

A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO COLETIVO DOCENTE: TÁTICAS PARA RE-EXISTIR COTIDIANAMENTE

VARANI, Adriana – PUC-Campinas

GT-13: Educação Fundamental

Agência Financiadora: FAPESP

Sobre os lugares da pesquisa e de partida

A discussão proposta neste texto é um dos frutos da tese de doutorado sobre a organização do trabalho coletivo docente. A pesquisa teve como tema a compreensão da organização do trabalho coletivo instaurado de forma não obrigatória no interior da escola e sua relação com as políticas educacionais. Para tanto foi recuperada, pelas memórias do cotidiano, utilizando-se do recurso metodológico da história de vida temática¹ (MEIHY, 1996), a experiência de um grupo de professores de uma escola da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo², que atendia o ensino fundamental e médio. Tal experiência foi vivida no período do final da década de 80 até 1995 e constituiu-se na tentativa de construção do Projeto Pedagógico da escola numa perspectiva coletiva, cheia de contradições.

Foram tomados como referências alguns princípios da análise do cotidiano escolar, da micro estrutura e da linguagem. A análise se pautou na compreensão da configuração de um grupo de professores que estabeleceu vínculos de comunidade (HELLER, 1992) e constituiu um trabalho coletivo docente a partir de suas relações de não artificialidade e como este trabalho foi dissolvido com as políticas de descontinuidade.

Enquanto trabalho que toma o estudo do cotidiano escolar, a arte do fazer (CERTEAU, 2001) foi uma das referências estudadas em função dos dados coletados e é sobre esta arte, as táticas construídas pelos professores para re-existir no interior da escola que exploraremos este artigo.

Pensar na produção do professor no que se refere ao fazer cotidiano para trabalhar apesar das condições a que estão submetidos, pressupõe pensar a escola enquanto local de produção de cultura, de saberes, de relações sociais e não apenas de reprodução social.

¹ Foram realizadas entrevistas e posteriormente textualizadas e lidas pelos professores para publicação na pesquisa. Também como recurso de coleta de dados foram coletados documentos que colaboraram na reconstrução história do trabalho em grupo.

² O nome fictício utilizado para se remeter à escola é Escola da Estrada.

É nesta concepção que a escola passa a ser compreendida como espaço de resistência, que comporta as lutas contra-hegemônicas, as produções frente às formas de reprodução da hierarquia prevalecente e as relações de poder do capital.

Giroux é um dos precursores do estudo sobre as teorias da resistência na escola e elas

Apresentam um estudo da maneira pela qual classe e cultura se combinam para oferecer esquemas para um política cultural. É central para tal política, uma leitura semiótica do estilo, rituais, linguagem e sistema de significados que constituem o campo cultural dos oprimidos. Através desse processo, torna-se possível analisar quais elementos contra-hegemônicos tais campos culturais contém e como eles tendem a ser incorporados à cultura dominante, para serem despojados de suas possibilidades políticas. Está implícita em tal análise a necessidade de se desenvolverem estratégias em escolas nas quais as culturas de oposição poderiam fornecer a base para uma força política viável. (p.138)

E ao tomar o trabalho docente coletivo na escola, reconstruo as formas que os professores produzem suas lutas contra-hegemônicas, produzem suas resistências, que podem e constroem uma força política viável. E uma das formas desta reconstrução é por meio da reflexão do trabalho do professor centrado na escola, tomando para análise os processos sociais e escolares. Para Arroyo (1999a), refletir sobre o trabalho centrado na escola

estimula a aproximarmo-nos da especificidade da instituição escolar, de sua materialidade, da ação educativa como trabalho, como ação, como prática humana, como relações sociais. Estimularia a melhor compreensão do peso educativo, formador ou deformador das práticas e do trabalho escolar. Estimularia nossa atenção para com as práticas, os rituais, a relação com o conhecimento, tempos e espaços, as relações entre os sujeitos da ação educativa, as relações de poder, a materialidade das escolas, os processos de trabalho de educadores, educandos e funcionários. (p.28)

Como Arroyo, parto do princípio que, ao tomar as memórias narradas sobre o cotidiano da escola e, conseqüentemente as relações que ali ocorrem como objeto de investigação poderemos entrar na vida da escola. Poderemos entender muito mais a complexidade que é a educação escolar e conseqüentemente as formas contra-hegemônicas e de resistência construídas. Cada memória expressa uma paisagem do cotidiano, construída provisoriamente e registrada na pesquisa.

Apesar de existir um trabalho docente coletivo imposto às escolas, através do discurso das reformas educacionais e mais especificamente das reformas que pensam uma outra atuação do professor, ainda creio nas formas clandestinas de ele fazer escola

coletivamente, as formas com que o professor pensa seu trabalho e proporciona possibilidades de sobrevivência na ação docente. Estas formas clandestinas foram nesta pesquisa, investigadas a partir das táticas construídas. Neste sentido a resistência não é apenas movimento de oposição articulada amplamente contra um grande movimento, mas são acontecimentos micros, do cotidiano também. Bonafé(1999), diz

que las prácticas de resistencia a los procesos de proletarización deben verse no sólo en el nivel estructural del control sobre la fuerza de trabajo, sino fundamentalmente en el uso práctico de un conocimiento emancipatorio respecto de las formas dominantes em que se satura la conciencia individual de los profesores. (p.52)

Certeau (2001) descreve práticas comuns de homens comuns e mostra que estes homens usualmente considerados consumidores também são produtores. Ao escutar as histórias vividas e as "maneiras de fazer" dos professores poderemos compreender o que eles "produzem", negando assim que ele se caracteriza apenas como um consumidor passivo de "pacotes" educacionais.

Ao apresentar o objetivo de mostrar o produto dos consumidores, Certeau evidencia que o caminho para o alcançar seria a partir do momento em que

... as práticas ou 'maneiras de fazer' cotidianas cessassem de aparecer como fundo noturno da atividade social, e se um conjunto de questões teóricas e métodos, de categorias e de pontos de vista, perpassando esta noite, permitisse articulá-la. (p.37)

Tomando Certeau (2001) estudar as práticas cotidianas não significa regressar a um estudo de indivíduos, mas negar a redução da análise para grupos ditos homogêneos. No caso desta pesquisa, seria negar o tratamento da expressão **"os professores são" para uma expressão que busque saber "como o professor singular atua"**, não para descrever singularidades, mas para compreender as relações que vivem e como nelas produzem muitas outras formas de viver. No caso da Escola em questão é a partir da retomada de histórias de cada professor singularmente e na busca da maneira como ele significa/significou sua experiência que poderei compreender o coletivo e a concepção do trabalho pedagógico deste grupo sem tratar a todos como um "bloco" a atuar de forma homogênea.

Sobre as táticas construídas

Foi com toda a tática, que os professores da Escola da Estrada foram levando suas "*artes de fazer*" (CERTEAU, 2001). Fazer caracterizado pela produção e não consumo do que lhes era mostrado, evidenciado como fazer professoral.

O grupo de professores se encontrou casualmente e espontaneamente (pois não obrigatoriamente) se comprometeram coletivamente. Em razão desta característica suas ações não respondiam ao institucionalizado necessariamente. Eram em momentos clandestinas, à medida que fugiam da legalidade ou ocultas porque não foram respostas aos procedimentos oficiais e até certo período não dadas à visibilidade oficial (LIMA, 2003). Estas práticas não estavam na lista de práticas prescritas, justificadas e aceitas explicitamente.

Ao recuperar a experiência de trabalho docente coletivo dos professores e estudar que indícios no trato dos tempos/espacos de construção de currículo na complexidade cotidiana estavam presentes em contraposição ao idealismo de um discurso sobre o trabalho docente coletivo, deparei-me com suas práticas clandestinas, suas "artes do fazer".

Os depoimentos dos professores são ricos em histórias que mostram situações diversas em que houve articulação do grupo para produzir algumas vitórias e outras tantas derrotas frente às imposições da Secretaria de Educação do Estado. Há vitórias que mostram como o grupo se mobilizava e não era apenas consumidor das imposições governamentais mas produtor de táticas (CERTEAU, 2001) para sobreviver no cotidiano.

Alguns exemplos a partir das histórias narradas podem ser ilustrativos neste momento.

Táticas na contratação de professores

Num momento em que a escolha de professores para lecionar na escola pública da Rede Estadual de Ensino de São Paulo baseava-se na pontuação³, em geral meramente burocrática, na Escola a seleção se dava através da inscrição por pontuação sim, mas não sem passar por uma entrevista com a diretora que questionava sobre a proposta de

³ Naquele momento, para lecionar na escola pública, o professor deveria preencher um livro com seus dados e, caso já tivesse lecionado na rede, com sua pontuação por tempo de trabalho. Havendo necessidade de chamar professores, a escola o fazia seguindo uma lista de classificação.

trabalho, uma arriscada empreitada. Em 1990, as práticas de constituição do corpo docente evidenciam "artes do fazer".

Não era usual este tipo de seleção. Os professores geralmente chegavam na escola e se inscreviam e em seguida esperavam ser chamados caso existisse vaga para o nível e disciplina que haviam se inscrito, a partir da ordem de pontuação. A diretora estava interessada em constituir um grupo que levasse adiante um projeto diferenciado de formação de professores, que *as duras penas* estava sendo construído.

A diretora, usando de seu poder hierárquico, constrói uma tática - conversar com os professores que se inscrevem na escola - para verificar quem poderia colaborar na construção do projeto que ela, juntamente com o grupo de professores, tem para a Escola, contrapondo-se à estrutura organizacional da Secretaria de Educação no que se refere à escolha dos professores. Ela tem consciência de que esta tática foi arriscada, pois segundo uma das professoras afirma em seu relato, a diretora ***“tomou todo o cuidado para ver se eu consentia, se eu aceitava este processo e me avisar que tinha duas outras pessoas que também tinham se inscrito.”***

Como ensina Certeau (2001, p. 46), a diretora aproveita-se da ocasião e do poder inerente a seu cargo para alçar vôos possíveis na concretização de uma outra escola, trazendo para o grupo professores novos ou no mínimo professores que não se opusessem ao trabalho em desenvolvimento.

Ressalto o fato de que a tática foi construída no interior de um terreno em que as orientações da Secretaria não eram direcionadas para propostas práticas, mas sim direcionadas para discursos sobre a qualidade e em momentos, atitudes distanciadas do cotidiano da escola. Conduzir a vida da escola a partir de suas necessidades era a preocupação naquele momento. Este pode ser considerado um dos elementos do re-existir na escola. Por uma questão de sobrevivência do projeto em movimento, a conduta da entrevista para seleção de professores é tomada.

Tática no Conselho de Escola

A ação do coletivo dentro Escola da Estrada inicia-se como uma prática de resistência à norma por parte de alguns professores, aproveitando-se do momento para captar no vôo a possibilidade de ganho. Em depoimento, um dos professores alerta para

uma das primeiras ações do grupo, que se constituiu em questionar o “Conselho de Escola que não funcionava. Não tinha conselho, e diretor passava nas salas com o livro ata para o pessoal assinar, de uma reunião que não teve.” (NIVALDO)

A percepção de que numa instituição legítima - Conselho de Escola - os trâmites não eram respeitados, abre a possibilidade de delimitar um espaço de ação, com a denúncia da ilegitimidade dos encaminhamentos dados. E esta ilegalidade nos trâmites do Conselho de Escola fazia parte da tática⁴ de quem, então e apesar da atitude, estava no **"lugar do próprio"** (CERTEAU, 2001) na unidade escolar. As atas falsas atestavam o funcionamento de órgão coletivo e de representação efetivamente inexistente na prática, e a direção exorbitava o seu lugar próprio de poder para fazer o encaminhamento de falsificar a ata.

O diretor produz uma forma de, a partir do poder legitimado, retirar o poder legítimo do outro que é o pai, professor, funcionário e aluno da escola. No exercício do poder e do lugar do poder, o diretor fazia de conta que o Conselho de Escola, um órgão que estava a serviço da democratização ou da limitação do exercício do poder, funcionava. Era a estratégia do forte, relativamente aos outros participantes do Conselho; era a tática da direção de expandir seu próprio poder cuja limitação a estratégia governamental pretendia exercer através dos Conselhos de Escola.

Este grupo, que começa a se articular e a questionar o Conselho, constrói uma tática - participação no conselho - para quebrar com o poder instituído na figura e na atitude do diretor da escola. O espaço do Conselho, dentro da escola, é o espaço instituído para decisões coletivas. Nele está presente o jogo de forças de interesses divergentes, mas é um espaço legítimo para tomar posições. E, ao dizer que passou a fazer parte do Conselho, Nivaldo e outros professores assumem também pertencer ao grupo de professores. E dentro deste "próprio" agem em função de um projeto pedagógico, ainda sequer compartilhado, mas que começa a se inscrever pela e na prática.

Outra prática ocorrida na escola, anteriormente à chegada da diretora que deu continuidade a construção de ações para a construção de um projeto coletivo, e que era combatida diz respeito à ação da então secretária da escola. Um dos professores

⁴ Nesse momento, apesar de ser o lugar de quem tem o poder instituído, e representar o Estado, há uma ilegitimidade, por isso não é estratégia. A estratégia está postulada por uma exterioridade distinta que determina, por exemplo pelas leis, o que regulamentará as ações.

entrevistados diz que ela era a "*verdadeira diretora administrativa*" da escola, pois ela morava perto da escola e era "*representante da classe alta do bairro*", e que determinava quem teria ou não vaga na escola. Apesar de ilegítimo e ilegal, a secretária da escola, em sua tática, definia os excluídos da comunidade. Os mais pobres do bairro não tinham acesso àquela escola. Parece que esta ação está associada aos encaminhamentos que o Conselho de Escola estava habituado a tomar, como a suspensão de alunos que, aparentemente, eram indisciplinados. Ambas ações de exclusão.

Eram táticas tanto por parte do grupo de professores que tentavam se articular, conquistar espaços para agir e promover outra escola, como do grupo que apesar de no início estarem na equipe da direção usarem o espaço democrático do Conselho de Escola para organizarem, levarem adiante uma gestão escolar baseada na prática autoritária, não participativa.

As táticas são frequentemente elaboradas para que possamos sobreviver às intempéries do cotidiano. Elas podem se apresentar quase como um mecanismo de defesa contra situações que, de certa forma, nos privam de realizarmos nossos desejos e consequentemente nos privam do nosso direito de agir e viver. Ou como sugere Schilling (1991), sobrevivência pode estar relacionada à resistência à medida que conseguimos através da última, manter algum espaço de liberdade e encontrar um sentido para a vida, neste caso para a vida do ser professor, profissional.

As táticas elaboradas como forma de resistir e encontrar um sentido para o trabalho na escola podem ser individuais ou coletivas. À medida que as energias se voltam para o coletivo, ultrapassam a particularidade e encaminham-se para o humano genérico (HELLER, 1992). É o que podemos ver a seguir, à medida que passamos a compreender como as táticas estão presentes na construção de um projeto educacional.

Abrindo portas, portões e construindo um projeto coletivo.

As táticas construídas para apropriação do conselho de Escola, para contratação de professores, ou então a forma de se organizarem no coletivo estava direcionada para a construção de um projeto pedagógico na escola, caracterizado pelos

princípios da democracia⁵. Também a prática de realizar uma "falsa" reunião do conselho representava um projeto de gestão da escola, representado pela não participação.

A gestão democrática pressupõe a abertura à participação. A ação administrativa democrática pressupõe a construção coletiva e exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, resultando na democratização das relações (HORA, 1994). Na Escola buscou-se esta perspectiva desde a participação dos alunos e professores em comissões que decidiam sobre a Semana Cultural que seria realizada, até participação dos alunos na decisão da abertura dos portões da escola.

A abertura dos portões foi muito significativa. Apesar de não conseguir encontrar na linearidade das datas o momento exato desta discussão, todos os depoimentos recolhidos lembram esta luta dentro da escola. Também documentos foram coletados que indicam esta luta. Durante os Conselhos de Escola dos anos de 1990, 1991 e 1992 esta discussão estava presente. O tema também aparecia em outras instâncias, como nas reuniões pedagógicas porque, como princípio pedagógico de autonomia, ele sempre era relevado; na construção do Regimento Escolar, pois era neste documento que constariam regras de entrada e saída de alunos.

Como na arte da guerra (SUN TZU, 1997), os terrenos iam sendo conquistados ou perdidos e para isso eram necessárias a mobilização dos professores e suas táticas para manter algumas vitórias cotidianas.

Em 30 de junho de 1993 houve uma votação, envolvendo pais, funcionários, professores e alunos, sobre a permanência do portão aberto ou fechado no período noturno. Esta votação está relatada em documento de apuração de votos que encontrei em uma de minhas visitas ao almoxarifado da escola, lugar em que se encontram as atas pesquisadas.

A votação por toda a comunidade escolar, e não só pelo conselho escolar, foi uma estratégia para validar o que já havia sido conquistado, mas que a todo o momento era questionado. E para que ocorresse essa votação por todos, os professores constroem táticas para que os alunos não assistam às aulas para participarem da reunião do conselho. Prática relevante no reconhecimento do Conselho como instância de decisão de questões referentes aos estudantes.

⁵ Aqui há uma grande contradição porque para buscar um projeto democrático, atitudes não democráticas foram tomadas.

A luta pela abertura dos portões representou a luta árdua e longa pela participação da comunidade na escola. Como lembra Oliveira (2001), toda conquista democrática é fruto de lutas, possíveis, mas sempre árduas, contra os poderes instituídos e seus mecanismos de legitimação. E esta luta a favor do movimento de participação, inicialmente é muito conturbada⁶. E ao estar na situação de poder ter a voz, há uma angústia em relação à não instauração imediata dos desejos dos participantes.

A gestão do movimento de construção do trabalho docente coletivo

Ao explicitar algumas táticas no movimento de re-existência dos professores da Escola constituição de um projeto coletivo não é possível furtar-me à discussão dos lugares de gestão da articulação do trabalho docente coletivo. Essa influência da gestão na articulação ocorre em diferentes níveis e formas. Inicialmente podemos refletir sobre o papel da equipe da direção. Na experiência da Escola temos uma figura representativa desta equipe que viabilizava o projeto instituinte.

Quando uma determinada diretora assumiu o cargo, *"a questão (do abrir portão) foi muito mais tranquila"*, segundo um dos professores. A direção passou a ter preocupação com as questões pedagógicas na escola.

Colocar para o grupo decidir conjuntamente as datas dos calendários, ouvir o resultado do processo de avaliação do ano anterior e a partir daí construir as metas para o ano e as práticas necessárias para alcançar tais metas caracteriza-se como uma prática administrativa preocupada com a especificidade pedagógica do trabalho e pautada numa concepção do grupo enquanto construtor das vivências escolares.

A nova diretora compreendia a dimensão política de sua ação administrativa respaldada na ação participativa⁷, rompendo com a rotina alienada do mando impessoal e racionalizada da burocracia que permeia a dominação das organizações escolares.

A participação deve ser entendida como efetiva e realizada pelos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões, conscientizando a todos de que são os autores da história que se faz no dia a dia. Efetiva significa colocar a discussão do para que, por que e para quem estamos realizando nossas atividades educacionais e decidir juntos a necessidade

⁶ Até mesmo porque, na história de participação da comunidade na sociedade de um modo geral, esta prática foi quase nula.

⁷ A gestão democrática/participativa e o planejamento participativo nascem do movimento anarquista francês e seus princípios são de auto gestão, eliminação da autoridade constituída e defesa da assembléia como única autoridade. (HORA, 1994, p.50)

de se realizar ou não tais atividades. Para que isto ocorra há alguns comportamentos necessários e esperados de quem administra: diretor é liderança a serviço da comunidade; os trabalhadores da instituição escolares têm conhecimentos específicos que devem ser articulados para provocar a mudança; há necessidade de se conhecer a expectativa de pais, alunos e comunidade em à relação a escola; indivíduos precisam assumir responsabilidades na escola para que não haja a necessidade de “se mandar fazer”. Evitar a separação entre aqueles que mandam e os que executam; fim do individualismo, da desconfiança, da acomodação e do egoísmo; gestão passa a ser o resultado de todos os componentes da comunidade para atingir o projeto político pedagógico construído coletivamente (HORA, 1994).

A relação entre a gestão da escola por uma equipe de direção e o trabalho docente coletivo implica em ressaltar o sentido de articulação pelo diretor, quando da já instaurada consciência de autonomia dos professores. Ou seja, crer que o diretor tem papel fundamental na organização do respectivo trabalho e viabilização das decisões do grupo passa pela compreensão por parte dos professores de que tem poder de decisão na realização/participação no projeto coletivo e não meros executores. À medida que as pessoas têm consciência da participação, do quanto são parte do coletivo (não como alguém que apenas opera, mas que também concebe), constroem argumentos e instrumentos para o coletivo ser articulado por um diretor que também esteja disposto a tal papel. Não é o diretor quem vai construir o trabalho coletivo, se o grupo não estiver disposto e não tiver como princípio tal perspectiva.

A tática do tribunal: ambiguidades no agir

A análise dos dados pode levar-nos à idealização da ação do grupo, dicotomizando as ações entre os que defendiam um projeto democrático, portanto ideais e aqueles que pretendiam a continuidade de uma escola conservadora. Contudo, independente de qual princípio em questão, percebemos as ambigüidades dos sujeitos que buscam também pelas táticas colocar seu projeto em evidência.

No depoimento de uma professora, em 1995⁸, ela mostra uma das ambiguidades ao dizer que, na greve de 1993, houve uma certa radicalização dos grevistas em relação aos não grevistas, contrariando alguns princípios democráticos. **"... a gente tava tão envolvido que achava 'não, a pessoa tem que ir, o que é isso agora?' e a gente usou argumentos políticos..."** (Dep Prof.95). Naquele momento o grupo teve uma pequena desestrutura, mas depois chegou-se a conclusão que **"é um direito da pessoa ela não querer entrar em greve"** (Dep. Prof95).

Outra situação contraditória vivida pelo grupo, está registrada em ata da reunião pedagógica, em que há evidências da tentativa de criação de um espaço em que os professores apresentassem suas propostas de curso. Tal prática entra em conflito com tudo o que já havia sido instaurado como *habitus*⁹ até aquele momento na escola. Com uma diretora recém chegada, esta discussão poderia ser percebida como mais um mecanismo de controle, já que a experiência de controle era o que vinham vivendo.

Dois professores mostram esta dimensão do projeto, ao contarem como este espaço era chamado por lá. ...a gente havia criado, o que a gente chamava lá de, Tribunal do Santo Ofício. (TE NI); Eles (os professores) diziam que existiam 'a inquisição'. (TE Isa)

As denominações irônicas sempre revelam uma percepção dos fatos. Quando o trabalho não é coletivo, os primeiros passos de construção colaborativa são interpretados pelas experiências anteriores dos sujeitos.

A implementação de uma prática legitimada pelo Conselho torna o momento de apresentação dos projetos uma tática do grupo na construção do projeto pedagógico da escola. Apesar do grupo ter o poder aparentemente hegemônico. Ele agora está instituído, estabelece ações num tempo para aplacar alguns problemas existentes.

E como resposta a esta tática os professores que não a aceitavam construíram uma tática de sobrevivência, que, segundo os depoimentos, foram as freqüentes faltas nas reuniões de Planejamento.

⁸ Depoimento de uma professora membro do grupo de professores da Escola da Estrada, referindo às atitudes dos professores. Ele foi fornecido quando do projeto de reestruturação dos cursos de formações de professores, em 1995, feito pelos supervisores da, então, Delegacia de Ensino.

⁹ Segundo BOURDIEU(1989), *habitus* significa **"um conhecimento adquirido e também um haver, um capital(...) indica a disposição incorporada, quase postural"**(p.61)

A prática do grupo de quase obrigar a apresentação dos planos, também não se encaminha para a construção da participação e autonomia docente. A autonomia acontece quando há plena consciência do discurso. À medida que os professores constroem uma tática de apresentação de projetos que obriga os professores a se expressarem significa que, se não há plena consciência do discurso e se não há a sensação de coerção, não há interpretação deste momento como efetivo exercício de participação.

O grupo de professores, ao instituir este procedimento entra em contradição com os princípios do projeto, e realizam uma atitude ambígua. Chauí (1989), ao expor uma pesquisa sobre a prática ambígua de operários engajados no movimento político na década de 1980, na prática militante e familiar, define ambiguidade, afirmando que

não é falha, defeito, carência de um sentido que seria rigoroso se fosse unívoco. Ambiguidade é a forma de existência dos objetos da percepção e da cultura... (p.123)

As ações ambíguas do sujeito e aparentemente incoerente

na verdade exprimem um processo de conhecimento, a criação de uma cultura ou de um saber a partir de ambiguidades que não estão na consciência dessa população, mas na realidade em que vivem. (p.158)

Talvez seja uma forma de justificar a prática, mas neste momento assumo que, independente de não ser falha, a atitude acarreta problemas, dentre eles a desarticulação do grupo. Isto nos possibilita compreender o que ocorre quando das contradições, contudo também nos alerta sobre a necessidade de tomada de consciência destes acontecimentos e não interpretação de características idiossincráticas do ser humano.

Um dos professores, nas entrevistas realizadas mostrou que o desejo de construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico da escola através da socialização das propostas de curso era que este atingisse o currículo da escola. Na compreensão estabelecida naquele momento, o professor dizia que o grupo tinha como perspectiva um dia ver professores dando aulas integradas, diminuindo a divisão estanque entre as disciplinas e gostaria também de ver socializadas as propostas de cada professor para que estas tivessem um caminho menos individual.

Nestas falas, percebo a intenção de ver outro currículo sendo construído porque se concebia o conhecimento de forma diferente de como a escola usualmente o concebe. À medida que havia o desejo da interação entre os professores em sala de aula, uma visão interdisciplinar e transversal, começava a ser posta em ação. No desejo da socialização de

todas as propostas de trabalho, os professores concebiam um currículo com fundamentação comum. Um currículo em que o desenvolvimento estivesse relacionado a um referencial, ou vários referenciais, estabelecidos no acordo entre os sujeitos envolvidos. No entanto para esta construção o grupo instituiu uma forma autoritária de fazer coletivo.

No entanto tal prática pode acarretar, e talvez o tenha feito, a balcanização dos grupos na escola. Ao forçar uma prática de socialização dos projetos de trabalho, alguns professores se sentiram invadidos em suas formas de ação e, portanto, se separaram do restante dos professores. A essa divisão provocada pela tentativa de coletivizar os projetos Hargreaves (1996) chama de cultura balcanizada. Nessa cultura os professores acabam trabalhando em pequenos grupos em relação à comunidade escolar. E a tentativa de organizar um currículo relacionado à alguns referenciais acabou por não acontecendo também em relação a esse tipo de prática.

Tática e Re-existência

É assim que reconstruo os modos de operação por parte dos professores no cotidiano da escola para mostrar que, apesar de sujeitos ordinários (CERTEAU, 2001), neste caso os professores, diante da máquina estatal, usando da razão, aproveitam do instante e da ação para re-existir, ainda que contraditoriamente. E por serem contraditórios, os sujeitos realizam táticas que provocam outras respostas de resistência.

Através das táticas, o grupo ao gestar o projeto pedagógico, o faz pela autonomia e esta autonomia, à medida que é relativa, é processo de re-existência, é processo de recusa do que está instituído, do que está dado como comum nas práticas escolares que se caracterizam, no caso, como excludentes.

É bom ressaltar que é no grupo que as táticas enquanto processos de re-existência acontecem e por ser no grupo há confiança ao menos por aqueles que comungam do mesmo objetivo. Heller (1992), ao diferenciar fé de confiança, diz **“a confiança é um afeto do indivíduo inteiro e, desse modo, mais acessível à experiência, à moral e à teoria do que a fé, que se enraíza sempre no individual-particular”**. (p.34). É este afeto mais acessível às experiências que vivemos enquanto professores (entendido enquanto classe), que nos leva à confiança em relação aos nossos posicionamentos. Acreditamos no grupo, na construção de conhecimentos professorais no grupo, na construção de outra

escola, de um projeto mais democrático no grupo. Esta confiança passa por dois níveis neste sentido: confiança no outro, no sentido de encontrar abertura no outro para a compreensão do seu trabalho e confiança no conhecimento que o grupo se propõe a discutir, confiança que o grupo é espaço de constituição do ser professor. Esta confiança também é controlada pela autonomia de cada um em escolher o que confiar, em quem confiar e o que não disponibilizar como conhecimento.

Considerando as postulações sobre os processos constitutivos da prática docente, a partir das suas táticas nas relações que se estabelecem é que considero a resistência do professor na escola enquanto forma de re-existir, pois professores, ao se oporem e fazerem de outra forma, se tornam autores. Portanto, a partir deste movimento marco o termo RE-EXISTÊNCIA para a sua conotação de movimento que sujeitos tomam para si o controle de suas vidas, mesmo que localizadas na micro estrutura.

A re-existência dos professores da Escola da Estrada inicialmente era tática cotidiana sem força política, contudo não desarticulada e produtora de pequenos modos de fazer. Por isso concebo, mesmo quando a resistência é apenas atitudes de oposição, o que McLaren (1992) chama de resistência passiva, sempre pressupõe novas formas de fazer, que ao menos, apresenta um modo de dizer não.

Abençoados os que dizem não, porque deles deveria ser o reino da Terra. Deveria, disseste, O incondicional foi liberado, o reino da Terra é dos que tem talento de pôr o não ao Serviço do sim, ou que, tendo sido autores de um não, rapidamente o liquidam para instaurar um sim... (Saramago, História do Cerco de Lisboa)

Bibliografia

ALVES, N. **O Espaço Escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ARROYO, M. *As relações Sociais na escola e a formação do trabalhador.* In: FERRETTI, C. J.; Silva Jr, J. R.; Oliveira, M. R. N. S. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999a, p. 13-41.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1997.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista. A Degradação do Trabalho no Século XX.** Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1975.

- BRIOSCHI, L.R. e TRIGO, M.H.B. – *Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas*. **Ciência e Cultura**. São Paulo, 39(7), p. 631-637, jul/87.
- CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência: Aspectos da cultura popular no Brasil**. S.P.: Ed. Brasiliense, 1989.
- COLLARES, C. A. L.; GERALDI, J. W.; MOYSÉS, M. A. A. *Educação Continuada: a política da descontinuidade*. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XX, n. 68 (especial), dez/99. Formação de profissionais da Educação: Políticas e Tendências
- GERALDI, C. M. G. *Currículo em ação: Buscando a compreensão do cotidiano da escola básica*. IN: **Pro-Posições**. Campinas, vol5, nº 3,(15), nov/1994.
- GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; e PEREIRA, E. M. de A. (Org) **Cartografias do Trabalho Docente: professor/a-pesquisador/a**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)
- GERALDI, J.W. **A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética**. Campinas, 2003. (texto digitado)
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1986.
- GUSMÃO, N. M. M.; VON SIMSON, O. R. M. *A Criação Cultural na Diáspora e o Exercício da Resistência Inteligente*, IN **Ciências Sociais Hoje**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, ANPOCS, 1989.
- HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HORA, D.L - **Gestão da Escola Democrática: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas: Papyrus, 1994.
- KNOWLES, J.G. *Metaphors as Windows on a Personal History*. IN: **Teacher Education Quartely**. California, vol. 28, nº 1, p. 145-158, 1994.
- LARROSSA, J. *Nota sobre a experiência e o saber da experiência*. IN: **Leituras SME**. Campinas, n. 4, Jul/2001.
- LAZZARATO, M. e NEGRI, A. **Trabalho imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em química**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- OLIVEIRA, I.B. *Sobre a democracia*. IN: OLIVEIRA, I.B (Org.) **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- PRADO, G. V. T. - *Teachers encounter: on the emergence of the political character of being a teacher reserarch*. Comunicação apresentada no Annual Conference of CARN (Collaborative Action Research Network) 8 de novembro de 2003, Knutfords, Cheshire, England. (mimeo)

SCHILLING, F. I. **Estudos sobre resistência**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

SUN TZU. **A arte da Guerra**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Coleção Leitura).