro Acadêmico...[RISOS]... só mais um... mais um... mais com vontade de fazer alguma coisa certa... não... era gostoso, era legal pra acreditar. Eu acredito em educação. E até hoje.. as vezes tem professoras que chegam totalmente desacreditadas, conversando comigo pelos corredores...Aí eu falo: “Vamos fazer isso? Vamos fazer aquilo? fazer aquilo outro?” e a gente se pega fazendo coisas incríveis, com os recursos que a gente tem e que as vezes não são valorizadas mas eu ainda não desisti de sonhar pela educação.

ENTREVISTADOR – Fale como sua formação inicial lhe ajudou, ou não, no trabalho cotidiano na escola.

ENTREVISTADA – A minha graduação foi maravilhosa. Eu tive professores inacreditáveis... todos os dias eu trago um pedacinho deles para dentro da sala de aula. eu consigo... a...as minhas aulas de História... que... as primeiras aulas de História, teve uma menina... porque a faculdade que eu fiz ela era... de segunda a sábado. Sábado à tarde a gente estudava e... ela era... ela era Tes... Adventista. Aí ela chegou pro professor de História falou assim: “eu não posso fazer sua aula porque eu sou Adventista, e aí? Como é que a gente faz? você pode me dar presença e eu faço trabalhos em outro dia?” E eu fiquei assim como ele vai sair dessa? Né? Aí ele virou pra ela e disse: “Eu não posso fazer isso? Você vai ter que arcar com as faltas e no ano que vem você vai ficar com em DP na minha.

O ano que vem você faz se possível no outro período. Você sempre vai fazer uma matéria menos para você dar conta disso ou você então vai precisar mudar instituição... Porque tem algumas faculdades que são de segunda a sexta...” Mas aí ela: “Mas eu quero fazer aqui”. Aí ele: “Eu não posso faltar com a ética. Você é uma professora que você tem que saber... quando a gente é... professora, a gente deve saber quando pode ser generoso e quando a gente está sendo desleal com a maioria. Se eu permitir que você não frequenta as minhas aulas e mesmo assim não ocorrer alguma sanção com você eu não tô contribuindo com a sua formação, porque uma pessoa, antes de tudo, precisa ser ético.”. E ele falou isso, ela tava do meu lado... ele pediu autorização para ela para falar comigo, eu estando junto e ele falou isso e isso me move todos os dias. Eu tive uma outra professora, que dava aula de pesquisa, e aí ela falava assim, ser simpático com alguém é muito fácil, ter antipatia pelo outro também, o problema é que um professor precisa ter empatia. Pelo aluno que não teve uma boa noite de sono, porque o pai bateu na mãe, porque não tem comida em casa, pelo amigo que tá chateado com o salário que tem, porque o prefeito não te deu aumento... Porque o Presidente da República...[PAUSA]. Ter empatia por quem concorda ou discorda de você. Se colocar no lugar do outro é um exercício que nós da educação não podemos deixar.., Então isso, são todos os dias. Quando eu coloco os meus alunos pra conversar entre si... eles mesmo resolverem os conflitos, é... todos os meus professores estão aqui, sem exceção. A... a minha professora de Psicologia dizia que toda crian... que todo adulto agressivo sofreu agressão na infância mas nem toda criança que sofre agressão na infância se torna um adulto agressivo. E pra isso precisa ter alguém que mostre a ele um outro caminho pra que ele seja capaz de sublimar toda aquela dor... então todas as vezes que acontece isso eu tento ser esse adulto capaz de limar a dor, para que ele não se torne um repetidor de uma história ruim... e tudo isso foi minha faculdade. A minha graduação foi... inacreditavelmente linda. Foi tudo que eu esperava de uma faculdade. Primeiro dia de faculdade, eu sonhei com a minha faculdade desde os 10 anos de idade, e aí eu entrei eu tinha 32... eu entrei, eu escrevi na camiseta “sou bicho”, pra todo mundo me jogar glitter, cola, fazer eu pagar mico. Eles olhavam pra mim e eu: “Pelo amor de Deus, eu sou bicho, acredite em mim,,,” [RISOS]. Eles davam risada, porque eu queria estar ali... é diferente. Eu nunca matei uma aula da faculdade...matei várias, mas nunca matei aula pra... é.. .ir na esquina tomar cerveja. Eu matava aula pra ir pro centro acadêmico discutir direitos dos alunos, né? Mudar o currículo... quebrar o pau para fazer o TCC que eu queria e não o que estavam me impondo... e isso valeu muita a pena. Isso fez eu ser a professora que sou hoje, que eu considero suficientemente consciente.

ENTREVISTADOR – Comente o início de sua carreira docente e nos fale sobre suas principais dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

ENTREVISTADA – Eu prestei concurso no último ano de faculdade e... passei. Prestei 5 concursos... Prestei 6 concursos e passei em 5. E fiquei dois anos sem ser chamar em nenhum. Já tava desistindo... achando que concurso era balela, é... mas foi uma grande coisa porque eu fiquei muito doente. Tive que passar por cirurgia e tudo... e... quando eu me recuperei da cirurgia, Ribeirão Pires me chamou para atuar como professor... e eu fui muito feliz. Só que eu não fiz magistério então o curso de pedagogia te dá toda a base teórica da educação, a prática, meu curso não deu. Mas ele me ensinou o caminho de pesquisa para eu conseguisse resolver todos os problemas que eu tinha. Só que... mas só que eu só fui perceber depois de um tempo. Então eu cheguei na sala de aula e eu não sabia o que eu tinha que fazer. E ninguém me orientou... inclusive na primeira escola que eu entrei, que eu pisei como professora eu lembro que eu chorei porque eu cheguei na porta e estava meu nome “Caraca! Agora sou professora, agora não dá mais pra correr.” [RISOS]. E era uma coisa que eu queria muito e eu ficava pensando assim será que eu sonhei pouco?... ser professora é pouco? ou será que ser professora é tão grandioso?... Assim... e me deu um certo pânico, mas muito feliz. E... ninguém me ajudou porque naquela escola tinha uma substituta que todo mundo amava que assumiria minha sala se eu não assumisse e tava todo mundo torcendo contra mim... Teve professores que ficaram 4, 5 meses sem me dar “bom dia”. E eu achei muito estranho. Me sentia muito mal até... porque eu falava assim: “caramba, tô tentando fazer tudo direitinho...”, a sala não tá correspondendo porque era uma sala muito agitada, as crianças violentas... primeira vez que apanhei na vida [RISOS]. Mas... eu tinha medo. Aí, isso foi em fevereiro quando eu comecei lá... em abril eu recebi um telegrama de Santo André me chamando e aí eu falei assim: “bom agora o jogo vai virar...” porque Santo André era meu sonho de consumo. Adorava assim.. Sonhava em estar aqui e aí... Você vê que eu sonho bastante, né? Uma pessoa cheia de sonhos, pro bem ou pro mal [PAUSA]. E aí, quando eu cheguei aqui. Eu fui mal recebida pela diretora da escola. Ela... eu cheguei... no dia que eu soube qual que era a escola que eu... que eu iria, eu fui conhecer a escola e aí eu falei: “olha, só professora, vou assumir a sala do quarto ano....”. Na época era o primeiro ano do segundo ciclo... E aí ela falou assim... era a vice que tava, e a vice falou assim: “a gente não tá sabendo de nada...”. Eu entreguei o documento, ela falou assim: “você veio fazer o quê aqui? você não vai sumir hoje” [RISOS]. Putz, eu devo ter falado uma coisa muito errada porque eu já tô levando patada. Falei: “Não, é que vim conhecer a

escola...” “Fique a vontade, ande por onde você quiser.”. E eu andei sozinha pela escola. Aí eu falei: “Brigada, tchau.”, e quando foi dois dias depois, eu fui pra assumir a sala. Quando eu cheguei eu pensei que eu fosse ser recebida de um outro jeito. Tudo bem que eu não queria confete, serpentina... mentira eu queria sim [RISOS]. Mas , eu sabia que isso não ia acontecer e... eu cheguei meio-dia e meia. “A diretora não tá aí, vai ter que esperar”. Tá, esperei... Deu uma hora, as crianças entraram. Quando foi uma e dez, ela chegou: “Que que você quer?” Aí, de novo, mostrei o papel, falei que eu tinha ido assumir a sala, e ela: “Ninguém me avisou.” [PAUSA]. Aí quase que eu falei, já vim aqui, você não tá sabendo ainda E aí ela pegou e ligou para secretaria de educação falando de maneira ríspida para menina, que ela não sabia de nada, como que podia mandar um professor sem falar com ela... Aí, acho que falaram que é ela mesma e aí ela foi me levar para minha sala... Aí, antes de abria a porta, ela falou assim: “Parabéns, você pegou a pior sala da escola. Boa sorte.”. Aí, eu devo ter olhado para ela com uma cara de espanto tão grande, que ela falou assim: “Você tem experiência?”. Eu falei: “Não”. Aí ela: “Então, boa sorte mesmo”. Ela abriu a porta e falou pra professora que tava lá: “Oh! arruma suas coisas e vem comigo porque a professora da sala chegou pra assumir”. A professora que tava lá não entendeu nada, pegou a bolsa e saiu... olhou para mim assim... sem conhecer... sem entender que tava acontecendo... as crianças olharam pra mim e começaram a chorar e não conseguia falar com as crianças. Então foi um dia muito ruim quando as crianças começaram a falar comigo era “eu odeio você”, “quero a minha pro”. Isso era maio... no final do ano, todos nós éramos amigos é um amor só mas e aí quem me ajudou nessa época foi a AP da escola. Foi em 2008. A AP chegou pra mim e falou assim...: “você tem experiência nenhuma?” “Não, não tem” ela falou: “você sabe que você tem uma sala difícil, né?”. Eu falei assim: “Sim, eu tenho... que São Paulo Freire me ajude” [RISOS]. Aí ela falou assim: “Ah, se você gosta do Paulo Freire, usa ele para te ajudar”. E foi o que fiz, comecei a dar voz pras crianças, Deixar eles falarem o que que era possível o que não era possível e deu muito certo... Só que ela..[PAUSA LONGA]... ela foi a primeira pessoa que me ajudou, porque ela... ela falou assim: “como você não tem experiência, eu vou ficar com você”... e ela ficou comigo durante 2 semanas...10 dias ela ela... sentava comigo e fazia planejamento. E ia pro fundo da sala e ficava fazendo as coisas dela no fundo da sala, só olhando, se as crianças me respeitavam, se eu conseguir... as vezes ela me chamava no canto... “não faz isso...”, “Olha, tá vendo aquele ali? você tem que ter quatro olhos ao mesmo tempo, porque ele estava fazendo isso e isso...”. Então ela me ajudou muito... depois que ela fez isso, aí no penúltimo dia ela falou assim: “o que você ainda não sabe é.. pergunta amanhã porque segunda-feira

você vai tá sozinha”. E me deu um medo, ela falou assim: “não, mas você nasceu para isso. Pode ficar tranquila” eu dei risada, mas por dentro eu estava morrendo. Quando foi na sexta-feira, ela me entregou uns 5 DVDs, falou assim: “aqui tem atividade pra você dar aula durante uns 20 anos” [RISOS]. E aí me entregou quatro... aí tem o último “Aqui só tem mensagem de autoajuda, musiquinha pra acalmar, porque tem dia que você vai precisar...” e me deu. E ela falou “dentro da sala dos professores têm uma sacola para você”. Quando eu cheguei lá era um monte de artigo de revista de educação, planejamentos que ela já tinha usado... Ela falou assim: “Olha, xereta... depois se você não quiser, joga fora. Mas isso vai te ajudar a pensar como você quer fazer as suas aulas”. E se não fosse por ela, eu teria desistido... A Vilma foi demais para mim.

ENTREVISTADOR – Comente sobre as mudanças no ambiente profissional durante sua carreira. Quais as que você considera significativas.

ENTREVISTADA – Não sei... [PAUSA LONGA] a minha vida pessoal entrou no turbilhão que eu tô começando a tentar sair agora... mas assim... até 2014... 2012... Eu sei que trabalhei assim... eu sempre fui muito... como pessoa gosto de falar, fora da casinha eu não gosto de ter atividade pronta, pra usar dois, três anos seguidos, cada turma é de um jeito... eu sigo isso que eu acho que bem isso... eu tento olhar os meus alunos e ver do que eles gostam, quem eles são, o que eles querem aprender. As vezes eu demoro mais ou menos e... no começo foi complicado. E aí eu acho que me.... O que eu queria fazer sempre me diziam que era impossível... por acharem que era difícil, impossível ou que não valia a pena... Eu não tentei buscar nada além disso. Isso foi uma falha muito feia para mim porque eu falei assim: “tá, então eu tô fazendo além do que tão esperando de mim então é sinal que estou no caminho certo.”. Sei que deveria ter buscado outras coisas. Só que em 2012, eu fui lotada e o meu maior medo era cair em creche, porque eu tenho medo de criança pequena.. Eles são muito bonitinhos nhem, nhem nhem... eu acho que ia ficar brincando de casinha ensinada e não ia ensinara nada pra eles, ou eles iam chorar e eu ia chorar junto. Aí eu me lotei em Paranapiacaba . E aí é um outro universo. É um universo paralelo aquele lugar... mas que me ensinou muito e eu fiquei 2 anos lá. Nesses 2 anos, eu pude colocar em teste várias coisas que eu queria aprender e uma delas era como usar os jogos que até hoje as pessoas têm dificuldade para os jogos pra.. pra ensinar. E eu queria... porque eu cheguei a ler um livro do Celso Antunes que dizia que se você brincar com as crianças durante 12 minutos, por dia, você ajuda a sinapse do cérebro, aumenta inteligência, tal e eu achei interessante... Vou tentar com os meus alunos. E aí comecei a trabalhar com jogos

matemáticos foi quando eu vim aqui pro -----, aí em 2014... Lá em Paranapiacaba, a gente conseguiu fazer umas coisas muito legais, que foi ensinar as crianças raciocínio lógico através de xadrez, de jogo da velha desde os mais simples aos mais complexos e as crianças melhoraram bastante.. E aí fui pro ----- . Quando eu cheguei aqui, as pessoas não compraram muito a minha ideia. As minhas parceiras de ciclo ou de série não queriam trabalhar com jogos e eu não sei trabalhar de outro jeito. Então eu fiquei meio que isolado só que em 2014 eu trabalhei com esses jogos... E eu fiz um trabalho muito bom em 2014 que foi quando teve o PNAIC de matemática e os meus trabalhos, hã... tiveram destaque no PNAIC na minha turma. E aí foi espalhando os jogos que eu usava pra Rede. Teve o Rede em Roda e aí eu fui apresentar os jogos e todo mundo ficou encantado com os resultados... que a gente conseguiu resultados assim incrível, que eu nem esperava conseguir com aquela turma... uma turma bem difícil, mas eu consegui E aí eu tive um convite para prestar seleção para trabalhar como orientador do PNAIC. Fui fazer a prova, mas totalmente descrente... não porque eu não tenho capacidade intelectual para fazer as coisas... os meus receios são sempre mais lado lado emocional eu sou muito covarde para algumas coisas e eu achava que não fosse passar. Pra minha surpresa eu passei era 22 vagas eu passei em sétimo de novo. Acho que o número 7 tem alguma coisa comigo. E eu passei e fui trabalhar como orientador do PNAIC, que em Santo André era uma coisa completamente diferente de todo o país, porque as orientadoras do PNAIC por todo o país eram professoras que trabalhavam em um turno, estudavam em outro turno e no outro turno fazia formação com os professores. Em Santo André não... a gente tinha dedicação exclusiva, trabalhando 40 horas, só com o PNAIC. Então eram divididos em... eu tinha três escolas pra orientar, que era o -----, ----- e o ----- . E aí eu era responsável por orientar todas as professoras do primeiro ciclo, que eram 34... 34 professoras e que eu visitava toda semana, as 34... Eu ajudava a fazer planejamento, dava a formação em RPS e... dava formação do PNAIC uma vez de semana. em 2015 eu dei durante as quartas-feiras em 2016 aos sábados de manhã. Delícia acordar cedo. [TOM IRÔNICO]. Foi uma experiência... maravilhosa na minha vida. Foi um divisor de águas. Eu voltei a acreditar e educação pelo PNAIC... voltei e acreditar que é possível trabalhar com qualidade é.. sem olhar... Pra dificuldade que a gente tem... É... respeitando a história de cada aluno, respeitando o percurso que ele percorreu... isso ficou muito claro porque no PNAIC, nós éramos, no começo 22, ficamos só 19, 19 é... orientadoras e uma coordenadora, que acreditavam em educação acima de tudo, mas cada uma com perfil diferente. Então, tinha uma que gostava de arte, eu que era mais ligada na área de... de ciências humanas... A outra que gostava mais de matemática... e

quando a gente se juntava, é... pra planejar junto, todo mundo ganhava e crescia com isso. E aí a qualidade da educação em Santo André deu um salto. Talvez não tanto quanto deveria e não deveria ter parado o programa, né? Parou a nível Federal mas pra Santo André foi um divisor de águas. As professoras que fizeram PNAIC, que realmente se apropriaram do que era passado ali tem uma outra visão de educação hoje eu acredito... quero acreditar nisso.

ENTREVISTADOR – Fale sobre seu contato com o antigo material didático utilizado pela Rede de Santo André, antes da nova proposta curricular. E como você os avalia.

ENTREVISTADA – Quando eu entrei aqui tinha... eu não vou lembrar agora. É... eu não lembro nem o nome do teórico que ele vinha da formação para gente aqui em 2008. Mas nos cadernos por área de conhecer. E aí é uma das brigas que falava que não tinha que ter... o que a gente... quando a gente lia o material pra gente dizer que não tinha que objetivo, tinha que ter estratégia. Mas se não um tem objetivo como é que eu vou saber quais são as estratégias pra alcançar?... então a gente ficou meio perdido foi na época em que a Repulho era... era a secretaria de educação, mas eu tava chegando e chegando muito temeroso, muito medrosa mesmo... eu até tinha umas ideias boas... eu não tinha o que dizer coragem de falar, que não é meu problema agora, que você viu que eu falo para caramba [RISOS] mas na época eu tinha muita dificuldade com isso... é.. depois o Aidan assume. E aí no governo do Aidan cria-se uns livros “Formadores do Saber” que eu participei da construção também. Porque... eu não sei porque e não é deboche, mas toda vez que tem alguma coisa para discutir, o pessoal fala “Manda a -----!” Então eu era a representante da escola e eu fui. E uma das críticas que eu fazia era que eu tinha medo dos “Formadores” ser um engessador. Eu tenho que trabalhar com aquilo engessei professor e é... isso aconteceu, só que assim... em Santo André isso aconteceu em algum alguns locais em outros não, dependia muito da coordenação do setor que a coordenadora do setor falasse: “Não professora, você é livre pra usar esse material, ele é um livro didático a gente vai usar, vai basear seu planejamento nele mas vai poder usar outras coisas...”. A professora tinha liberdade. Não foi o caso... é... nas escolas que eu trabalhei eu trabalhei 3 anos com “Formadores” era assim: “você vai seguir e pronto e acabou” mas.. “não tem mais, pronto e acabou”. E como eu sou fora da casinha, eu pegava... tentava fazer o que tinha de maneira prática para as crianças, que eu acho que quando você vivencia a coisa fica mais tranquilo pra você assimilar. É... e aí eu levei algumas broncas... algumas bem legais assim, né? [TOM IRÔNICO] e tava em estágio probatório... “você é doida”... Mas eu não sei fazer de outro jeito. E aí... só que... isso foi

abandonado também... os “Formadores” acabou sendo o produto que eu não gostava, pelo formato dele... outra coisa que atrapalhou que ele era dividido em bimestres, só que o primeiro bimestre chegava no final do segundo, segundo terceiro eu chegava em outubro mandava tudo nos livros. E você tinha que dar conta desse daquele período que era uma coisa que era imposta, cobrada, tal... então você não tinha fôlego pra trabalhar. Talvez se ele tivesse continuado e arrumado... e também tinha vários erros é... de impressão, tinha... do quarto ano, eu lembro que tinha... trabalho escrevendo a formação do povo brasileiro, aí falava que os brasileiros, o povo brasileiro é formado essencialmente por negros, índios e europeus. E, é... principalmente dos países da Europa que vieram no final do século XIX... Aí eles colocavam alemães, japoneses, tal... Opa! Japão na Europa? Quem acabou com o mapa, né? [RISOS]. Então tinha esses problemas que tinha que ser solucionado e não foram porque aí o Aidan perde e o material é colocado de lado. Quando o... Grana assumi, o Grana aproxima o currículo de Santo André muito próximo do que o Nacional tava fazendo, né? Então o PNAIC vem com força pro primeiro ciclo e o segundo ciclo vai trabalhando na mesma orientação do PNAIC com aprofundamento mas... mas a base era os direitos de aprendizagem que é o documento do MEC. E aí muda a gestão de novo só que aí, dessa vez, eu acredito que alguma coisa diferente pode acontecer dependendo da gente, porque agora, o final do... do governo do Carlos Grana a gente homologou o Plano Municipal de Educação e o plano exige várias coisas é... e que não é para uma gestão, né? É o período de 10 anos... então vai passar por duas gestões e meia. E aí, a gente vai conseguir fazer uma coisa mais sistematizada. Começou a discutir o currículo no passado até hoje de fato concreto mesmo a gente não vê o currículo sendo aplicado ou compreendido ou estudado dentro das escolas. É o que eu sinto, não só da escola que eu participo, mas das outras também... que eu converso precisava ser uma coisa mais sistematizada... como a gente vai trabalhar esse currículo, como isso vai se implantar, porque é uma exigência do Plano Municipal de Educação... que nem todos os professores tiveram acesso, porque eles receberam o documento, mas não foi estudado nas escolas... eu acho que isso é uma falha... a gente precisa se apropriar disso do mesmo jeito que se apropriou da Constituição pra se debater algumas coisas da LDB, por exemplo.

ENTREVISTADOR – Fale sobre a participação nos grupos de estudo voltados para a construção curricular na Rede de Santo André. Comente sobre esta participação. Caso negativo explique porque não participou.

ENTREVISTADA – Participei... eu participei das discussões do currículo de história. Tô

sempre na área de história, qualquer dia eu faço faculdade de história [RISOS] eu fui participar do grupo de História. Primeiro embate que eu tive foi... no meu ponto de vista.. a base comum curricular, que foi da onde... queria-se que fosse o construído o currículo ia ficar muito um copia e cola da base... e a base para mim é muito rasa... em todas as áreas. Eu acho que ela deixa desejar. Se ela foi um avanço conquistado na questão que vamos ter um currículo nacional, onde garantam algumas coisas, nós nivelamos muito por baixo em algumas áreas Mas isso é o que tá posto. Quando chegou na... na discussão do currículo de história, uma das discussões que eu briguei aí eu fui a chata da história. Não me importa, sou assim mesmo [TOM IRÔNICO]. Porque Santo André já fez muita coisa... Santo André tem uma história... O Brasil... É... Não seria Brasil esquecendo Santo André na história. A gente tem uma importância muito grande... a linha Ferroviária, as metalúrgicas que vieram para cá no final... da começo... da segunda metade do século XX... então é... Santo André é essencial, a área do ABC é essencial... então a gente não pode negar, principalmente no currículo de história que foi onde eu me aprofundei e algumas coisas acabaram sendo deixadas pra trás. E a gente brigou... brigou muito. Os três primeiros encontros foi só bate boca e eu não concordava, e... aí tinha umas duas professoras que tava do meu lado. “A gente é que vai arrumar as encrencas”. A gente debateu muito antes de começar a escrever. Eu acho que ficou um currículo... de História. Confesso que os outros eu li superficialmente... o de História não... tive... que eu acho que foi um currículo bom, pro início que precisa ser colocado em prática de fato pra que a gente possa ter dados concretos pra discutir o aprofundamento dele daqui três anos, que é o que tá proposto. E... Isso tem que acontecer o quanto antes e embora essa discussão tem acontecido depois que ela foi votada, foi aprovada, parece que ela parou aí. E algumas coisas precisam, porque mesmo no Nacional, o Plano Nacional de Educação não foi cumprido... a maior parte das metas não foi cumprida. O Municipal então... Usa-se a desculpa do “mas no nacional não conseguiu, a gente depende dele...”. Não sei até que ponto a gente pode argumentar isso porque se eu sei o que eu tenho que fazer eu podia já movimentar algumas coisas pra não ter a desculpa do Nacional que não está sendo colocado...

ENTREVISTADOR – Como escola em que leciona participou de algum debate sobre a Proposta Curricular?

ENTREVISTADA – Então, né?[PAUSA]. Uma das coisas que eu eu fico triste é que assim parece que a construção é feita por quem tá lá. E aí se você defende... ou não o que é de falar pensa. Fica muito... a cargo do que você faz. Algumas professoras não discutem o

assunto, algumas professoras só querem saber superficialmente. Mas na escola que eu tô a gente... eu levava os assuntos, discutia... e aí uma vez por mês eu tentava dar uma resumida. Hã..., Mas mesmo assim tem muita coisa que deve ser debatida... por exemplo no começo do... antes de discutir por área qual seria o currículo, a gente foi discutir concepção de educação. E... é... Ficou muito claro que as professoras têm dificuldade de entender o que é concepção e o que é estratégia, porque quando a gente foi discutir isso... e aí foi uma discussão ampla, todo mundo “a gente é tudo”. A gente não é tudo! A gente pode ser um pouco de cada coisa nas estratégias... As vezes tenho que lançar mão de uma estratégia bem.. como fala?... tradicional... Eu lanço mão de uma coisa mais tradicional em algum momento, às vezes eu sou mais construtiva, as vezes sou mais escolanovista... pra alguma uma estratégia que eu vá usar, tá? Mas a minha concepção de educação não pode ficar saltando, né? E o ----- não conseguiu fechar uma concepção de educação... porque falava que cada aluno tem que ser de um jeito. E as professoras não entenderam o que é concepção, o que é estratégia por mais... então essas coisas precisavam... por isso que eu vivo falando pra minha equipe gestora: “A gente precisa de formações para os professores!” porque o que é... o que é básico... o que é para discutir uma escola, funcionamento da escola, discutir educação... É... não cabe mais a gente dizer “aquele aluno não aprende porque ele é pobre... ele não aprende porque o pai bebe... ele não aprende porque a filha de traficante...” Ele não aprende porque tô ensinando errado! Ele não aprende porque alguma coisa no processo de ensinagem pode estar atrapalhando, não necessariamente de aprendizagem ou pode ser os dois. Ou pode ser só um fazer só um... mas quando eu não faço a diferença entre estratégia e concepção, eu preciso de formação. Se a secret... Uma das coisas que no currículo de história a gente brigou porque falaram isso... que a gente nunca teve o currículo .Eu disse: “Não. não é verdade”. Já teve várias discussões do currículo de Santo André e a gente não fechou nenhuma. Agora... e aí, a pessoa que é responsável pela secretaria de educação falou o seguinte: “as professoras de Santo André não sabe... não trabalham História. Trabalham só Português e Matemática...”, aí, como eu sou bem mal criada, eu falei assim: “Vocês sabem disso na secretaria de Educação?”. Aí ela: “ É conhecimento público isso.”. Aí eu falei assim: ”Então por que que vocês não fazem nada? Toda a formação que vocês dão é de Português e Matemática e vem me cobrar que não dou História? Vocês estão... Toda a formação que tem Português e Matemática e vem que não ensino Arte? Então se vocês já sabem qual é o problema, por que que você está dando formação de onde não tem problema? Porque você já sabe que sei ensinar Matemática. Sabe que eu sei alfabetizar, mas eu não sei como trabalhar Arte... não sei como

trabalhar Geografia...Porque como...quando eu paro pra pensar que eu posso usar a história da Chapeuzinho Vermelho pra ensinar a eles a construir um mapa?" aí ela me olhou espantada... Porque eu posso! Eu aprendi isso a pouco tempo... Fiquei espantada de nunca ter pensado nisso. Porque uma amarelinha também... tem céu e inferno... começo e fim.. então tem uma direção, então é um mapa também. Eu aprendi isso... eu me toquei disso... uma bronca que levei do professor que aí eu falei: "Caramba! o quanto de exploração do espaço ou da história da criança eu tô deixando para trás, porque eu não me atentei para isso... E se a Secretaria sabe, por que que não toma providências para isso? porque a minha formação continuada depende de mim. Mas depende de mim se eu for estudar. Se eu for estudar uma coisa que eu gosto. De repente eu não gosto de História. Eu vou estudar História? Eu vou fazer uma pós em História? Não vou! Só que onde está a minha falha e é aí, essa formação continuada, de uma coisa que eu precise, embora não goste, cabe a vocês.". Aí ela ficou com cara de "Hein?". Fez cara de caneca... Não me respondeu e a gente continuou. Aí o currículo foi montado... eu acho que ficou bonzinho.[PAUSA LONGA]. Eventos não mudam consciência. E o currículo... O ano passado foi discutido todos os meses, tal... Quem estava presente, até fez algumas discussões... mas por exemplo, é... se a Secretaria de Educação entende que, hã... talvez as professoras não trabalhariam tão bem com História, Geografia, a Ciência, Arte.. A gente deveria ter formações antes de discutir o currículo... por que como é que eu vou discutir uma coisa que eu não conheço? É a mesma coisa de pedir para eu discutir física quântica. Eu não conheço! E essas formações não aconteceram, então a gente partiu de um documento frio que é a BNCC, de um documento conhecido e explorado que era os direitos de aprendizagem do PNAIC, porque ficaram com a gente 4 anos... e, é... da experiência de cada uma, que eu não posso desconsiderar, aliás, nem devo desconsiderar a experiência de cada uma... mas o tempo não era hábil para eu ver quantitativamente ou qualitativamente onde que haviam intersecções desses conhecimentos... e aí ficou raso eu acho... não houve discussão. Então o currículo, ele partiu de um documento frio não necessariamente olhando para onde deveria olhar... então eu não sei se isso vai acontecer não sei... não... não acredito que vá acontecer. Gostaria que acontecesse. Gostaria que viesse alguém de História para dar uma informação sobre o que é o currículo de História e Geografia... de todas as áreas... até mesmo de língua que a gente ficou quatro anos batendo matemática e tal. Porque os nossos horizontes precisam ser ampliados. E isso a rede está em déficit com o professor.

ENTREVISTADOR – Comente o que significa para a sua vida profissional a Rede

Municipal de Ensino de Santo André.

ENTREVISTADA – Olha, eu não consigo me ver... no futuro sem ser professora. [PAUSA] Santo André uma Rede... eu trabalhava em duas redes, só que tava ficando doente. Essa vida de correria total, ano passado eu fiquei muito doente e tal e... eu não tive... eu decidi optar. Não ficar. Vou largar uma rede e sem pensar duas vezes eu larguei outra rede fiquei aqui. [PAUSA LONGA] Santo André ainda é muito importante na minha vida...[PAUSA] e eu gostaria muito de ver essa Rede fortalecida. Atualmente a gente tem muitas pessoas se aposentando, e a impressão que eu tenho é que as pessoas fizeram referências da Rede “tô indo embora” e a gente tá ficando sem... sem referências aqui. Precisamos reconstruir essa Rede ela precisa se tornar forte. Quando eu sonhava em ser professora aqui, eu sonhava em ser professora por toda a luta conquistada pelos professores daqui... professores que bateram o pé, as professoras foram solidários, professores fizeram greve, que lutaram pelos alunos. Que conseguiram ensinar, apesar de... Como diz a Clarisse, “apesar de, devemos muita coisa” ... E esse “Apesar de...” é feito com que eu me sentisse apaixonada por essa Rede, antes de trabalhar aqui. [PAUSA] E hoje, eu sei que... talvez daqui 5, 10 anos eu não esteja mais nessa Rede, porque minha vida profissional vai se alterar em algum momento, mas a minha trajetória aqui eu espero que seja motivo de orgulho. [EMOCIONADA] Seja motivo de orgulho e que.... se um dia ela fica para trás seja de boas recordações de uma luta que vale a pena viver.

ENTREVISTADOR – Com você expressaria seu ambiente profissional, na atualidade?

ENTREVISTADA – Eu amo a escola que tô. Eu gosto muito. Eu gosto das pessoas que estão aqui... não concordo politicamente com a maioria delas. Não concordo com visão de mundo delas... mas as admiro por por não desistirem... acredito que elas merecem muito mais... atenção. Eu acho que precisa disso. A escola que tô, ela é linda fisicamente. Ela é... precisa de reparos, né? Mas é uma escola linda tem uma quadra maravilhosa... É... todo ano tem troca de gestão ... Não sei o que acontece acho que a gente não é.. não somos pessoas boas [RISOS]. Ninguém aguenta a gente dois anos seguidos... É ... então esse ano teve a troca da gestão toda. No começo foi estranho, foi muito difícil voltar para cá sem a ex-diretora porque era uma pessoa muito querida.... quem tem alguma coisa contra ela [TOSSE], mesmo que tem alguma coisa contra a gestão dela... reconhece o quanto ela fez pela escola e foi muito difícil voltar para cá se ela... ela é uma amiga que eu quero levar pro resto da vida. Essa gestão nova que chegou, chegou nos trancos e barrancos chegou

peitando muita coisa sem conhecer... esse meu ponto de vista... e aí houve estranhamento. Houve estranhamento e... houve brigas... e houve bate-boca... Uma coisa até chata. Aí a vice-diretora teve uma outra oportunidade.. saiu e nós recebemos um outro... uma outra pessoa no final de abril, começo de maio. Que foi meu ponto de vista, um ganho muito positivo. É uma pessoa que eu gosto... já conhecia, eu gosto, admiro... me irrita as vezes [TOM IRÔNICO] mas quem não? [RISOS] É... eu acho que ele trouxe o que o ----- estava precisando. As pessoas, embora... apesar que elas gostem muito da escola, elas estavam tristes. Elas tavam sem acreditar e ele já chegou causando e isso foi positivo pra escola... pra escola “Ué? Pera lá! Tem alguém que acredita? Então acho que vale a pena”. E... embora tenha só um mês, um mês e pouquinho aqui, já fez a diferença... a escola mudou de cara, mudou de ares... tá mais leve trabalhar aqui... no começo do ano tava todo mundo muito com raiva, muito triste umas com as outras, é... embora a gente se respeita, sabe aquele respeito assim: “eu gosto dela então eu vou poder xingá-la porque eu sei que ela vai me perdoar”. Hoje não acontece mais, pelo menos é o que tô sentindo... Tô sentindo a escola mais leve... e as crianças mais felizes... é... porque elas percebem, não adianta. Por mais que você queira disfarçar, as crianças estão mais felizes. A escola tá mudando de cara e fica “pro, cê viu aquilo? Pro, cê viu aquilo? Pro!!”... Então eles estão contentes e isso é que vale a pena... e espero que... não estar enganada e espero que... de fato, essa equipe dure... que mude as coisas que eu peço, porque eu peço e ninguém me escuta [RISOS]... mentira... mas eu queria que... a gente acertasse os detalhes que faltam pra gente ser uma escola de ponta. Uma escola muito boa, mas tem muito que melhorar ainda.

ENTREVISTADOR – Qual é o significado de escola pública para você?

ENTREVISTADA – Direto! [ENFÁTICA]. Inalienável!.... de todo brasileiro. A escola pública... eu acho que... o ideal seria que não existe escolas privadas. Muito comunista? não sei, mas eu acredito nisso. Eu ainda tenho a visão grega que o público é onde, é onde precisa-se garantir. A escola pública ela tem todas as facetas humanas... numa escola privada... eu tava conversando com uma pessoa, ela tem 18 anos, tá no primeiro ano de faculdade... e ela tá dando aula numa escola bilíngue, dá aula de música. E aí ela me ensinando umas músicas, pra eu trabalhar com as crianças... a gente morrendo de rir, se divertindo... e aí ela falou assim: “eu passei a minha vida inteira estudando em colégio particular... eu nunca estudei com nenhum negro. Eu estudei... com um aluno com síndrome de down, por seis meses, porque ele era muito assanhadinho e ele agarrava todo mundo e ele resolveu se apaixonar por uma menina... e o pai da menina falou assim que era para

escolher outro tirava ele da escola ou saia filha e a diretora por bem, acho melhor pedir para os pais dele tirarem ele... então estudou com a gente dois bimestres e depois ele foi embora”. E aí ela falou... ela falou... que... eu falei: “o que que você achou disso?” Ela falou assim: “eu acho que a minha educação ficou falha”. Né? E eu falei assim: “E agora?” Falou assim: “agora piorou de vez porque eu quis ser professora e to dando aula na escola bilíngue, então negros não tem, deficientes ou com alguma necessidade especial também não e o meu mundo continua dentro de uma bolha”. Mas ela tem essa noção porque a família dela tem pessoas negras, deficientes e tal... mas a escola pública... não.... a escola pública eu tenho todos os credos, todas as cores e isso é essencial pro um ser humano entender o que... a diferença entre direito e privilégio, né? Eu acho... Espero ficar aqui, escola pública eu eu espero trabalhar sempre na pública porque para quem queria mudar o mundo, uma escola privada, dependendo da escola privada... Escola privada que é a mensalidade seja 200 reais por mês, não é uma escola que a gente pode falar de elite mas uma escola que é a mensalidade, que é o caso dessa menina, custava 5.000 reais, é uma escola de elite... escola de 10.000?. Não sei se consigo respirar alguma... é estranho, né? Talvez, assim... porque... [PAUSA]eu aprendi a ler e escrever no chão, com galho de árvore... então, para mim, a educação... tava a minha volta o tempo todo. Eu aprendi contar arrancando espinho da laranjeira[RISOS], fazendo buraquinho na folha... catando feijão com a minha mãe na cozinha. Então, é... essa educação não tem preço e aí quando as pessoas colocam preço eu acho muito... muito arriscado, porque parece que você esquece...que... eu tô tentando não ser redundante, não acredito que isso acontece em tudo mas parece que quando você não enxerga o público, você só fica no privado, você se dá o direito de se sentir melhor, ou mais, ou... é um risco muito grande que você corre.. não que no... na pública não aconteça isso, mas se corre um risco de “os melhores contra os piores”, ranqueamento, essas coisas.. para mim é uma coisa que eu não... não curto. Embora eu tenha falado eu quero que o -----seja uma escola de ponta e tal... nesse de ponta não é ser a primeira num ranking, é uma escola onde as crianças curtam... que seja divertido estar ali... seja engraçado, prazeroso aprender... não importa se ela vai aprender a ler e escrever em fevereiro ou se ela vai demorar até dezembro, ou se ela vai demorar mais um ano...no tempo dela. Mas a escola precisa ser um local seguro e... mágico. Essa sou eu.

ENTREVISTADOR – Muito obrigado pela entrevista.

PROFESSOR 2

Entrevista realizada em 10 de julho de 2019

ENTREVISTADOR – Boa noite. Diga seu nome completo, local e data de nascimento.

ENTREVISTADA – Meu nome é ----- . Nasci em Santo André no dia -- do -- de 1961.

ENTREVISTADOR – E o nome dos seus pais? Quais suas profissões?

ENTREVISTADA – nome da minha mãe é ----- . A profissão dela era cabeleireira, já aposentada e o meu pai, que eu não tive mais contato, era-----, já falecido... ele era barbeiro.

ENTREVISTADOR – E qual era a relação de sua família com a escola? Como era a relação deles com a educação?

ENTREVISTADA – Então como eu não tive contato com meu pai, minha mãe se separou quando eu tinha 7 anos... um pouco antes de 7 anos. E ambos, é....e ambos fizeram até o que chamava o quarto ano, né? Nenhum deles prosseguiu além disso. Mas uma coisa que me chamou bastante atenção é que minha mãe, embora com muitas dificuldades, ela tinha que trabalhar e criar, não teve pensão nada disso, ela fazia aquela coleção de revistas, sabe “Conhecer”? É... da Barça não, mas “Grandes Personagens da Nossa História”. Ela fazia essas coleções e depois ela mandava encadernar e colocar o meu nome com letrinhas douradas. Então, apesar de não ter escolaridade, nem ler aquilo que ela comprava, mas pelo visto valorizava muito, né? Principalmente a leitura tinha esse entendimento.

ENTREVISTADOR – E com relação as suas primeiras lembranças de escola?

ENTREVISTADA – Eu tenho poucas lembranças também acho que não foi uma época muito boa. Eu estudava no Benedito Gomes de Araújo. E... o que eu lembro era... da Professora Nadir, que ela morava perto da minha casa e quando eu comecei a apresentar dificuldades de... na Matemática aí as vezes minha mãe que pagava para ela, não sei como funcionava, eu ia na casa dela de tarde para ela me ensinar um pouco mais de matemática, principalmente na época que tinha até admissão... aquela época tinha admissão para entrar no ginásio. Então tinha que se preparar melhor. Mas não tem tantas lembranças. Lembrou

do hino... Hino nacional. Do dia que tinha macarrão (risos).

ENTREVISTADOR – E por que você resolveu ser professora?

ENTREVISTADA – Olha... é... eu fui fazer o... Primeiro eu fiz um curso de Patologia Clínica. Na verdade eu queria enveredar por esse caminho, mas aí não rolou... larguei o curso no meio, sei lá. Aí quando eu fui pro magistério eu me encantei, me encantei com o professor de Sociologia, e acho que foi por ele, né? Que fui fazer Ciências Sociais, mas com a idéia de ficar na educação, seguir na educação de crianças, de adolescentes, de adultos... E foi o Takara que realmente meu deu essa vontade

ENTREVISTADOR – Qual é a sua formação? E em que ano?

ENTREVISTADA – Bom, fiz o magistério. Depois eu fiz Ciências Sociais na Fundação (Santo André), né? Aí eu me formei em 90... 90 ou 91, talvez. Depois eu fiz Pedagogia, né? Aquela licenciatura, complementação com Pedagogia. Pedagogia fiz na UniABC... e fiz Geografia na Metodista. Três graduações.

ENTREVISTADOR – E como era sua vida pessoal e universitária durante essas graduações, mais especificamente na Pedagogia?

ENTREVISTADA – Olha, a primeira graduação foi fantástica. Bem puxado, bem corrido, que eu já tinha as minhas filhas, né? Então tinha que dividir essa questão... trabalhava, ia pra faculdade, me dividia entre elas, mas sempre com muito compromisso na faculdade. Assim, as melhores notas, eu e minha colega, que formávamos duplas, que fazíamos os trabalhos, éramos as melhores notas da sala. As Ciências Sociais nós realmente nós levamos muito empenho, e foi um curso fantástico, assim que... que abriu... foi fantástico. Muito, muito puxado, pra nós assim, mas valeu a pena. Na pedagogia foi mais tranquilo já tinha a questão de já estar trabalhando, ... na área. O curso já não exigia tanto porque era só aos sábados que nós fazíamos essa complementação... então eu senti que foi assim que foi muito mais tranquilo.

ENTREVISTADOR – E o que essas formações contribuíram para suas práticas em sala de aula?

ENTREVISTADA – Eu não tenho dúvida... é tanto assim. Tanto no profissional, enquanto classe, enquanto categoria, como professora. Eu já cheguei a falar isso em discussões com

coordenadores enfim em conversas formais e informais. O que a Sociologia deveria ter um peso maior na formação do pedagogo. Possivelmente teremos resultados diferentes. Não tenho dúvida... eu sinceramente investiria muito nisso tanto no trabalho docente como na consciência enquanto categoria.

ENTREVISTADOR – Como foi o começo da sua carreira ?

ENTREVISTADA –Eu comecei como estagiária numa escola estadual. E inclusive substituindo um professor que era da rede de Santo André... também bastante conhecido e se casou naquele período. Então era um quarto ano, né? No Antunes que eu comecei substituindo o professor Sadá, né? E tinha as dificuldades... Assim, do conhecimento, do conteúdo, enfim, mas buscava muita ajuda com os colegas, com os parceiros, enfim e... e apostando também no bom relacionamento com os alunos. Então foi tirando de letra... fui tirando de letra. É isso.

ENTREVISTADOR – E quais as mudanças profissionais da época que você começou e hoje?

ENTREVISTADA – No ambiente educacional? Assim... Muitas... Eu comecei na rede estadual... Aí deixei a rede estadual foi para a Municipal e eu senti muito, mas uma diferença absurda porque quando vim para rede Municipal ela não tinha o Ensino Fundamental. Eu saí de um quarto ano da Rede Estadual, na época no quarto de repetente, era assim que se chamava, e fui para uma classe de 4 anos. Uma turma de 4 anos... E aí foi assim, pensar em deixar tudo, largar para trás e... e... (RISOS) voltar para o Estado, mas não dava na época... Mas tivemos muitas mudanças. Algumas positivas e outras nem tanto, né? Por exemplo, aquela época que eu iniciei não havia essa questão de uniformes, de materiais... As crianças tinha ou não tinha e não ia, não apareciam, né? Hoje isso já facilita bastante, né? Para.. para essas crianças. Outra questão, também, até agora não encontrei uma resposta assim confiável... que não tínhamos tantas crianças de inclusão, né? autista, downs, os transtornos. E eu tenho dúvida se elas não estavam inseridas ou estavam escondidas ou se, mesmo em termos de números, elas eram em menor número que hoje. Entende, né? Além disso, tem questão que não é só da educação, né? É uma questão social. Eu via mais compromisso dos alunos e das famílias. Quando eu iniciei muito mais compromisso, muito mais valorização e hoje, não. E isso, mas eu isso eu vejo assim, não é um problema restrito da educação, mas é da sociedade como um todo, né? Do que foi acontecendo...

ENTREVISTADOR – O que significa a escola pública para você?

ENTREVISTADA – A escola pública é a possibilidade... é a realização dos sonhos de muitas famílias, embora elas não saibam como valorizar isso, mas é a única possibilidade... única possibilidade de todos estarem no mesmo patamar, né? Terem as mesmas possibilidades.

ENTREVISTADOR – Como foi escolher trabalhar na Prefeitura de Santo André?

ENTREVISTADA – Então... eu prestei o concurso. Foi o primeiro concurso que teve Santo André 88, 89, né? ou 90, alguma coisa assim nesse período. Eu prestei o concurso. E aí eu tinha até colega que fazia faculdade comigo. Ela passou numa pontuação melhor que a minha, foi chamada antes. Nossa, eu ia conversar com ela pra saber tudo, como funcionava, enfim, muito ansiosa para começar. Enquanto isso eu continuava na rede estadual, né? E aí cheguei em Santo André, e aí tive.... tivemos muitas... lembro de professoras que entraram comigo nessa mesma época e nós tivemos muitos problemas, digamos assim. Porque até então, as professoras, a maioria não eram concursadas. Existiam outros meios para acessar a Educação em Santo André como professor. E... à medida que os concursados foram chegando, nós fomos sentindo assim muita... como que se diz... muita hostilidade daqueles que continuavam na rede mas que não estavam concursados ainda, né? Não tinha passado... enfim e foram muitos anos ainda nessa hostilidade. Não foi um período fácil. Fomos realmente muito hostilizadas. Nos próximos concursos, as pessoas foram entendendo de que elas deveriam prestar os concursos e passar, entendeu? para que nos tornássemos iguais, né? não assim iguais, pois isso não existe, mas assim, que era um processo natural que era o mais adequado, um concurso público e não uma indicação de vereador, né? E conforme a sociedade foi mudando, a cidade crescendo e as escolas também, o concurso público se instituiu como a melhor forma e aí esse processo de hostilidade passou naturalmente. Depois veio o Fundamental para a Rede. Então eu... eu amei quando chegou o fundamental, que na verdade, eu não me identificava muito com o infantil não tinha muita identificação com o infantil e mesmo, até então com a proposta do infantil, né? Tivemos aí esse período que dizia se estar implantando o construtivismo, mas sem muita base nisso e... e foi um período bastante difícil, porque até então até antes disso, por exemplo as crianças vai... frequentavam a pré-escola. Saíam da pré-escola, saindo para o primeiro ano alfabetizadas, dizendo para ir... A partir do momento que vem o construtivismo, infelizmente ficou na rede aquela coisa que não deveríamos alfabetizar, né? Mas ninguém sabia exatamente muito

bem o que fazer nesse período, então ficou muito difícil trabalhar, principalmente nessa faixa etária. E quando surgiu essa questão do fundamental ser implementado, eu gostei muito, muito, muito e não foi um processo fácil também. Foi bem complicado, porque as escolas não eram adaptadas, né? não tínhamos ainda formação suficiente para isso. E a coisa acabou acontecendo assim... cada professor indo buscar e construindo. Nós fomos construindo, na verdade, o ensino fundamental na rede Municipal de Santo André.

ENTREVISTADOR – E os materiais didáticos utilizados nesse momento?

ENTREVISTADA – Então quando chegou aí... a implementar mesmo Ensino Fundamental, nós não tínhamos nenhum tipo de material na rede. O livro didático nós não tínhamos e eles também não eram bem visto pela secretaria de Educação no momento. Não tinha máquina de xerox... ainda utilizamos o mimeógrafo. Nosso único recurso era a lousa e o giz... enfim... e algumas folhinhas do mimeógrafo. E mesmo, existia um conceito, que aí foi mal construído, não sei como te dizer... de que aquele conteúdo, todo se passa no Ensino Fundamental. Que você passa, seja através do livro, da apostila, da folha, da lousa... que ele não seria necessário, né? Que o importante era ir construindo com os alunos esses saberes. Então foi um período difícil. Me lembro particularmente de uma situação, que eu estava com uma turma... 3º ou 4º ano, falando sobre o aparelho respiratório. E na verdade passando na lousa, né? os conceitos lá... do aparelho respiratório, de toda organização do aparelho... como funciona. E eu passando na lousa. Aí teve uma visita de uma coordenadora, que entrou na sala, viu cumprimentou, saiu. Mas que pediu para a diretora depois me chamar para uma conversa e que foi registrada essa conversa, e que não tinha muito sentido que eu estava fazendo, né? de passar na lousa conteúdo sobre aparelho respiratório que deveríamos ter outras formas de ensinar, né? Que não ficar passando aquela matéria na lousa. Eu até hoje.... Temos outras formas sim, mas nós complementamos o tempo todo com a leitura de um texto no livro ou uma pesquisa. Era por experiências, por mais que eu lembro que uma das experiências era encher a bexiga e tal, até agora não consegui entender como aquela experiência daria conta de todos aqueles pormenores que a gente estuda no aparelho respiratório.

ENTREVISTADOR – E por essa necessidade, houveram os materiais didáticos elaborados e construídos por vocês?

ENTREVISTADA – Sim, sim. Aí fomos percebendo as dificuldades e acertos. Não faltaram foram formações. Tivemos muitas e muitas formações. Aí as coisas foram ficando

mais claro tanto, para nós professores como também para a Secretaria, né? Que não era 8 ou 80, quer dizer, foram agregando... agregando conhecimento e, mais recentemente, o que nós tivemos assim foi um documento, que eu lembro bem, devem ter tido outros, mas o que eu lembro que nós discutimos, participamos bastante, foram os Conteúdos Linguagem, do Gabriel Junqueira... então foi um documento legal e que ele previa essa continuidade, né? começar a falar da criança de 4 anos até 10, 11 anos. Eu participei da construção desse material quando eu estava na gestão... No período que eu estava na gestão, e não foi fácil. Muito difícil, porque coisas muito diferentes, muito novas para serem implementadas, num tempo muito curto. Ficava difícil para os professores e para nós mesmo assimilarmos tudo isso num espaço curto de tempo. Então foram vários dias de formação na Fundação e foi a partir daí que surgiu o Semanário, né?... e as reflexões desse Semanário. Só que nós tínhamos de início, 14 conteúdos de linguagens para desmembrarmos aí no nosso conteúdo, no nosso plano de aula. Não foi fácil, não foi fácil... Mas foi um documento bastante rico. Ma não teve tempo para ser implementado e analisado... não teve tempo para isso. Mudou a administração e aí ele... ele não foi aplicado. Quando mudou a administração, aí teve um outro documento do qual eu não participei da elaboração, nem nada disso, mas que nos foi enviado... e foi a Fundação.. a Fundação de Santo André, em parceria com a Secretaria de Educação, que desenvolveu um material didático para o uso do aluno e o uso do professor. Me fugiu o nome dele... Formadores do Saber... Não foi um material adequado, não foi aquilo que esperávamos. Era um material obrigatório de usar. Mas se não tínhamos nada até o momento, o que viesse é... o que viesse, a gente tinha que usar mesmo, né? Então era melhor usar aquilo do que ter absolutamente nada. No meu caso, não posso falar pelos outros, mas como eu já tinha passado pela Rede Estadual, eu já estava há vários anos nisso e tinha passado por esse período que não tinha xerox, não tinha livro didático, enfim, não tinha absolutamente nada, eu já me virava bem com ou sem material. Me virava bem, né? Dentro das possibilidades. Mas, já não me afetava tanto. O pior já tinha passado. Esse material sumiu da mesma forma que veio. Mudou a administração e ele... sumiu. Aí, com o Grana, chegaram os livros do PNLD, né? Aí já tínhamos acesso aos livros didáticos. O que de certa forma, facilitou bastante. E... muitas revistas, muitas formações de novo, focando sempre na educação integral, né? De enxergar o aluno no todo, certo? Mas aí, aquela questão do conteúdo, que durante um tempo, foi duramente criticado, né? Os professores chamados conteudistas foram duramente criticados, já não era bem assim... O conteúdo começou a ser aceito e bem vindo e entendido como parte da formação do aluno, né?

ENTREVISTADOR – E a construção do Currículo atual? Você participou das discussões e da elaboração desse novo e atual documento curricular da cidade?

ENTREVISTADA – Eu participei apenas na escola, nos horários de RPS. Não tive interesse em participar, nos grupos que foram formados. Foram lá pro Centro de Formação... e discussões... De verdade, eu não... não abracei muito a forma como ele começou a ser construído, então eu não senti segurança. Achei que seria mais um documento, com todos os outros que vieram e não ficaram, né? E eu realmente preferi não me envolver tanto com a construção dele. Vários professores participaram dos encontros, vários participaram nas diversas áreas, né? E aí discutíamos em RPS. Víamos o que havia sido feito. Davamos outras sugestões que eram levadas... enfim esse intercâmbio foi feito o que podia ser feito, foi feito. Os representantes que levavam lá, mas havia discussões na escola. Todas as vezes que haviam discussões eu li. Toda vez que era tinha essas discussões na RPS era oferecido a leitura do documento e a última versão dele final também li, com certeza. E eu não fiquei satisfeita. Achei extremamente complexo a forma como está, né? E principalmente o que me preocupou foi... assim que nós temos ali um rol de conteúdos a serem desenvolvidos numa disciplina, num determinado ano, porém isso não ficou fechado para todas as unidades da rede, e isso preocupa... preocupa assim, do que a escola, tem uma transferência... né? enfim teria que dar uma uniformidade maior. Lembrando sempre que isso não é desconsiderar a realidade da escola, realidade do aluno, nada disso, entendeu? mas que teria que ter uma uniformidade maior, teria... Não dá para falar dos professores de outras escolas,[mas] os representantes da minha escola, com certeza, participaram mais efetivamente, isso é claro. Agora os que estavam, ficaram na escola... participaram dos seus momentos de RPS e algumas pessoas não... os outros professores já não se envolvendo tanto.... isso é muito claro. Não sei, talvez uma descrença, né? A descrença de que algo realmente que se fale vai acontecer, que isso vai reverberar, para o bem da escola, da educação, né? Eu acho que é uma... é uma descrença muito grande. Porque todas as administrações foram esquecendo tudo que foi produzido, né? E tem outra coisa, muda administração e vem outro e vem outra... Enfim...

ENTREVISTADOR – O que significa ser professor na rede Municipal de Santo André?

ENTREVISTADA – Olha, pra mim foi uma experiência maravilhosa de crescimento pessoal, profissional... e eu passei por todos os níveis de ensino, né? Na Educação Infantil, no Fundamental, na EJA I, na EJA do Ensino Médio, que nós tivemos aqui por um

período... então todo, toda experiência... passei na gestão também... como AP de EJA, como Diretora de Ensino Fundamental, de EMEIEF... o único lugar que eu não passei, que eu não tive experiências, foi na creche, né? e fora daqui também, conheci o médio, então a minha experiência profissional, tudo que eu construir foi na Rede Santo André. Apesar de todos os percalços, acho que aproveitei muito bem as formações que tivermos, os debates, as possibilidades, enquanto estive na Gestão tive Coordenadoras maravilhosas e que as nossas reuniões não eram reuniões não, só para passar informação, nada disso... eram formações e então isso contribuiu muito da minha formação. Santo André... As formações que foram oferecidas e participei nos governos petistas... foram formações excelentes inclusive um curso de Gestão na UFABC, pós graduação, né? E... isso foi... foi muito bom. Lá atrás, também participar dos debates, enquanto a LDB seria implementada, também fizemos isso... enfim esses momentos foram... marcaram bastante, né? Os congressos que nós participávamos... eu participei em Brasília, no Maranhão sobre o FUNDEB²⁶, Barretos... então, estava na gestão nesse período, eram oportunidades, né? Tivemos muitas oportunidades de crescimento profissional. Tinha muito congresso, eu não cheguei a participar desse, da educação infantil que ia pra Águas de Lindóia, e Santo André sempre Top, mostrando suas experiências. Isso parece que ficou um pouquinho no esquecimento, mas existia um movimento muito grande na Rede. Um movimento muito grande. Mas isso em uma administração específica.

ENTREVISTADOR – E como você vê sua realidade profissional na atualidade?

ENTREVISTADA – O meu ambiente profissional atualmente, especificamente a minha escola, é uma escola tranquila, legal, em termos de gestão, né? A gestão faz o possível, porém muito burocrático.... está muito burocrático para professor, está muito burocrático para a gestão. E aí, chegar efetivamente no aluno, né? Que é o nosso objetivo, tá ficando cada vez mais difícil então, por exemplo os agrupamentos... os agrupamentos nunca acontece com os alunos com dificuldades de aprendizagem. Por quê? Porque a professora Flex, a substituta, ou sei lá, está sempre em sala substituindo algum professor que falte, né? um acompanhamento mais efetivo da AP possível... está sempre atendendo pais, atendendo professor, atendendo a Secretaria de Educação, então não tá junto de vocês, indo pra a sala de aula, né? Observando, já que um olhar de fora é sempre legal, mas não dão conta de

²⁶ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), criado em janeiro de 2007, é um conjunto de fundos contábeis, formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública.

fazer isso. E não é uma crítica às pessoas, é uma crítica de como está estruturada a gestão da educação dentro das escolas e isso não é desse governo atual, em todos nós observamos isso. Eu acredito que existe um excesso de burocracia aí e tenho visto que essa burocracia está aumentando, tá rescendo, tanto na gestão como professores, e isso vai dificultando cada vez mais acessar o aluno, que é o nosso objetivo. Burocracia que é uma forma de controle, principalmente na gestão. Posso te dar um exemplo? Por exemplo, os e-mails, todos os e-mails são repassados, pela internet para o e-mail pessoal de cada professor, aí eles são levados para na sala de aula para você assinar e aí eles devem ser arquivados. Que escola hoje tem capacidade pra arquivar tanto documento? Qual a necessidade de você ter todos os e-mails, inclusive aquele que fala que não vai ser mais aquilo que vai ser no outro dia, arquivados e assinados por todos os professores? se nós estamos em pleno momento de tecnologia, certo? Então eu acho que isso é um tipo de perda de tempo, de perda de espaço, tudo... mas como um controle... muito mais controle E eu não consigo aceitar isso. Até pelo contexto nacional que nós estamos enfrentando. E, observando... pode ser até antiético, mas assim, observando a formação que tem sido oferecido aos novos professores, aos professores que estão chegando, né? Na verdade deveriam ter uma formação dentro da escola também, que a da faculdade não está sendo suficiente. E quem está chegando agora eu acho que vai ter muito mais dificuldades que nós estivermos lá atrás. Mudou-se também o perfil do aluno, das famílias, dos professores. Eu não... não creio que no futuro próximo nós vamos ter resultados positivos quanto a isso.

ENTREVISTADOR – Muito obrigado pela participação.

PROFESSOR 3

Entrevista realizada em 17 de outubro de 2019

ENTREVISTADOR – Bom dia. Diga seu nome completo, local e data de nascimento

ENTREVISTADO - Meu nome é ----- . Sou nascido em Santo André, no Estado de São Paulo. Andreense de paixão. Nasci em 1963 e tenho 56 anos.

ENTREVISTADOR – Qual o nome de seus pais, profissões e suas ocupações. Ainda estão vivos?

ENTREVISTADO - Meus pais se chamam ----- e -----, hoje já falecidos e ... moravam comigo em Santo André.

ENTREVISTADOR – Como era a relação da sua família com a escola?

ENTREVISTADO – Eles tinham valorização a isso. Eles eram diferentes. Eles tinham cuidados com a minha família e sempre incentivou os filhos a estudarem. Eu sou de uma família de onze, seis ficaram vivos até hoje, né? Já morreram três, mas meu pai sempre incentivou os estudos, entretanto dos filhos que seguiram carreira na formação escolar, sou eu e meu outro irmão que também já faleceu, né? Eu sou único filho, formado da família que fez faculdade e duas especializações.

ENTREVISTADOR – Lembra-se da primeira escola que frequentou? Como ela era? E seus colegas? E o ambiente?

ENTREVISTADO –Lembro sim. Era o Grupo Escolar do Jardim do Estádio onde hoje está localizado a EMEI do Jardim do Estádio na Avenida Áurea. Era uma escola onde a gente usava aqueles uniformes de estilo militar, com aquela toquinha... toquinha não, aquele boné, com aquela fitinha dourada, shorts azul, camiseta Branca... E tínhamos que formar aquelas tradicionais filas e cantar o hino duas vezes na semana. [SILÊNCIO]... Olha pra mim, eu sempre fui um comilão. Eu adorava merenda, entendeu? Eu era apaixonado pela merenda... tanto que eu sabia onde era a casa das merendeiras que era na rua Áurea bem pra frente um pouco da escola, né? Mas eu gostava mesmo era do... do pátio e duma área que tinha um barranco que um professor de educação física ou a professora da sala eu não lembro em direito, permitia que a gente brincava nos barrancos. O prédio foi mudado bastante. Na

verdade... é só a parte onde hoje tem a cozinha e a merenda que pertence a estrutura original da escola. O resto é tudo novo, mas os barrancos, onde tem a rampa que você acessa a escola é a mesma ideia. Só não tem... não tinha a rampa, porque a entrada ela pelo lado de trás... Hoje tem uma rua que desce que sai naquela comunidade. Eu não tenho uma lembrança de nome de professores, mas eu tenho lembrança de uma professora japonesa que... insistia muito pra gente aprender a matemática. Ela gostava muito de matemática, só que ela trabalhava matemática muito com palitos de fósforo e tudo mais. Eu lembro que, por exemplo, pra entender o “nunca dez”, a ideia do decimal, ela pegava caixinhas de fósforo e mandava a gente juntar palitos queimados em casa, que só podia trazer palito queimado pra escola... e tinha gente que trazia palito sem queimar, ela pegava e dizia “Não vou devolver mais”... era pra gente usar palito queimado... aí de três caixinhas... da unidade, outro da dezena, outro da centenas... nunca dez a primeira, nunca dez a segunda, nunca dez na terceira, tanto que eu sei um pouco mais de número decimais por causa dessa brincadeira da infância.

ENTREVISTADOR – Porque você resolveu ser professor?

ENTREVISTADO – Na verdade, eu sempre gostei de educação e sempre gostei de... de cozinhar, de cuidar de casa, de brincar... de diversas brincadeiras, das mais criativas e eu, por ser, já militante político em 1973, em pleno processo de implementação da ditadura... E quando eu tinha mais ou menos treze anos, eu comecei participar dum grupo que chamava “Alicerce” e eles tinham uma atividade educativa de rua, que era incentivar pessoas a entenderem direito social... Olha, porque que você paga mais pra isso? Porque que o transporte público não tá funcionando? Porque que... enfim, várias questões que estavam ligadas... e aí esse grupo tinha algumas pessoas mais adultas que davam formação pra gente que nos levou a entender um pouco mais do que era entreguismo pelo Brasil, o que era esse processo de desenvolvimentista estabelecido pelo governo Médici... O que que é isso? Porque que eles estão fazendo isso? Quem ganha com a construção de grandes rodovias? Das grande estradas? Era o pobre que mora do lado ou o grande investidor que vem de fora pra ocupar o Brasil? Então eu sou da época que você tinha que entender o que era o Brasil pra poder lutar por um Brasil melhor, né? Aí nessa época, eu fiquei, em mil e.... quando eu já tinha dezoito anos, em 1980, eu conheci o Paulo, né? Paulo Freire. Numa discussão que a gente tinha no Colégio Coração de Jesus, porque eu já participava da igreja nessa época, né? É Igreja Católica... e tinha um movimento ligado nas comunidades eclesiais de base e o grupo ligado ao Paulo Freire, do próprio Paulo Freire, da formação em Educação Popular,

né? Aí comecei a trabalhar com educação popular, lá na região do Jardim do Estádio e participava do movimento em defesa dos direitos de creche pra Mulheres. É um movimento de creche paulista, tinha um braço em Santo André aqui... também pelo direito de creche que ainda era na... na assistência. As creches em Santo André, Estado de São Paulo e na Capital. Eram... eram atendidas ainda por assistência. Ela só sai da assistência, eu acho que depois de 2003, mas aí nesse processo a gente participava do movimento como bastante mulheres, pessoas que buscavam o direito à.. a creche, direito a moradia. Isso acabou me incentivando a participar dessas coisas e migrar pra educação.

ENTREVISTADOR – E aí como foi a sua entrada no ensino superior?

ENTREVISTADO – Na verdade, como eu participava da igreja e tinha uma proximidade muito interessante com a igreja, porque eu sou de formação católica... mesmo minha mãe, depois atuando numa religião de matriz afriodescendente, ela participava do templo de Umbanda, né? Se afastou um pouco da igreja e depois quando eu voltei pra igreja, eu voltei atuando ainda nas comunidades eclesiais de base com Leonardo Boff, Paulo Freire, e Chico Mendes, né? Várias pessoas ligadas ao Movimento Popular do Brasil e acabei ingressando na formação pra seminário. Quase fui padre e aí eu fiquei no seminário por mais de 6 anos, né? Em torno de seis anos do seminário... depois mais quatro anos trabalhando pra igreja em Belo Horizonte, e eu saí do seminário por causa do conflito entre o direito a moradia na terra, aliada ao Pastoral da Terra e o Movimento sem Terra e a Igreja. E eu acabei saindo do seminário por causa do conflito do conceito de direito. A igreja tinha suas terras e achava que o povo não podia ocupar e a gente ocupava as terras, é... ligada ao gado em Belo Horizonte, Uberaba. Enfim, todas essas filiadas do Triângulo Mineiro, a gente fazia um movimento de conscientização do direito, e aí esse processo me levou a me formar no magistério. E aí, quando eu me formei no magistério, nós tivemos um bum..., como é que eu digo, de eleições democráticas. Foram eleitos vários governos chamados democráticos, conhecido como Governo do PT. Em Santo André, Celso Daniel havia sido eleito, em São Paulo Luiza Erundina, da qual Paulo Freire era secretário e a gente tava no movimento nacional pelos direitos civis de toda a população brasileira. Eu voltei pra São Paulo, já com o magistério e aí eu fiz complementação pedagógica pra educação infantil e ingressei nas ciências sociais da Fundação. E aí eu fiz Ciência Sociais na Fundação com o Bruno Daniel como professor. Vários professores marxistas, né? Que contribuíram para o esclarecimento do Direito civil? Porque é... ter formação marxista não quer dizer que você vai migrar pro campo da chamada esquerda absoluta, mas entender o que é direito das pessoas. Aí eu

acabei me formando em Ciências Sociais e ingressei no Estado. Dava aula no Estado de alfabetização, de primeira à quarta série, porque o magistério me permitia trabalhar com isso e eu não tava lá na primeira infância ainda. E aí eu prestei concurso em várias cidades, né? E ingressei na Prefeitura de Santo André. Mas antes de ingressar no Santo André, eu vim pra Santo André trabalhava ... no governo do Celso Daniel. Fui trabalhar com uma empresa que prestava serviço lá e na época, foi a primeira greve de funcionalismo público de Santo André, e eu por ter uma formação popular e acreditar no direito dos trabalhadores, eu saí na defesa da greve e aí eu fui mandado embora da Prefeitura, uma empresa terceirizada. Fiquei muito revoltada e com os partidos. E, o partido que administrava a cidade, Partido dos Trabalhadores demitindo trabalhador que apóia a greve. Aí eu me calei. Fiquei no meu silêncio por muito tempo, né? Só fazendo atividades de política discreta e prestei concurso. Aí eu passei em Diadema, que ainda era o Governo popular Democrático. Passei em Santo André e São Caetano. Aí eu optei por ficar em Santo André e fui trabalhar lá na Creche João de Deus, lá no Vila Suíça. Eu entrei.. quando eu entrei na Prefeitura o período probatório ainda era de dois anos e aí eu só podia ter atividades política na Prefeitura depois de dois anos... e o meu probatório terminou. Eu num lembro data, mas só pra ilustrar, ele terminou no dia vinte e seis de setembro e a inscrição pra CIPA²⁷ da Prefeitura terminava dia vinte e oito. Eu corri lá com meu comprovante de encerramento e me inscrevi pra CIPA... Fui se foi. Foi se metendo: “Olha isso tá errado”, “Isso não pode fazer na creche porque prejudica a saúde dos trabalhadores”... Aí eu comecei a me... a me assumir politicamente em Santo André, trabalhando, fazendo esse debate pras pessoas. Depois eu disputei a eleição no sindicato, em 2000, fui diretor do Sindicato dos Servidores por 3 anos, né? E na creche, travamos uma luta contra a Prefeitura sobre o direito de ser professor. Porque o cargo em que ingressamos na Prefeitura, nas creches, no intervalo entre 2000 e 2003, as creches estavam saindo da assistência... Antigamente as creches pertenciam à assistência social. Quando as creches deixaram de ser da assistência social e passou para a Prefeitura, a Prefeitura de Santo André, e de vários outros municípios, abriram concurso. Nessa abertura de concurso, por forças das exigências da LDB, tinha que ter formação inicial no magistério. Então, a Prefeitura criou o cargo de monitor de creche, e nos colocou como monitor de creche nas creches. Só que ela exigiu que a gente tivesse magistério. Se nós temos magistério, não somos monitores de creche, somos professores. Aí travamos uma

²⁷ Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) que se constitui por representantes indicados pelo empregador e membros eleitos pelos trabalhadores, de forma paritária, com a finalidade de prevenir acidentes e doenças em razão do trabalho exercido, com a finalidade de preservação da vida e a promoção da saúde do trabalhador.

briga com a secretaria de Educação, é... junto com o Sindicato, pra gente ser reconhecido como profissional da educação... do período de 97 à 2003. Uma luta de mais de 6 anos, né? Em 2003, aí eu lembro a data, dia 11 de junho de 2006, então o prefeito Avamileno, aprova uma alteração na lei municipal, que transforma o cargo de monitor em professor de educação infantil e fundamental. Qual que é o equivoco dessa transformação na minha avaliação? Que foi toda uma discussão política de direito, inclusão ou mudança de nomenclatura ou enquadramento, ela requer termos jurídicos certos. E uma avaliação, tanto minha como de parte do movimento, é que deveríamos ser reenquadrados no quadro de professor. Em Sato André, através da Secretária de Educação, no momento, Cleuza Repulho, que era presidente da UNDIME²⁸, ela... ela fez uma manobra textual, e nos colocou como “reaproveitados” no cargo de professor. Aí, o que acontece? Reaproveitado não é reenquadrado. É me aproveitando num cargo novo... esse tempo novo, hoje os trabalhadores em pleno ano de 2019, sofrem dificuldades de se aposentar porque tem... o tempo que ficou pra trás não é reconhecido como... porque não foi reenquadrado, foi reaproveitado. Então, hoje a gente ta tentando... tenta travar uma briga com relação a isso.

ENTREVISTADOR – E as mudanças que ocorreram no ambiente profissional durante a sua carreira?

ENTREVISTADO – Então, é... como eu havia dito antes. Eu ingressei na... na educação pública do Estado. Eu era professor ocupante OFA... Professor ocupante de função de atividade ...que no Estado é professor mas ... não é cargo da carreira, e você ingressa por contrato e ingressei por contrato na Prefeitura... na Prefeitura não, no Estado, no então Governo do... Quércio. Dava aula no governo do Quércio. E... nessa mesma época, eu casei... e aí eu vivi, toda a história, os meus vinte e seis anos de casado foram exatamente seis greves. Todas as greves do Estado, eu estive. Eu... meus filhos nasceram nas greves, né? que eu tava de greve.. Eu fui... Eu participei das greves do Quércio, do Fleury. Eu lembro do Quércio... Eu lembro dos cavalos na Paulista, né? e a gente descobriu uma... uma forma da gente se salvar da violência que a cavalaria do Quércio, e do próprio Fleury, era Secretário de Segurança Pública, a gente conseguia se salvar jogando laça gato na perna do cavalo... que aí a gente pode correr na rua, na Paulista, contra as bombas e tudo mais. Então eu dei aula no Estado, por muito tempo, na alfabetização... e eu só sei muito... com alfabetização porque nesse período você não tinha um diagnóstico de que... que tipo de

²⁸ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Ela se constitui por Dirigentes Municipais de Educação (DME) em exercício.

problema a criança poderia ter na alfabetização. Então, por exemplo, eu quase larguei de dar aula, porque eu tinha... tive a sensação de que eu tava com Síndrome de Burnout, que é uma diagnóstico novo, que eu só descobri agora, né? Que eu poderia ter naquela época... tá com síndrome de Burnout... O medo de ensinar porque os alunos não aprendiam. Então assim, eu tinha uma sala de trinta e cinco alunos... e o Estado, na época, tinha criado os ciclos básicos de alfabetização, que era o ciclo básico inicial e ciclo básico continuidade. Inicial são as crianças que passam pelo primeiro e segundo ano, continuidade do terceiro e quarto ano. Só que no ciclo básico continuidade a gente dizia na época, não é ciclo básico de continuidade, é ciclo básico de concentração de crianças que não aprenderam... então eu tinha muita criança que repetia sempre a terceira série e você ficava com uma sala superlotada de crianças que não tinham conhecimento da escrita. Não sabiam ler, não sabiam escrever... muitos deles, as vezes copista... e você ficava assim perdido: “Meu, como é eu faço?” Essa criança não vai ler e ficar com aquele aluno... ele com aquele lápis na mão, tentando escrever e o lápis pra frente pra trás, pra frente pra trás e ele não lendo nada. Nem o B, A, nem o beabá, nem... nem... as palavras chamadas digrafas, fazendo as palavras complexas e aquilo foi me deixando louco. Daí eu fui procurar a oficina pedagógica da rede do Estado que ficava ali no Nicolau de Barros, que é... Era dentro do Nicolau de Barros ou na Vila Linda... Ali teve uma formação porque na época o Celso Luft, dicionarista, ele teve... tava desenvolvendo o Programa pro Estado de São Paulo sobre alfabetização. E aí eu fui aprender com ele alfabetizar entender um pouco quais são as possíveis metodologias que nos ajudam a ensinar as crianças a ler e escrever.

ENTREVISTADOR – Como foi a construção da municipalização das escolas do Estados em Santo André?

ENTREVISTADO – Então, é... como eu era da educação infantil e tava trabalhando em creche, a gente tinha um olhar assim, um pouco externalizados do atendimento da EMEI. Porque pra gente, pra nós moradores de Santo André e pra nós, professores da rede e que atuavam em creche, a gente tinha um pouco de distância, mas foi uma situação extremamente conflituosa, porque eu lembro do debate de como é que a gente vai receber esses alunos grandes no espaço que é da educação infantil? Então a própria rede de Santo André, que era uma rede em crescimento, surgimento de novas salas, novas unidades educacionais, viviam conflito de conceito, né? Porque é... a municipalização não foi alguma coisa espontânea. Foi um... Foi uma imposição indireta do Governo do Estado... e se eu não me engano, do Mário Covas, sim, ? e a própria rede ficou assim... meio espantada. Como é

que os professores da rede que sempre trabalharam com educação infantil que atendia a demanda da educação infantil, passa a receber hoje alunos do ensino fundamental com aporte técnico da Secretaria Estadual de Educação e com os professores municipalizados dos professores diretos. Municipalizados... e, aí o interessante foi que a Prefeitura pra poder atender essa exigência, ela teve que mudar o cargo porque nós éramos só professores educação infantil e professores ensino fundamental da EJA, né? Aí a Prefeitura transformou todos os professores, via decreto municipal, Professores de Educação Infantil e Fundamental I, né? Pra que a gente pudesse atender toda essa rede de educação Fundamental, de primeira à quarta série. Qual que é na minha avaliação enquanto estudioso, pesquisador: A nossa rede não tem preparo, não tinha e eu acho que ainda hoje não tem preparo técnico pra entender o currículo do ensino fundamental ela... ela ainda fica, como que eu digo. Ela fica sempre rendida ou refém do pensamento do currículo a partir do Estado, pensamento do currículo a partir dos livros didáticos. É copia e cola, pega uma previsão de objetivos e planejamento nos livros do primeiro, segundo, terceiro e quarto ano e monta um planejamento do professor e ali vai tocando né? sem uma... um monitoramento de plano e de currículo, que só vem acontecer agora, depois do Plano Municipal de Educação de Santo André, de 2003.

ENTREVISTADOR – Como foi os seus contatos com os materiais didáticos durante todo esse tempo?

ENTREVISTADO – Então, como eu dava aula no Estado um período e era da Prefeitura de Santo André em outro, eu conseguia sentir as duas coisas. Quando se... por um lado, do Estado, você tinha discussão sobre, na época, tinha discussão sobre a deliberação onze, que fixava que você não poderia mais reter alunos que apresentassem conceitos abaixo de cinco conceitos, de D e E, notas vermelhas. A, B e C azul e D e E vermelho. O Estado criou uma deliberação que proibia quem retinha ou continha, obrigando que a escola repensasse, buscasse outras formas de avaliar o aluno, garantindo o seu processo de aprendizagem e o promover para série seguinte. A deliberação era isso. Na rede municipal, você não tinha essa interpretação. A rede foi crescendo e absorvendo os seus alunos do primeiro ano, do segundo, do terceiro e quarto e ampliando o seu quadro de atendimento, mas ela sempre é... com aporte do Estado para livro didático e produção. A Prefeitura de Santo André começou a discutir currículo e conceito e atendimento nos primeiros Congressos. Congressos Municipais de Educação de Santo André, que criou um Plano Municipal que ficou meio solto na gestão do João Avamileno e que agora só veio se consolidar como Plano Municipal

nessa última gestão do Carlos Grana. Teve todo o debate de conferências, teve toda uma discussão vinculada ao debate nacional nas CONAES, que discutiram a perspectiva do Plano Nacional de Educação e das CONAES Estaduais, que discutiram a perspectiva do Plano Estadual de Educação, e que também trouxe pra Santo André a discussão do Plano Municipal de Educação, que estabelece uma discussão curricular, que não se fixou ainda. Ela tinha como meta, no Plano Municipal, criar esse processo que foi implementado, pela atual gestão, com a criação do CEPEC e tudo mais. Mas que por outro lado, ela cria uma discussão de currículo, mas de uma forma unilateral. Ela não leva em conta as questões de currículo pra cidade de São Paulo, no pensamento de cidade Educadora de São Paulo, nem o currículo da cidade de São Bernardo que foi o currículo a partir das raízes da comunidade local, levando em conta a cultura local, Santo André cria um grupo, que hoje é conhecido como CEPEC, que pensa no currículo, que se você olhar a proposta curricular de Santo André, por exemplo, sobre diversidade, ela traz a diversidade somente no primeiro e no quinto ano... diversidade não enquanto debate de diversidade, mas o conceito é fisiológico... só fisiologia e não faz o debate sobre valores. É muito ruim.

ENTREVISTADOR – E a sua participação nos grupos de estudos e na construção do Currículo Municipal nesse momento atual?

ENTREVISTADO – Então é que na verdade, Santo André é da posse desse novo Governo, ele resolve discutir por força da própria lei do Plano Municipal. A discussão de currículo, cria um grupo de estudos que se reuniram, uma... uma ou duas vezes por mês lá no Nicolau de Barros e discutia currículos nas suas diversas áreas de conhecimento. Eu participei dum grupo de educação infantil e fundamental e fui substituído por uma outra professora. Tava aqui (na escola), fui substituído por uma outra professora. Eu achei, inclusive, extremamente estranho, complicado, porque se a ideia de discutir currículo e currículo, ele é continuidade, quem representa uma ideia, tem que continuar representando essa ideia na discussão. Quando substitui, quebra um processo de elaboração de pensamento e se elaboração de ideia é elaboração de currículo, ideias ... e inclusive quem foi... foi a professora Lilian, que dá aula aqui com a gente na educação infantil, mas a Prefeitura, pegou a ideia de currículo e começou a pensar no currículo que levasse em conta a base curricular nacional, que inclusive vive uma crise de elaboração. Se por um lado, a gente tinha uma base curricular nacional produzida nas CONAES²⁹ nacionais, que produziu o

²⁹ Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um espaço democrático aberto pelo Poder Público,

Plano Nacional de Educação, que sofreu diversas alterações, ela pega essa base curricular nacional e cria uma ideia de currículo a partir dos campos da experiência, mas quando você pega o volume produzido hoje, ele não nos conduz a caminho nenhum. Ele não nos objetiva a meta de redução dos índices. De aprovação nas primeiras séries do ensino fundamental com programa de alfabetização acelerada, o Programa de Reposição de Saberes para os alunos que tem dificuldades de aprendizagem... você não tem um programa. Você tem, por exemplo. Hoje aqui vou pegar pela escola, pelo nossa escola. Você tem o ALFATECH³⁰, tenho O MAIS SABER³¹ e tem o reforço escolar. Só que quando você passa pela prática do reforço escolar, você vê a professora do reforço, porque eu vejo, tô aqui, né? trabalhando a silabação em conceito da escrita. A partir de recortes e não a partir de contextos, né? Então essa criança não vai aprender mesmo. Se eu ficar juntando palavrinha, só não vai aprender se a palavra não tiver valor e significado pra ela, vai ser uma palavra solta no ar que ela num vai colocar no papel nunca. E aí você vê pela experiência dos professores, o próprio exercício do ALFATECH e a própria estrutura do currículo que a escola apresenta hoje. Você tem três salas de terceiro ano. Aqui você não tem três professoras do terceiro ano dialogando sobre currículo. São três professoras, elas poucos se conversam sobre práticas, sobre método de avaliação, sobre formas de alfabetização, formas de leitura, formas de letramento, forma de pesquisa científica sobre meio ambiente. A escola pública de Santo André é um espaço, na minha avaliação, desarticulada. Você tem por um lado, uma equipe gestora, um tripé, que tenta dar conta da “burocracia pedagógica”, mas não dá conta do chamado “fazer pedagógico” da escola. No início do ano da escola, se criou um Projeto Político Pedagógico muito endossado, cercado de legislação, mas que tá na gaveta. Você tem por um lado, uma ideia de educação ambiental, Educação pra sustentabilidade instalada pela Braskem³² na escola, que são cestos de lixo abandonados nos corredores, ninguém

desde janeiro de 2009, para a participação de Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral, em diferentes territórios e espaços institucionais, com o objetivo do desenvolvimento da Educação Nacional.

³⁰ O projeto Alfatech é uma parceria firmada entre a UFABC e o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCTECCE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tem como objetivo a expansão da utilização de um software da plataforma Gerenciador de Ensino Individualizado por Computador (GEIC) em salas de aula de escolas da rede pública municipal.

³¹ O programa “Mais Saber” é uma ação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação que possibilita a ampliação da permanência diária na escola de mais 1,2 mil alunos da rede municipal de ensino. A iniciativa atende 100 estudantes do ensino fundamental de cada uma das Unidades Escolares participantes

³² A Braskem é uma empresa brasileira do ramo petroquímico, produtora de resinas termoplásticas.

usa... Que currículo a rede ou a Prefeitura propõe quando, ela permite uma empresa como a Braskem, que é de porte tecnológico e tudo mais, se está lá na escola, mas não implementa o projeto? Então, como que você, por exemplo, Santo André, ganha o prêmio de primeira cidade do Brasil a desenvolver um ciclo de coleta seletiva com sustentabilidade a partir do SEMASA e agora entregou o SEMASA pra SABESP. Então, e você ainda tem as coletas do antigo SEMASA ainda executadas, mas não tem dentro da escola um ciclo de coleta seletiva sustentável. Quando você vai na cozinha da da escola, por exemplo, daqui as merendeiras estão tirando o pão do saco pra fazer o lanche das crianças da manhã, ela joga aquele mesmo plástico no lixo comum. Então, quer dizer qual que é a proposta de currículo que discute sustentabilidade, discute formação pra escola, que não leva em conta esse contexto de descarte com a educação ambiental? Mesmo tendo ela implementada? Complicada, né? Por exemplo, a professora... a professora Cristiane, do primeiro e a professora, esqueci o nome da outra professora do primeiro do lado de cá... a Ana. Como é que eu vou incentivá-las a produzir, por exemplo, trava língua com aluno que já tá alfabetizado e colar o cartaz de trava língua pro aluno do primeiro ano passar pelo corredor e fazer uma brincadeira comigo assim: “Vamos ver quem lê mais rápido?” O aluno do primeiro ano, tô pegando uma ideia que eu acho positiva e que incentiva o aluno do primeiro ano e a gente precisa acelerar sua alfabetização de forma positiva. Essa é uma forma positiva, sim e sem cobrança, né? Eu não posso chegar lá na sala da professora e falar isso pra ela se eu não fizer com ela, porque ela não tem tempo, ela não tem computador na sala de aula, ela tem uma sala com muitos... bastante criança. Mas se eu AP falar pra ela assim: “Olha, vamos fazer isso?” “Oh! me manda a frase agora no Zap que eu vou montar e a gente cola aqui” e eu não preciso de muito tempo pra isso, é rapidinho. Eu vou lá e peço pro secretário de escola imprimir, enquanto eu tô fazendo outra coisa, enquanto a turma e a professora fica... ganha uma relação de reconhecimento e de auto estima e eu começo a articular escola enquanto ferramenta de alfabetização. Entendeu? Você pede pro pessoal do MAIS SABER fazer uma coisa e o pessoal das salas de aula não sabem que o MAIS SABER está fazendo. Ninguém conhece o plano de trabalho do MAIS SABER e o MAIS SABER não conhece o plano de trabalho do professor. A tecnologia tá na escola, mas ela tá fora do contexto do professor. A informática para o professor é uma válvula de escape pro aluno ficar quieto, lá no computador, brincando. Não tem o projeto

de, por exemplo, propor que o aluno, que mora aqui na rua, vou lá e peço pro MID³³: “Olha, coloque em todos os computadores, o Google Mapas pra mim e... e coloca em todos os computadores, a visão da Rua -----, pra que todos os alunos os primeiro ano vejam a Rua -----”, hm-huh. Aí você vai me dizer: “Pra que que serve isso na alfabetização?” Muito, porque o aluno vai entender a ferramenta tecnológica como uma ferramenta de localização, entender latitude, longitude, geografia pura, sem precisar, pegar no papel e ficar copiando mapinha, entendeu? E você tem na escola por que que não faz? sei lá porque que não... não faz porque por um lado eu não tenho uma equipe técnica de Secretaria de Educação que oriente o meu Assistente Pedagógico, que foque ele... Por exemplo, aqui eu acho que tinha que ter dois Assistentes Pedagógicos, um pro Ensino fundamental e um pro Infantil pra poder desenvolver um trabalho articulado, porque você tem uma sobrecarga sobre a Regiane, também, né? A culpa não é dela. é culpa do sistema pra poder, pra tá resolvendo esse processo todo e dando uma perspectiva qualificada. É isso que eu acho que falta. O que eu acabei esquecendo de te falar é quando eu já estava no Estado, o Estado criou o cargo de coordenador pedagógico. Como força, como sou autodidata, gosto muito de estudar e gosto de pensar educação, né? Eu devo isso ao Freire. Ele diz assim: ... “ler o mundo é entender o mundo em todas as sua entrelinhas”. Desconstruir o saber... Ele falava que pra você saber se tem que desconstruir. Apaga seu conceito de tudo o que você sabe e começa a escrever de novo. Veja o vermelho como a cor de azul. Senão você vai continuar sendo o vermelho e não ver as outras cores. Entre 93 e 95, o Estado criou o cargo de coordenador pedagógico e eu não tinha faculdade na época só tinha ensino o ensino médio, magistério, mas o Estado não fez uma exigência pra você ser coordenador pedagógico, não tinha que ter faculdade ou ter formação em nível superior. Eu prestei o concurso na raça e passei entre os dez primeiros. Na minha atribuição pra coordenador pedagógico, o então supervisor que foi me entrevistar, ele pegou e falou pra mim assim: “Você não pode ser coordenador pedagógico, porque você não tem nível superior. Você é professor de primeiro ano”, tipo professorzinho, né? Como eu já tava calejado das lutas que a gente tinha tratado ao longo do tempo, eu falei pra ele assim: Olha professor, queria dizer supervisor, mas era professor, o senhor poderia me mostrar no edital, em que momento do edital, trata da exigência que o senhor expõe aqui? E, por gentileza, faça constar na nossa entrevista, no relatório de atribuição, que o senhor tá me dizendo que eu tenho que ter. Que eu não sou obrigado a ter. E aí ele foi lá, pegou o edital, levou uma

³³ MONITOR DE INCLUSÃO DIGITAL

meia, quarenta e cinco. Na minha avaliação demorou muito tempo, mas coisas de meia hora. Ele voltou com o edital. Professor, o senhor realmente tem razão. Não precisa, mas eu quero o seu plano de trabalho, pras áreas de conhecimento na minha mesa semana que vem. Eu como já sabia dos riscos e eu fui ser coordenador pedagógico no Estado. Foi obrigado a entender a didática do Ensino fundamental de todas as áreas do conhecimento, todas, até da Educação Física, da Arte, da Matemática, da Língua Portuguesa, da Biologia, da Química, da Física. Enfim, aí eu acabei entendendo tudo e aí eu fui ser coordenador pedagógico, no Júlior Nunes Nogueira, uma escola que eu fui aluno, professor e coordenador. Eu fui coordenador pedagógico da minha professora de geografia Almezino, entendeu? Aí eu fui coordenador pedagógico, acho que por oito meses. Eu saí porque teve atribuição, eles mudaram o edital, porque junto comigo eu trouxe um monte de professorzinho, né? [RISOS] Eu falei: Pode ir lá que tá garantido na lei. Você vai entrar assim, porque não é não tá escrito na exigência. Aí eu acabei me interessando na... no pensamento do saber articulado. O que vem a ser o pensamento saber articulado? Quando eu proponho pro aluno que ele escreva uma receita na lousa e é o aluno do segundo ano. Eu, quando eu ponho essa receita na lousa, eu vou explorar matemática, química, biologia e todos os conhecimentos, numa sequência didática de trinta dias e eu vou produzir a receita com ele. Ele vai comer o pudim, o bolo, a gelatina e vai saber ler, escrever e contar, entendeu? Aí eu fui a entender isso, então, por isso que às vezes quando eu penso, eu penso de macro, né? Aí eu faço. Não vou fazer só minha gelatina mesmo e pronto. No ano passado, por exemplo, aqui... ano passado? Ou ano retrasado uma assistente pedagógica, que agora num lembro o nome e era a Leila a Diretora... Eu falava assim que eu consegui articular todo o pessoal do fundamental e todas as salas tinham atendimento com educação infantil. Todas as salas atendiam a Educação infantil. Todas as salas brincavam com as crianças. Toda semana tinha um grupo brincando na quadra. Só que eu não sou assistente pedagógica, eu sou professor, entendeu? Aí eu comecei abrir mãos, né? Vou cuidar dos meus [RISOS]

ENTREVISTADOR – Voltando a essa questão que você coloca sobre diálogo. Sua escola faz esse diálogo e participação? Ela se coloca diante dos debates com relação ao currículo?

ENTREVISTADO – Então, na verdade, não só na escola que eu trabalho, mas na rede, você não tem o exercício de currículo. Nas RPS, que acontecem na Rede, de uma forma geral sempre à noite porque a Prefeitura criou uma ideia de jornada do piso... é uma ideia, né? Que eu posso falar depois que na verdade ele é só uma ideia. Ela criou uma jornada confusa. Os professores ficam três horas à noite na escola onde a Assistente Pedagógica,

lança um rol de burocracias e informações da própria secretaria, que tem que fazer ficha, que tem que fazer... tem que preencher relatório, tem que preencher isso, tem que fazer semanário e aí sobram mais quarenta, cinquenta minutos. Professores conversam sobre o planejamento que, conversam entre si mesmo, as vezes. Pra quem que é dado o feedback? O Feedback é dado pra eles mesmo, né? Costumo pensar que a educação pública de Santo André é feita de células isoladas. Ela não é um sistema orgânico, porque quando você tem um sistema orgânico e se articula e pensa, você tem o diagnóstico dos problemas e faz. Aí assim, a jornada do professor na rede municipal e na escola, o professor da educação Fundamental, por exemplo, ele tem três horas da noite e duas horas durante a semana na Educação Física pra planejar e organizar. Você não tem um monitoramento da assistência pedagógica. “Olha que que você precisa?”. Não tem uma articulação logística que permita que o professor, os dois professores que estão fora da sala, mesmo de séries diferentes, tem um canalizador de conversa. Olha, eu tenho 50 minutos, que não são 50, são 60. Olha professora, vem pra cá, vem aqui, ó senta aqui... Vamos conversar sobre a sua prática, rapidinho e depois você pode tomar seu café e fazer o que você quiser. Você não tem esse esse chamado... Eu chamo de provocador da prática pedagógica. Eu não tô dizendo que é uma chamada do cerceamento da liberdade do professor. Na Prefeitura, aí eu pego experiência que a Prefeitura de São Paulo onde também dou aula lá ainda hoje, a coordenação pedagógica, por força da legislação municipal, você tem que cumprir algumas metas e prestar algumas coisas. Você tem uma jornada onde você senta com sua chefia pedagógica, com sua coordenação pedagógica e ela te orienta sobre os seus procedimentos e reflete sobre sua prática. Quando você viu isso na escola que você tá? Você não vê... Você vê um assistente de direção abarrotado de tarefas burocráticas e manutenção da escola, você vê uma Diretora que tá cada meia hora atendendo um conflito de disciplina da sala de aula e vê , assistente pedagógica, cercada de papel que não transforma a prática da sala de aula. Então é... e aí assim, na minha avaliação, a gente acha que..., a gente que eu digo nós professores, nos esforçamos ao extremo pra poder cumprir o mínimo de alfabetização, mas a escola não se percebe célula, como organismo vivo articulado... Porque, por exemplo, os alunos que precisam estar letrados e alfabetizados nos terceiros anos ainda não leem para a Educação Infantil. Não traz uma parlenda, não vem escrever na lousa. Uma frase é : “O Sapo, não lava o pé”, o aluno do terceiro ano se vier na sala Educação Infantil, e na lousa escrever a palavra “O Sapo não lava o pé”, ele vai cumprir três metas sociais, muito ricas. Vai se auto identificar. Vai se auto afirmar como escriba e vai promover uma relação sócio interativa que os pequenos. Ele só fez isso. E se a professora deve acompanhar, ela vai, ela

vai se sentir orgulhosa porque ele sabe escrever ou vai se sentir preocupada porque ele conseguiu escrever ou vai se sentir reflexiva e em análise da sua prática, porque ele não conseguiu escrever. A gente não tem isso. Eu conheço... a pouca experiência que conheço disso, são as minhas experiências aqui, que eu fiz com a professora Cristina, o ano passado e esse ano, estou fazendo com a professora Kátia, né? E eu tentei fazer com a professora Vivian, por exemplo. A Vivian tinha um projeto que era, inclusive os fantoches estão aqui de volta... a idéia, que são os alunos do quinto ano, que é a turma dela era.. é... o projeto desse ano de contação, era fazer com que os alunos desenvolvessem melhor sua oralidade e saíssem um pouco da timidez, porque na miha avaliação, quanto mais liberdade de fala, maior propriedade de reflexão, de pensamento... e não conseguiu fazer.

ENTREVISTADOR – Continuando nessa linha, nessa reflexão da sua relação de você com outro, você com a rede, você com a escola, nesse organismo vivo que você mencionou, qual o significado da sua vida profissional na rede de Santo André?

ENTREVISTADO –Então, eu acho... eu me vejo como... hoje uma pessoa um pouco mais contida, né? Eu saí do campo do enfrentamento crítico direto porque a rede de Santo André, uma rede ainda que engatinha, ela precisa aprender a fazer o debate pedagógico, o debate político da prática escolar, ela não consegue sair do seu nicho. Ela é muito rica em experiências, a Prefeitura de Santo André. Os professores da rede são muito inteligentes, mas não conseguem dialogar entre si. Então eu... eu, por exemplo, eu me sinto... Eu me externalizei da Rede, fico só assistindo a Rede, e conduzindo as minhas práticas e fazendo debate por fazer parte do Conselho Municipal de Educação, coordenar o Fórum Municipal de Educação e participar da Câmara. É... da Câmara não, do Comitê de Avaliação de Implementação do Processo de Avaliação na Rede Municipal de Santo André, eu tô fazendo a parte mais assim de observador e analisador, de como a gente pode pensar em transformar, né? E é transformar não porque ... existe o governo A ou o governo B, né? Eu hoje faço uma leitura e sigo uma prática assim, olha, vamos trabalhar na construção dum projeto de educação para a cidade de Santo André, que não tem um viés político partidário, que tem um viés de política de Estado, onde você implemente práticas pedagógicas, práticas curriculares e debate político pedagógico no campo do exercício de cidadão, do exercício político, sem dizer que A tá certo e que B tá errado, mas o que que é importante pra criança pra ela aprender a ler, escrever, raciocinar, defender o meio ambiente, defender seu direito de consumidores e tudo mais.

ENTREVISTADOR – Como você considera o ambiente da sua escola ambiente?

ENTREVISTADO –Então, eu considero um ambiente acolhedor no ambiente prático, mas também um ambiente. É fragmentado em todos os seus sentidos. Por um lado, você não tem uma articulação entre a equipe que faz manutenção da escola, com a equipe que cuida da cozinha e com a equipe que cuida da prática pedagógica na sala de aula, né? Eu posso pegar um exemplo, ilustrativo bastante interessante que tava no grupo dos atos da escola ontem, por exemplo, quando foi aniversário do Cido, fizeram comemoração e foi legal e muito correta. Só que eu já fiz uma crítica sobre festa de aniversário nessa escola. Eu não tenho que fazer festa de aniversário pro seu Cido ou pra um ou pra outro, digo fazer festa de aniversário para a equipe da escola. Eu tenho que criar condições pra que as pessoas se sintam bem aqui. Eu tenho que fazer com que todo mundo se sinta parte, porque quando eu faço eu... eu no mês de setembro. Final do mês de setembro, seu filho fez aniversário, canto Parabéns pra ele e esqueço os outros. Essa pessoa precisa de auto estima elevada. A gente tem muita gente... não é muita gente... o ser humano, precisa de ego e eu percebo que as vezes a gente despreza o ego de uns e eleva... não é que eleva. A gente pega não no estalo. Hoje é aniversário do Joaquim, vamos cantar parabéns para o Joaquim. Não. Eu tenho que ter é... no meu plano de trabalho, da minha visualização de valorização, de reconhecimento dos profissionais, com quadro que eu consiga ver todo mundo e valorizar todo mundo, né? E aí eu digo assim que nós somos um... um conjunto de vinte e quatro células, de vinte e quatro... vinte e sete células isoladas. Vinte e quatro salas de aula, uma secretaria, uma sala de informática, uma cozinha e uma equipe de limpeza, vinte e oito células, porque cada sala é uma célula e aí você não tem esse pensamento de articular. Se por um lado, porque assim, vamos pegar a professora Adeline. Ela tá montando um projeto pra semana da criança... quer contar histórias, histórias de príncipes, princesas e bruxas e do outro lado, você tem a Assistente Pedagógica perguntando o que que a gente vai fazer na semana das crianças, né? Quer dizer, eu já tenho o que ser feito, só preciso saber quem vai fazer, e aí o que que acontece? essas pessoas que estão fazendo, se sentem um pouco... é... reprimidas, retidas e perdem a vontade de fazer. Olha aqui, por exemplo, você tem na sala da professora Cris, você tem o minhocário e na sala do professor ----- você tem a horta, e as coisas não tão se articulando, e são as coisas do mesmo meio ambiente. Então assim, por isso que eu digo que as pessoas são... são células isoladas do organismo doentes, porque ele não tá articulado, tá previsto no plano da escola. Tá previsto lá, porque eu fui um proponente, cobrei que fizesse, disse que faríamos, só que eu não sou a mola propulsora. Eu sou, eu sou

uma das células que se articulam no coletivo, que era implementar a coleta seletiva nas salas, colocando caixas azuis em todas as salas, só pra papéis, e o cesto de lixo orgânico, que é ponta de lápis, enfim... e valorizar a escola enquanto ambiente em loco da comunidade da Alzira Franco. Qual que era a ideia? Os alunos do segundo ano, do terceiro ano, do quarto ano daqui fizeram várias campanhas, entre elas essa campanha do amarelo. Pra quê que eu vou produzir um cartaz contra o bullying e colocar pela escola? Quem vai ver o cartaz quanto bullying na escola, só escola. Então o aluno do terceiro ano que produziu um cartaz que, aí eu volto na ideia da exigência de entender currículo, porque quando você vai pra faculdade, vai pro curso na ETEC, o professor diz que o seu cartaz tem que cumprir as exigências da ABNT. Não me venha com cartazinho escrito torto, mal feito, porque eu não vou deixar você colocar aqui. E a gente vê um monte de cartaz mal feito dentro da escola. Aí eu preciso que o meu professor faça um cartaz bem feito e fala com o meu aluno: “Olha esse cartaz! Você sabe que é bullying? Não faça bullying, nem Cyberbullying!” Aí vem a nota explicativa embaixo como nome do aluno, da escola e da professora. Um cartaz colado lá na padaria, com o nome do aluno, você tem a identidade da escola do lado de fora da escola. Você tem auto estima do aluno do lado de fora da escola. Você tem um reconhecimento do aluno ou da equipe de adultos que fez o cartaz fora. Isso era meta da escola. Quando que fez isso? Nunca. E não é hoje que eu fiz pedir isso, pedi o ano passado, ano retrasado e esse ano, né? É difícil fazer isso? Não é difícil. O aluno do terceiro e quarto ano consegue fazer um cartaz, dentro da norma, porque não vamos expor o negócio mal feito lá fora. Eu digo norma, quer dizer norma mínima, né? O cartaz perfeito com a letra bem escrita, porque eu não posso permitir que o meu aluno escreva letra cursiva, a palavra bullying errado e cole na escola como tá colado, senão tô alfabetizando nada, né? A culpa é da professora? Não tô dizendo que a culpa é da professora. A culpa é do sistema, que não estudo... sistema não, é do plano de trabalho da escola, que não se articula e aí você fica nesse prejuízo, né? Aí o que que eu pessoalmente faço? Eu tento fazer o melhor do possível que eu faço. E os cartazes que eu coloquei aqui: Secretaria Educação, etapa da Educação Infantil, o nome do projeto, tudo em letras garrafais e de forma, pra ficar bonitinho. Só que eu só sou mais uma célula lá, caixa, né? Com vinte e sete horas aqui só, mas é isso.

ENTREVISTADOR – O que significa a escola pública para você?

ENTREVISTADO – A escola pública pra mim é um direito civil e inalienável e inafiançável de responsabilidade do Estado. E me assusta hoje a aprovação da Escola

Domiciliar e que o Governo Federal vem discutindo hoje... eu temo que a escola se esvazie, né? que possa até ser uma discussão pouco equivocada, mas tá todo mundo debatendo isso e a gente corre o risco de perder a escola pública pra iniciativa privada e transformar escola, com o direito de alguns em detrimento do direito de todos aqueles que estão fora da escola, ficarão muito mais fora da escola se o processo democrático da forma colocada hoje, seguir esse caminho... nós vamos sentir as dores do parto das urnas só daqui a oito anos e se as urnas continuarem... se o resultado das urnas, que é o atual governo, continuar respondendo, do jeito que ele vem respondendo as demandas sociais, nós teremos uma sociedade de desfavorecidos, muito maior do que aquela que tínhamos anos atrás. Então eu tenho... me assusta a escola pública hoje por causa do descaso público. Do avanço da iniciativa privada dentro da escola,

ENTREVISTADOR – Ótimo, então obrigado pela entrevista.

PROFESSOR 4

Entrevista realizada em 15 de dezembro de 2019

ENTREVISTADOR – Boa tarde. Diga seu nome completo, local e data de nascimento

ENTREVISTADA – Meu nome completo você quer? ----- . Eu nasci em Santo André. Nasci no dia -- de ----- de 1967. Meus pais são falecidos. A minha mãe faleceu há quase 30 anos, meu pai há menos tempo, mas faz uns 13, 14 anos. Bom, bem mais velhos apareci de surpresa na família. E minha mãe era dona de casa e meu pai veio do interior de São Paulo e ele nunca se adaptou nessa questão de trabalho em firma, né? Em fábricas... porque era sitiante. Quando ele veio pra cá, ele veio com essa questão, ter casa grande, terreno grande, criação ainda, né? E foi onde vivi a maior parte da minha vida, casa bem grande, terreno bem grande e... mas aí ele foi sempre pegando os trabalhos mais assim, de autônomos, né? Ele mexeu um pouco com a questão de imobiliária, de venda de alguns imóveis, do que ele podia, e mais para o final da vida, ele vendia frios.

ENTREVISTADOR – E qual era a relação da sua família com a escola?

ENTREVISTADA – Meu pai... Nenhum dos dois frequentaram a escola quando eles eram jovens, porque filhos de italianos que vieram trabalhar no Brasil, né? Então os meus pais tinham a descendência direta. E eles vieram pra trabalhar, eles trabalharam na lavoura, então não conseguiram estudar. Mas quando vieram para cá, a minha mãe na verdade, ela foi fazer... ela fez o MOBRAL. Inclusive, eu cheguei a cursar com ela. Ela me levava à noite pras aulas do MOBRAL. Minha mãe passou pelo MOBRAL na década de 70... 74... por aí, 75. E o meu pai não frequentou a escola, mal escrevia o nome dele e lia pouco, não sei te dizer como ele aprendeu... foi uma coisa que meio sozinho, mas ele tinha muita dificuldade. Mas meu pai era assim, uma pessoa muito diplomática, sabe? Então ele se colocava muito bem para falar, ele tinha muita moderação, ele era bem diplomático, bem suave né? E a minha mãe era muito de escuta, de ouvir bastante, ela era uma pessoa que gostava de ouvir, mas assim, meu pai não perdia um noticiário de TV, meu pai, ele era engajado nessas questões políticas. Na época era MDB e ARENA. Então imagina, ARENA é o partido do governo, a gente tem que ir pelo partido do povo, e ele conhecia os políticos, sabia nome, sabia função deles, era uma pessoa assim que, por exemplo, lembro de uma amiga minha que foi fazer trabalho de escola e ela veio questionar quem era o presidente

do Brasil? Quem era o vice-presidente?... Eu não sei te dizer, mas o meu pai sabe. Aí ela foi fazer na minha casa porque os pais dela não sabiam quem era o presidente do Brasil, quem era a vice-presidente. Então o meu pai ele é engajado nisso.

ENTREVISTADOR – Quais foram seus primeiros momentos com a escola? Como ela era? E seus colegas? E o ambiente?

ENTREVISTADA – Meu? Então era assim, eu sou do mês de julho, né? como eu já falei e que que aconteceu quando abriu vaga para o primeiro ano eu não sei e na época completo... e na época tinha que ter 7 anos completo. E aí a minha mãe chegou com essa notícia para mim: “olha, você não pode entrar esse ano na escola. Tem que ter sete anos.” Então eu entraria no ano seguinte, com sete anos e meio. Isso para mim já foi difícil engolir porque eu já tinha uma postura crítica. E as minhas amigas já tenho 7 anos... aí para mim doeu muito o primeiro dia de sala de aula, porque ela... elas, a maioria tinha ido pra escola e eu não. Aí cheguei em casa: “quero ir pra escola, quero ir pra escola.” porque elas: “Ah! A escola é legal! Ah! A escola tem isso, tem aquilo!”. Aí eu fiquei enlouquecida. Cheguei em casa e falei: “quero ir, quero ir...” sentei no sofá... me lembro dessa cena como se fosse hoje, cruzei os braços, e quero ir pra escola... chorei muito... [RISOS]. Aí, minha mãe teve uma atitude, assim, bem legal, porque como meus irmãos já tinham estudado nesta escola próxima de casa, ela conhecia o Diretor, tinha uns vínculos assim, né? Aí ela falou: “tá vamos fazer o seguinte, amanhã a gente vai conversar com o diretor da escola”, né? Isso me suavizou. No dia seguinte, eu tive uma atitude assim muito engraçada [RISOS]. Peguei um saquinho plástico, coloquei o caderninho dentro, um lápis, uma borracha, dobrei, coloquei debaixo do braço e bora para escola... eu estava, assim, convencida de que eu ia ficar. Aí a minha mãe foi, me levou... lembro como se fosse hoje... Aí minha mãe explicou para o diretor: “Então, ela não tem sete anos ainda... Ela está chorando, porque as amigas entraram e ela não.” [RISOS] Aí, eu chorei, na frente dele... e ele teve assim essa atitude inusitada... Falou: “tá bom”. Então, me pegou pela mão, a minha mãe foi embora e me colocou em uma sala de aula. E aí eu lembro, que na época que eu fiz pedagogia, estudando as leis, o que abriu a possibilidade das crianças com menos anos entrarem em escola que nessa época de 1990, já tinha acho que foi na lei estadual, né? que permitia não me lembro de quando a lei... estudante de pedagogia, é... eu relembrei esse fato em sala de aula e a professora falou foi, pelas atitudes de alguns diretores, que essa lei passou a dar... pra ter abertura pra essa lei, né? Então entrei com seis anos e meio. Assim para mim foi glória entrar em sala de aula.

ENTREVISTADOR – E o que mais você gostava na escola?

ENTREVISTADA – Eu gostava de tudo assim... pra mim tudo era uma novidade. Mas eu já te disse, como eu já era muito crítica, algumas coisas me incomodaram... então, por exemplo, uma menina, amiguinha da escola, me puxou para a fila da merenda, só que ela tinha que levar a caneca de casa... naquela época, não tinha caneca... ela não era conhecida pela escola, e eu não tinha levado essa caneca e aí eu levei a maior bronca por estar na fila. Só por causa disso eu levei bronca? Eu só estou do lado dela. Então tinham algumas coisas que me incomodavam muito, né? É... mas assim, essa coisa de querer ir ao banheiro e não poder. Essas coisas eu levei pra minha vida de professora. Um aluno não pode ficar lá sentado com vontade de ir ao banheiro e aí não pode agora, voltou agora, que eu vou sair agora, espera terminar... Senão faz na roupa, né? Se a criança, não tem como controlar. A criança dá aquela vontade, de repente, toma muita água. Algumas coisas que me incomodava nesse sentido, mas eu tive um primeiro ano assim... lembro da professora até hoje, tenho foto... eu me... me alfabetizei muito rápido. Eu lembro que a partir do começo do ano, era treino motor, ondinha vai, ondinha vem... Eu tenho muito dificuldade com a condição psicomotora, né? Aquela pressão no lápis, que é da criança... mas assim, quando chegou livro, e era a cartilha “Caminho Suave”. Eu sou apaixonada até hoje por aquela cartilha, porque para mim foi instantânea. A partir do momento que eu peguei a cartilha, eu já fui do A ao Z rapidinho... Lia tudo. Eu lembro das letras, no início do ano, as mais difícil era o K, era o Q. Lembro... Nossa, como são difíceis, né? Mas eu me lembro desse processo todinho.

ENTREVISTADOR – E tem alguma professora que te marcou?

ENTREVISTADA – Todas... Todas... Todas do Fund I, que é o antigo primário. Então eu tive a professora Rosita, não, era tinha Osita, tinha uma Rosita também. Foi a professora Osita que me alfabetizou. A Sônia... Quando eu voltei, no curso de pedagogia, fazendo o curso de pedagogia, quando eu voltei pra fazer o meu estágio, eu peguei a professora de segundo ano lá... Falei: “você foi minha professora do segundo ano...” o sorriso dela foi até a orelha. A Sônia. Aí eu descobri que ela tinha feito Sociologia na Fundação Santo André. A professora do 3º ano, a Ivani, uma excelente professora... no quarto ano foi Professor Celso, ele morava perto da escola. Então, é... então, a gente teve contato ainda com ele. Ele era professor de Língua Portuguesa também, porque no ginásio ele pegou algumas aulas à noite como substituto. Então foi um vínculo muito forte com esses professores.

ENTREVISTADOR – Que escola que era?

ENTREVISTADA – Professores do 8 de Abril, ali na Vila Helena, em Santo André.

ENTREVISTADOR – Em que momento você decidiu seguir a carreira de professora?

ENTREVISTADA – Esse momento é assim... Eu sempre fui apaixonada, né? pela profissão. Pela ação do professor, pelo ensino, né? Pra sempre foi tudo meio poético. E também sempre foi muito significativo. Eu bati o pé pra ir para a escola, sempre foi muito significativo pra mim. É... eu tentei fugir um pouquinho, né? Mas eu já fui atraída pro trabalho educativo numa creche assistencial... Aos 16 anos eu já tava numa sala de aula apesar de ser um trabalho assistencial, a gente tinha toda uma programação feita por um, por uma pedagoga. Então a gente trabalha com o SEDEPINHO, por exemplo, que era um sistema de atividades que a gente dava para as crianças, de jogos e brincadeiras. Eu entrei muito cedo nesse universo, de passar de aluna para frente da sala de aula, né? Que a gente ficava na sala de aula com criança... com 30 crianças, de idade pré-escolar, tendo um amparo, ganhando um salário mínimo, sendo registrada como “auxiliar de assistente social” que foi o que me ajudou na carreira, que trouxe os pontinhos a mais para eu me aposentar no final do ano passado, né? Trabalhei dois anos. Um pouquinho mais de dois anos nessa creche. Mas eu tentei fugir, porque eu fui para Administração de Empresas aos 17 anos e meio, porque eu sentia que professor não tinha tanto valor. As pessoas falavam muito que quer professor, professora... não sei... e nessa época, o curso de Administração de Empresas, eu fui um pouco influenciada, né? Familiar. Eu prestei. Fui fazer no IMES, frequentei três meses, mas, assim, me choquei um pouquinho, né? Aí, eu saí fora e passei um tempinho sem.. sem voltar para o curso superior. Mas depois dos 20 anos eu pensei em voltar, vou fazer Magistério. O que eu fiz... eu era muito... muito ligada na área biológica também. O meu colegial foi nessa... nesse setor primário. Eu tive muita aula de biologia, que sempre gostei muito. No ginásio, eu tive uma aula de um programa de Formação Profissional, PIP, né? Programa de Iniciação Profissional... Então tive uma aula com professor no ginásio e eles encaminhavam o aluno: “O que você quer fazer?” Foi muito interessante isso, isso não tem mais, né? e a gente tem um livrinho você estudava todas as.... Então, esse programa de formação profissional... Isso me levou para o curso de Ensino Médio, que não é para colegial, me levou para a área biológica porque eu também sonhava em ser veterinária, né? Então era uma coisa que me atraía muito essa parte de veterinária. Vou fazer essa parte. E fiquei dividida nisso, né? Amei fazer. Fiz na vila Guimar na Escola Estadual Padre

Aginaldo Sebastião Vieira, em Santo André. Só que eu fiquei só 8 anos no 8 de Abril. Fiz o primário e o ginásio lá, que era o antigo ginásio, hoje é o Fund II, e depois 3 anos no Padre Aginaldo, que também gostei muito... então eu me sinto assim muito amparada pela escola pública, né? Eu tive uma boa formação na escola pública. Depois eu fui para o IMES fazer Administração. O que muito me admira ainda é que eu ainda penso que terei uma empresa [RISOS]. Eu acho. Eu ainda sonho com uma questão aí de empresa, mais um trabalho a se pensar ainda, como vou desenvolver esse trabalho. Mas, enfim, aí fui atrás de resgate essa coisa do magistério, né? Mas tinha que começar no primeiro ano, segundo ano por conta das leis que tinham mudado. Vou voltar, porque já viu né? Aí depois fui para pedagogia. Quando eu estava no segundo ano de pedagogia, já tinha um ano e meio, surgiu o concurso público em Santo André para creche, com nível colegial, eu falei: “é isso”. Eu já tinha experiência de montar planejamento em creche, eu já tinha feito isso, né? na minha vida... Aí prestei, foi facinho pra eu passar, porque eu já tava no segundo ano de pedagogia, já entendia um pouco de lei, caiu lei... caiu LDB. Já entendia um pouco de Vygotsky, de Emília Ferreiro. Caiu, então, embora tenha sido simples na época, umas 16 questões e um planejamento de um dia de creche. Passei em vigésimo lugar. Tinham 33 vagas. Aí já fui feliz da vida. Aí já conclui meu curso de pedagogia e continuei na Rede trabalhando, né? Continuei na creche. Eu fiz pedagogia. Comecei na Fundação Santo André em 89 e terminei o curso 92.

ENTREVISTADOR – Quando fez pedagogia? Como era sua vida pessoal e universitária durante o período de formação?

ENTREVISTADA – Tranqüila. Primeiro ano, a gente trabalhou na Rede de Santo André 40 horas e nós começamos um processo pra diminuir a carga horária, sem diminuir o salário, e conseguimos uma hora fazer isso, porque a proposta, que a professora que organizou o concurso público, era que a gente... ela tava na secretaria nessa época, que é a Maria Helena, da Fundação Santo André, mais conhecida como Lena Villas Boas. Ela tava na secretaria junto com a Nacano, elas tinham assumido, né? Elas deixaram o concurso pronto, mas elas se retiraram da secretaria, por conta de... na época, não ir o percentual... a porcentagem que elas queriam para educação. Foi simplesmente isso que o pessoal saiu. Depois assumiu outras pessoas e... mas, enfim, o concurso ficou pronto, e eu prestei, né? E passei. Conversando com a professora, na época, ela falou que a intenção era os professores trabalharem 8 horas e mais duas ficar no planejamento, só que isso não aconteceu, né? Essas 8 horas, nós fomos engolidos por essas 8 horas. Então a gente começou a trabalhar,

fizemos um movimento e a gente conseguiu reduzir a carga horária de 40 para 33 horas semanais. 30 trabalhadas com as crianças, 3 horas de atividade e essas 3 horas de atividade, ela foi separada durante a semana. A gente trabalhava 3 horas, um sábado por mês, 3 horas, pra fazer o planejamento e 1 hora que ficou pra a gente fazer uma troca entre as pessoas que trabalhavam no turno da manhã e os profissionais do turno da tarde. Mas assim, foi muito rico esse momento porque a maioria das pessoas que entraram tinham então... tinha Ciências Sociais, tinha um pessoal de pedagogia, né? Tinha pessoas que eram psicólogos, que prestaram concurso que passaram... então a gente formou... tinha professor de Educação Física. Naquele momento a gente era um grupo muito bom e diferenciado. Então, a história de creche de Santo André, quando a creche sai do serviço de assistência social e vai para educação, encontra esses profissionais. Então a gente deu aquele bum lá na creche.

ENTREVISTADOR – O Ensino Superior contribuiu no seu trabalho cotidiano na escola?

ENTREVISTADA – Ajudou... ajudou. A Fundação Santo André, especificamente, foi muito... foi muito rica, né? Tudo que eu aprendi de escola pública, a minha formação de ir pra escola pública foi na Fundação Santo André. Com as minhas professoras de lá, da época.

ENTREVISTADOR – Comente o início de sua carreira docente e nos fale sobre suas principais dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

ENTREVISTADA – Então, como é que eu te disse, em um ano a gente conseguiu, então nós... nós ganhamos muito prestígio, né? A gente tinha uma postura, uma colocação... e a gente se colocava. A gente participava dos Congressos de educação que tinham na época, mas nós não éramos vistos como os professores, né? Nós éramos monitores de creche. E existia aquela coisa Professor e Monitor de Creche. E existia uma coisa assim: ah, essas crianças que estão chegando aqui, vieram da creche, né? São bagunceiros. Mas eles tinham muito autonomia. Existia um choque quando eles chegam numa sala de aula que tinha que ficar mais sentado, né? Muito embora, tinham professores que tem uma prática, já tinha uma prática considerável, né? E entendiam, mas era uma minoria. Mas enfim, essa parte aí pegava um pouquinho, porque tinha uma discriminação, né? Ai, eles são Monitores de Creche. Ai, eles são da creche. Nisso, trabalhamos 13 anos... quando a gente foi para USP. Aí, nós não éramos, não tinha acontecido ainda a inclusão dos Monitores no Estatuto dos professores, que foi o que a gente começou a travar depois, e na USP, enquanto monitor de creche, a gente chega na USP, num curso de educação infantil, numa sala de 30 professores,

de 40 alunos, chegamos 16, 17 professores, monitores de Creche, e o restante de professor. E quando a gente pisa na USP, na sala de aula, com uma professora da UNICAMP, ela pergunta pra gente: “Quero que levante as mãos quem é da creche” e aí levanta os monitores de creche. “Ah tá, eu queria conhecer vocês. Quero dizer que aqui não tem separação nenhuma. Aqui, são todos os profissionais da educação.” [RISOS] Nossa, aquilo foi, uma professora da UNICAMP falar aquilo, naquele grupo de pessoas que estava ali, foi a glória para gente, né? e naquele momento também da formação, a gente conseguiu a inclusão no Estatuto do Magistério. Então foi uma vitória, eu me sinto assim vitoriosa, desde o momento que eu entrei. Aliás, desde o momento que eu comecei a falar em educação, com 6 anos e meio até hoje, eu me sinto muito vitoriosa. Eu me sinto assim, é uma questão de postura, né? Não é uma questão de vaidade, nem de ego. Eu chego, onde eu chego é pra trabalhar. Entendeu? É para defesa do ensino público, da qualidade de ensino que é uma coisa que eu trago comigo desde pequenininha, né? Questionando a educação.

ENTREVISTADOR – Comente sobre as mudanças no ambiente profissional durante sua carreira. Quais as que você considera significativas na Rede de Santo André.

ENTREVISTADA – Nessa rede? Olha, muita coisa mudou, né? Se a gente parar para pegar, dá um estudo, né? Muita coisa mudou... Hoje, a gente não... hoje eu me preocupo... uma das preocupações que eu tenho é com a formação dos professores nesse perfil a distância, né? Cursos a distância. Não sei a quantidade de presencial que tem, também não sei como eles não conta da discussão, né? Porque o que eu vivi na Fundação Santo André, fiquei cinco anos lá, foi muita discussão. O que eu vivi na USP, foram 2 anos presenciais muita discussão. O único que eu fiz semi presencial foi UFABC, mas assim, muito puxado, a parte que a gente tinha que fazer na plataforma, muita leitura, muitos exercícios que você tinha que dialogar com os textos que você lia, né? Então, isso é uma coisa que me preocupa, mas assim tem ene situações, né? Muita coisa mudou. Tem gente muito boa também, que tem uma atuação muito boa. Não é porque tá chegando agora que não tem. Tem pessoal antigo também que afrouxou, né? Tem muita coisa para ser avaliado, né? Mas assim, pessoalmente, eu me sinto assim... eu saio com missão cumprida. E saio com disposição ainda, para discutir muita coisa na educação.

ENTREVISTADOR – O que significa a escola pública para você?

ENTREVISTADA – Escola Pública? Nossa, vou te falar... A primeira coisa que me vem na mente, a escola pública é discutir a qualidade desse atendimento, o acesso e a permanência.

São essas três coisas para mim, quando se fala em escola pública, é o que vem na minha mente. De tudo que eu tenho, é isso: acesso permanência e qualidade.

ENTREVISTADOR – Comente por que você escolheu Santo André para seguir sua carreira.

ENTREVISTADA – Não foi assim: Tem que ser aqui. Foi assim, eu estava na sala de aula, né? Em pedagogia e eu vi uma moça conversando. E ela tava falando e achei interessante. O que você está conversando, porque ouvi “creche”. “É que vai ter concurso público aqui em Santo André”, e ela era funcionária da prefeitura... vai ter um concurso público... e eu não ia a busca disso, porque foi um momento que eu tava em casa... não tava trabalhando. Eu estava em casa e meu irmão é que bancava a faculdade para mim. Eu ajudava ele no trabalho de casa e ficava em casa com a minha mãe ajudando, ela já não tava bem de saúde, tal, né? E eu não procurava emprego. Eu não ia atrás, eu quero fazer, eu quero fazer... uma coisa que aconteceu. E o dia, isso era uma quinta a noite, na sexta-feira era o último dia, e eu fui me inscrever para o concurso. É fui me inscrever e aí, nesse momento foi muito dolorido, porque isso foi sexta-feira e no domingo minha mãe faleceu e eu prestei o concurso uma semana depois... e eu fui baqueada ainda prestar o concurso, né? Fui meio que chorando ainda, demorou pra começar, teve um atraso... teve gente que passou mal. Aí eu prestei o concurso, fiz assim, sem estudar, com que eu já tinha, né? Meti a cara lá no concurso, e aí saiu o resultado. Nem comprei jornal, foi minha sobrinha que me ligou, eu tava dormindo: Ah, você passou!”. Então foi uma alegria na família, e foi um momento muito especial para mim, porque a cidade que eu nasci, cidade que eu morava, cidade que eu estudava, né? Mas eu tive uma experiência em São Bernardo, três anos em São Bernardo, eu trabalhei na rede de São Bernardo.

ENTREVISTADOR – Fale sobre o processo de construção Curricular na Rede Municipal de Ensino de Santo André.

ENTREVISTADA – Sim, sim... é uma coisa, que eu quero resgatar agora ali, né? Porque, como é que fica o método? Como é que vai trabalhar essa questão? E uma coisa que a gente tinha de muita qualidade, era um material, quando eu cheguei na rede de Santo André, com 23 anos, o serviço de creche, discutir uma ação pedagógica. O que é essa ação pedagógica no ambiente de creche? Foi muito rico esse material. Eu acredito que os professores, que iniciaram um trabalho na educação... na Secretaria de Educação, deixaram a situação montada, né? E vem um pessoal de São Paulo também, que tinha experiência em creche, foi

convidado para trabalhar aqui na época e a gente, como era um grupo pequeno ainda, de creches, porque foi uma rede que cresceu. Hoje a gente está com uns 38 equipamentos. Na época, a gente devia ter uma dúzia de equipamentos, não me lembro muito bem... então, era um grupo que a gente discutia o que fazer e sempre teve muita qualidade nessas discussões. Teve estudo, teve qualidade, teve cursos que a rede oferecia formações, né? Tinha congressos que a gente participava naquela época ou encontro ou semana da pedagogia na Fundação Santo André, tanto na rede também tinha esses momentos de estudo, então a gente fazia muita coisa. Estudava criança de zero a três, o que fazer no berçário, o que fazer com criança de maternal, o que fazer com a criança de 4 e 5 anos.

ENTREVISTADOR – Fale sobre o começo do Ensino Fundamental na Rede de Santo André.

ENTREVISTADA – Pois é... Quando começou o ensino fundamental na rede, nesse momento eu estava na EMEI. Eu acompanhei essa mudança e isso me chocou um pouquinho, porque as crianças da Educação Infantil, ela já viraram primeiro ciclo do ensino Fundamental, né? E o que a gente estudou na época que... resumindo, né? É que essa atitude foi tomada por conta das crianças estarem fora da escola e elas chegavam na escola, pra serem alfabetizadas com 7 anos e... cruas assim né? Eu tenho assim, a postura, uma posição. Eu acho que criança nenhuma é crua. A partir do momento que você começa a fazer um trabalho de alfabetização eles aprendem as letras rapidinho. Lógico que favorece. Eu já tive criança na creche que chegou com 3 anos conhecendo a letra, todas as letras do alfabeto. Com 4 anos e meio já estava alfabetizada, só de você escrever a rotina na lousa, o nome delas, as brincadeiras que a gente ia fazer. Agora uma criança que chega com 7 anos na escola, a menos que ela tem alguma deficiência, ela não vai demorar para atender. E é possível você alfabetizar, né? E ela tem até mais maturidade por isso hoje eu questiono essa alfabetização, e o que está acontecendo com a educação infantil, é... que está roubando o tempo das crianças, nesse processo de brincar, de interação, de colocar muita coisa que ainda não é a hora, você entendeu? Ou de forma errada. Que você coloque, você tenha um ambiente, é letrado? Sem problema nenhum... Mas não que você entecipe muito o papel, tá chegando muito antes dessa criança.

ENTREVISTADOR – Fale sobre seu contato com o antigo material didático utilizado pela Rede de Santo André, antes da nova proposta curricular. E como você os avalia.

ENTREVISTADA – Quando começou, a rede não tinha propriedade pra trabalhar ensino

fundamental porque os professores eram eles... estavam lá no infantil, infantil. De repente o que que aconteceu? Ela abriu salas, né? Ela não municipalizou o ensino... não foi municipalizado, né? Aqui em Santo André, eu acredito que ela abriu salas. Eu tenho que rever um pouquinho essa parte de história aí... e a gente nesse processo também teve algumas escolas do estado que veio, que vieram e... eu me perco um pouco nessa coisa da municipalização ... Tem que resgatar essa história de como ela aconteceu, mas aí o que que acontece nesse momento? A gente começa a discutir, como que a gente vai começar a trabalhar com esse ensino fundamental. Eu peguei uma sala de 6 anos, logo depois dessa mudança. No segundo ano dessa mudança. Eu senti muita dificuldade para trabalhar, porque eu não tinha essa informação ainda. Aí chega na rede aquelas Formações da “Ação Escrita”. A “Ação Escrita”, na minha opinião, eu não fiquei muito tempo, porque nesse momento, eu tava no Cora e fui chamada lá pra assumir a Direção. Eu queria, aí eu quebrei um galho. Então, eu parei a minha formação na “Ação Escrita” porque eu não tinha fôlego para continuar... isso foi retomado com PNAIC, que eu acho que o PNAIC vem com uma proposta bem legal, né? Inclusive na Matemática, não só na Língua Portuguesa, mas na Matemática também... que é uma... uma área, que eu acho, que tem que ser melhor trabalhada. E isso tem que começar, algumas situações tem que começar na educação infantil, mais como? Com jogos, de outra forma. De forma mais adequada. Mas eu vejo que o que trouxe mais qualidade foi PNAIC. O “Ação Escrita” eu não posso falar com muita propriedade, porque eu saí no meio, né? Mas eu senti que naquela época a gente não tinha material. Mas o que aconteceu comigo? Como eu sentia essa minha dificuldade, de ser do infantil, de ter formação no infantil. A USP questiona muito essa questão, da criança pequena estar na alfabetização, que a alfabetização tem que ser do Ensino Fundamental. mas essa turma de seis anos já está sendo muito cobrada nessa questão de alfabetização, né? Eu fui fazer o trabalho... Fui na rede de São Bernardo, trabalhar com o infantil. Aí eu fiquei só no Infantil por um tempo, mas quando eu saí da rede de São Bernardo e eu voltei para Santo André no período integral, eu já fui trabalhar no apoio das professoras no fundamental... agora eu quero aprender Ensino Fundamental, né? Que eu não tinha... não tinha tido até então oportunidade. Aprendi muito com as professoras da rede. Tinha professor que desenvolveu uma didática boa, porque você tem que ter uma didática boa, numa sala de aula com 30 crianças para alfabetizar, de como escrever na lousa, de como essas crianças aprenderem... isso de fazer o caderno. Então aprendi muito com as professoras da rede. E aí veio o PNAIC e eu aprendi com o PNAIC também. Foi aí que eu dei o passo para ir pro Fundamental. Enquanto não me senti segura, não fiz essa... essa

transição. Eu fui fazer essa transição, de colocar o pé no fundamental, em 2014, aí eu fiquei... começou em 2015. Em 16 assumi minha sala de alfabetização, primeiro ano. Em 17 eu fui para o 4º ano. Em 18, eu fui pro o 5º ano e no ano passado eu fiquei com a turma de 3º ano. A única sala que eu não assumi foi a de segundo ano... eu só dei amparo e substituí. O amparo que digo foi na FLEX, que eu fazia parte de apoio pedagógico

ENTREVISTADOR – Fale sobre a participação nos grupos de estudo voltados para a construção curricular na Rede de Santo André. Comente sobre esta participação. Caso negativo explique porque não participou.

ENTREVISTADA – Eu participei do grupo de trabalho em Geografia, da discussão do conteúdo em geografia, do primeiro ao quinto ano. Então as professoras esmiuçaram... foi feito um trabalho assim bem... O que você vai fazer no primeiro ano em Geografia? O que você vai fazer no segundo? O que você vai fazer no terceiro? no quarto? no quinto ano? E procurando dar uma crescida nisso, né? Então, o primeiro ano é legal trabalhar essas coisas.... no segundo... Quando a gente recebeu material de volta, foi meio que é assustador, né? [RISOS] Porque a gente não viu nossa cara ali. Eu pelo menos não vi. E eu não tive fôlego pra voltar pra essa discussão, porque isso foi feito ano passado, e o ano passado eu tava com uma sala com cinco crianças com laudo. Então eu não tinha condição de acompanhar. Pra mim... para mim foi muito muito desafiador esse ano porque você tinha que estar vendo esse conteúdo, aí você volta para o computador, sozinha... no meu caso sozinha, porque eu era a única sala de terceiro ano da escola, pra você olhar pra tudo que foi colocado de geografia e pra você começar a colher e montar tudo de novo. O que que eu vou fazer com a minha sala no primeiro tri? o que que vou fazer com minha sala no segundo tri? O que que vou fazer com minha sala no terceiro tri? Eu? Eu faço o possível pra dar qualidade. Pra ter aquelas crianças ali, na sala de aula, sendo atendida nas necessidades dela e com o conteúdo que a gente tem que trabalhar, né? Foi assim muito desafiador.

ENTREVISTADOR – Fale sobre a dinâmica desses trabalhos. Como a escola em que leciona participou de algum debate sobre a Proposta Curricular?

ENTREVISTADA – Lá nos GTs? No GT, eu fui praticamente escolhida pra ir pra lá, mas eu fui, ainda eu estava no quinto ano, né? Então, eu fui no horário de aula. Eu sentia de deixar minha sala de aula. Eu acho que eles deveriam pagar hora extra pra gente ir num outro horário, mas enfim, querendo a qualidade, porque é um trabalho super cansativo também, né? Na época eu tinha menos alunos, eu fui no horário de aula e a gente tinha uma

professora de geografia, que ajudou bastante, porque ela tinha conhecimento, né? De algumas coisas que a gente não tinha... Porque você entra em especificidades da Geografia. A gente não tem formação pra aquilo. É complicado abraçar toda essa polivalência... acho complicado, mas eu acho que também é desafiador isso pra rede e tem muito professor que compra a discussão e vai embora e faz com qualidade. Eu acho que tem muita gente assim na rede, mas... assim foi um trabalho que cada coordenador de grupo, ele tocou de um jeito, né? A gente via pessoas, coordenador de grupo que era mais dinâmico, tinha coordenador de grupo que fazia um trabalho muito segurando, que tinha medo que a coisa acabasse antes do tempo... então eu via que era um... tem um nome... qual era o nome lá da turma, que eu já esqueci ... CEPEC. CEPEC, a gente via, assim, algumas pessoas da CEPEC ali um pouco perdidas, né? pelo menos, assim não falar o nome da pessoa que me atendeu lá no nosso grupo de trabalho, mas ela tinha essa preocupação muito grande de terminar antes do tempo, mas as professoras, como são muitos mais dinâmicas, tomaram um pouco à frente dela. E ela permitiu isso. Mas o último dia, nós terminamos, tem pouquíssimas pessoas, fechando lá na Fundação Santo André. Mas foi um trabalho assim, de muita discussão e quando a gente vê chega um currículo muito é... da área da Geografia ainda, dá pra entender... da área da História ainda dá para entender, mas esse da Matemática, por exemplo, que eu estava no momento tão difícil. A assistente de Pedagogia fez sentar comigo: Vou enloquecer! Você tem que me ajudar nesse processo... aí ela me ajudou, porque assim, tem coisas, que até uma professora de matemática, da nossa escola disse: “Não sei isso...”. Isso é pra você ver, que alguma coisa eu acho que esse grupo técnico tem que ter um amparo do profissional, né? Um professor de Matemática, um professor de História, um professor de Geografia... Deveriam ter um grupo técnico aí pra amparar a gente, né? A minha escola participou muito pouco, assim, nesse sentido, é uma escola pequena, com 5 professores da manhã e dois professores da tarde... sete salas de ensino fundamental na escola e... tipo assim, eu fui: “Você vai ter que ir”, né? eu não vou falar não, porque eu tô entendendo a situação da escola, então eu vou colaborar com vocês, né? Porque eu fui assim – Vai você – E da manhã, não deu certo. As professoras não foram. Eu fiquei a única pessoa para falar de geografia e a diretora que tava no meu grupo, que eu achei estranho, porque ela tem foi para outro grupo, né? A princípio, me colocaram no de História, achei legal, aí mudaram, você é geografia... Também achei legal, adoro Geografia, tem tudo a ver, né? A geografia te coloca em muita situação histórica que você precisa fazer um elo... e eu trabalho muito a interdisciplinaridade. Pra mim, eu não tenho dificuldade nenhum de catar Geografia e História e Ciências e fazer isso aqui, né? e

Matemática... Língua que você trabalha, então eu... Trabalho interdisciplinaridade em sala de aula e eu tenho facilidade para fazer isso, né? Mas assim, a condição da minha escola não favoreceu muito essa discussão.

ENTREVISTADOR – Com você expressaria seu ambiente profissional, na atualidade?

ENTREVISTADA – Muito desgastante... na questão, desafiador na sala de aula, sem um amparo, mas fortalecido, que eu precisei buscar a minha na Secretaria de Educação. Eu me reporte à Secretaria de Educação. Eu fiz isso aqui ó... Eu decolei da escola, passei para a coordenadora, pra gestão, todo mundo. Assistente Pedagógica, Diretor e Coordenador e fui lá pra Secretaria. Como eu conheço a rede, eu sei o movimento que algumas pessoas, eu fiz isso porque eu sei que a coordenadora não vai dar conta, ia ficar um coisa fraquinha lá de discussão. E eu precisei me amparar, pensei vou levar a discussão lá pra Secretaria porque senão acontece algum bum na sala de aula, com a turminha que eu tô hoje, onde eu vou parar? na delegacia? Por exemplo, eu tive criança que levou o spray inflamável, isqueiro. Já pensou se me põe fogo na sala de aula? nesse dia, eu perguntei pra minha consciência: “tranca a sala de aula”. A minha sorte, porque a disposição da escola não colabora muito, entendeu? E essas crianças assim, menino de 10 anos numa sala de oito... eu sem, na verdade era uma sala de aula que eu precisava de uma estagiária a todo momento... foi bem difícil. Foi bem desafiador, foi assim comprando briga. Briga entre aspas. Discutindo assunto numa situação assim de confronto.

ENTREVISTADOR – Como você descreve sua história profissional.

ENTREVISTADA – De forma bem pessoal? Então, como a educação é minha paixão, e eu sou apaixonada até hoje, então eu sou movida por isso... pelo estudo até uma condição de própria evolução de ser humano. E de começar lá atrás infância e... desse ser humano ter essa formação aí, no berço. Esse atendimento, essa qualidade... eu vim de um trabalho de atender famílias trabalhadoras, de estar muito presente na vida das famílias, então eu trago isso para mim... pra mim é muito fácil fazer porque eu vim da creche com isso, e no Fundamental. Mas terminei, por um lado profissional, e com grupo de trabalho com os alunos, com o reconhecimento dos alunos, com as mães que valorizaram meu trabalho, entenderam a situação. Eu terminei muito feliz, eu terminei assim, com a minha alma tranqüila, entendeu? Fiz o que eu pude fazer, mas também fui procurar um remedinho [RISOS] pra ficar tranqüila mentalmente. Pro meu mental acontecer, pro meu raciocínio acontecer... fui fazer terapia, encontrei muito apoio no terapeuta, que me atendeu porque eu

trabalhei só questões de sala de aula. Trabalhei nada da minha vida pessoal, só da minha vida profissional... ou pessoal é como eu pessoa, vou me comportar nessa situação. Eu faço o que posso, eu faço o que eu consigo. E consegui coisas muito interessantes... reconhecimento dos alunos, respeito dos alunos, quando eu tirei licença prêmio e voltei, eu vi o quanto eles me consideravam ali. E aí eles: “ainda bem que você voltou... a gente está acostumado com o seu trabalho, a gente presa o que você faz, da forma que você faz”. Eles me falaram isso, né? Eu falei, mas eu sou brava. Não, mas é diferente... é diferente, mas assim é porque eu sou a professora deles, né? mas assim, o reconhecimento de mãe que teve, por exemplo, esse aluno de 10 anos, completou 11 anos no final do ano, desde um ano e meio que ele é expulso de escola. Ele nunca conseguiu ficar em escola. Comigo ele conseguiu. Eu fiquei com esse menino, em sala de aula, 4 meses, 5 horas diária. Então foi uma coisa assim... gente, dá trabalho. Até hoje, eu quero pesquisar essa saúde mental... essa parte toda de saúde mental que eu pudesse ter de vídeo, de livro. Porque a gente tem muitos alunos com transtorno hoje em dia, O que que a gente faz com esses alunos? Não há uma resposta de ninguém pra isso. Você não tem. Por isso que a gente tem que pensar, né? Isso que eu falo, vai acontecer... você tem que saber, pessoas que tão parando. Se eu tivesse que trabalhar esse ano eu teria que continuar com remédio, medicação... eu falei não vou me afastar, mas eu fui procurar apoio pra não me afastar, porque foi uma coisa enlouquecedora. Eu tive um embate muito sério com a AP e com a direção da escola. Eu levantei e falei: “Não vou suportar”, porque elas não tinham empatia comigo. Elas não viam a dificuldade. Ela não diziam vamos sentar e conversar... peraí... Não! Isso daqui? Não valia... sabe umas coisas assim? Não conseguia enxergar o que eu tava passando, não tinha empatia na escola... então eu levantei e tive que enfrear situação... você gritou com a Diretora... Oi? Eu gritei? Meu tom de voz é alto. Vocês entenderam o que aconteceu? Porque eu levei um mês para ser atendida lá na Secretaria de Educação. Esse um mês, elas articularam lá a situação delas, entendeu? Com família, com reunião, com três pais assinando ata contra o meu trabalho. Eu tive... eu não tenho essa resposta ainda, vou voltar agora essa semana para dar... Porque eu tive que ter muita paciência, para resolver, pra atender meus alunos, entendeu? Aí eu fiz isso aqui... vai sair tudo aí. Fiquei muito quieta, muito centrada na minha sala de aula. Então, eu tive condições de fazer isso, porque por uma maturidade que eu desenvolvi pedagógica, por uma maturidade profissional, por conhecer a rede do jeito que eu conheço, porque em 13 anos de rede eu já tava... o que me ressuscitou foi a USP. Em 13 anos, tava lá fazendo Educação Infantil... foi a formação que te traz a tona, entendeu? porque se você fica na educação, escola, aquele ambiente, você submergido lá... lá embaixo.

Pra você emergir só com formação... só você saindo de fora desse ambiente, fazendo um estudo, estando nesse momento de nossa, o que tá acontecendo lá? Vou buscar na filosofia. Vou lá buscar na sociologia. Vou buscar no histórico da educação.... você consegue vir à tona, porque te afoga... a educação te afoga. É uma coisa que gente tem que discutir seriamente agora, como vai ser esse processo de ... como que a gente vai assumir, estou falando bem assim mesmo... porque se eu puder fazer parte dessa transição. Não tô pensando, assim, em me encaixar em nenhuma, voltar a trabalhar na rede, mas eu quero que ele fosse assim de transição, porque eu tenho muito o que contribuir. Se sentirem interesse, ou na discussão, vai aparecer... olha eu vivi isso aqui, então não acho legal isso, entendeu? porque eu tô saindo olhando para professor. O meu olhar é o professor, é o aluno, é o ensino, é a aprendizagem, é a gestão, são as crianças... as crianças que têm as deficiências, os transtornos. É a pessoa ali que está fazendo esse trabalho. Como a gente vai trabalhar com esse professor? sabe você tem que pensar numa gestão que sabe fazer isso. Você tem que pensar numa assistência pedagógica que saiba fazer isso E uma Secretaria que tenha uma política pública para dar amparo pra tudo isso. Então eu acho que é política, né? Eu acho que, eu não tenho... não me aprecia função gratificada. Eu já passei pela função gratificada um ano e meio, um ano eu supervisionei escola de Educação Infantil da rede particular, seis meses, eu fiquei na direção da escola, com o intuito de colaborar. Eu não permaneci, em nenhuma das duas funções, por conta das relações. Eu não dou conta. Eu não dei conta disso, eu vou te falar no passado, eu não dei conta. Talvez eu volte e tenha que dar conta de lidar com isso, mas de uma forma inovadora, entendeu? se for para lidar com isso de uma forma que não seja inovadora, não quero nem chegar perto.

ENTREVISTADOR – Muito obrigado pela entrevista.