



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ANDRÉA MARIA MARTINS CHIACCHIO

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA
ESCOLA: FATORES QUE FACILITAM OU DIFICULTAM O
PROCESSO**

**CAMPINAS
2019**

ANDRÉA MARIA MARTINS CHIACCHIO

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA
ESCOLA: FATORES QUE FACILITAM OU DIFICULTAM O
PROCESSO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Supervisor/Orientador: Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA
ANDRÉA MARIA MARTINS CHIACCHIO E ORIENTADA
PELO PROFESSOR DR. SÉRGIO ANTONIO DA SILVA LEITE

CAMPINAS

2019

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): FAPEMIG, AUC-0001315

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Pablo Cristian de Souza - CRB 8/8198

Ch43o Chiacchio, Andréa Maria Martins, 1965-
A organização do trabalho coletivo na escola : fatores que facilitam ou dificultam o processo / Andréa Maria Martins Chiacchio. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Sérgio Antonio da Silva Leite.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Trabalho coletivo. 2. Educação - Escolas - Organização e administração. 3. Gestão escolar. 4. Política educacional. I. Leite, Sérgio Antonio da Silva, 1946-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The organization of collective work in school : factors that facilitate or hinder the process

Palavras-chave em inglês:

Collective work
Organization of school work
School management
Educational policies

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Sérgio Antonio da Silva Leite [Orientador]
José Roberto Montes Heloani
Evaldo Piolli
Maria Silvia Pinto de Moura Libandi da Rocha
Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo

Data de defesa: 19-12-2018

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA:
FATORES QUE FACILITAM OU DIFICULTAM O
PROCESSO**

Autora: Andréa Maria Martins Chiacchio

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Sérgio Antonio da Silva Leite

Prof. Dr. José Roberto Montes Heloani

Prof. Dr. Evaldo Piolli

Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da
Rocha

Profa. Dra. Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2019

Para José Carlos, Daniel e Matheus.

Para meu orientador Prof. Sérgio.

Vocês foram, nos últimos anos, a minha fonte de energia.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite. Aceitou-me para ser sua orientanda e pacientemente me deu suporte em momentos muitos difíceis. O seu apoio, conhecimento e competência tornaram este trabalho possível.

À Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha. Registro minha gratidão por apontar os caminhos da pesquisa. Suas considerações durante minha trajetória no mestrado e por ocasião do Exame de Qualificação foram muito importantes.

À Profa. Dra. Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo, de quem admiro a competência e determinação; que teve grande responsabilidade na minha jornada. Obrigada pelo apoio sempre recebido.

Ao Prof. Dr. José Roberto Heloani e Prof. Dr. Evaldo Piolli. Agradeço as considerações por ocasião do Exame de Qualificação, que foram fundamentais para a redefinição de minha pesquisa. Os conhecimentos que adquiri a partir das suas produções fundamentais para a construção desta pesquisa. Grande admiração.

À Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, Profa. Dra. Abigail Bastos Evangelista e Profa. Dra. Heloísa Andreia Mattos Lins, agradeço o conhecimento compartilhado e apoio durante esses anos de convivência. Sempre foram fonte de inspiração.

Registro meus sinceros agradecimentos e gratidão às queridas amigas Vanda e Kátia, que foram muito carinhosas, auxiliando-me sempre que precisei.

À minha querida cunhada Ana Lúcia, que sempre esteve comigo e que, nos momentos mais difíceis, muitos dias e noites de um difícil tratamento, não mediu esforços para iluminar, alimentar e fortalecer o meu corpo e espírito. Toda minha gratidão.

Ao meu irmão André Guilherme, que me incentivou e esteve sempre pronto a me ajudar.

Ao Matheus e Daniel. Porque são o sentido de tudo, a existência de vocês me cura.

À minha mãe, Tereza. Porque seu exemplo me fortalece.

Ao José Carlos, meu marido. Porque sem você tudo seria nada. Sua paciência e positividade acalmam meu coração.

Às professoras, supervisora, vice-diretora e diretora da escola pesquisada. Porque foram especiais e proporcionaram o desenvolvimento desta Tese.

À Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), por incentivar e colaborar com a pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo financiamento para o desenvolvimento da pesquisa.

Das Pedras

“Ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim. Levantei uma escada muito alta e no alto subi. Teci um tapete [...]. Tudo de pedra. Entre pedras cresceu a minha poesia. Minha vida... Quebrando pedras plantando flores. Entre pedras que me esmagavam. Levantei a pedra rude dos meus versos.”

Cora Coralina

RESUMO

A presente pesquisa analisou o contexto da organização do trabalho escolar de uma instituição escolar pública, na rede estadual do município de Poços de Caldas, Minas Gerais, com o foco nas condições coletivas, nas políticas educacionais, no papel desempenhado pela gestão e supervisão. Teve por objetivo a identificação dos fatores que podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo desenvolvido pelos agentes educacionais. Utilizou a Pesquisa Qualitativa, especificamente a abordagem da Etnografia em educação. As professoras, a diretora, a vice-diretora e a supervisora pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram os sujeitos selecionados. As bases teóricas utilizadas abrangem as ideias de autores como: Heloani (2003, 2018), Heloani e Piolli (2010, 2012, 2014) e Oliveira (2004, 2009, 2010,), que analisam a organização escolar no âmbito das políticas e da sociedade capitalista, desvendando as condições e consequências para trabalhador docente. O trabalho coletivo abrange as contribuições da abordagem Histórico-Cultural de Vigotski (2008) e Clot (2006a, 2006b, 2006c, 2008), que contemplam a atividade laboral como fundamental para evolução humana, entendendo o homem como um ser essencialmente social. A análise e discussão de dados permitiu interpretar que muitos fatores do cotidiano podem ao mesmo tempo dificultar ou facilitar o trabalho coletivo. Os objetivos comuns, o projeto global da escola, as reuniões pedagógicas, características das professoras e os cursos de formação, são fortes indícios de que há um caminho coletivo se desenvolvendo. No entanto, algumas questões precisam ser superadas, como por exemplo, o quadro precário indicado pela rotatividade, pela sobrecarga, pelas condições inadequadas, pelo excessivo controle burocrático e também pelo trabalho fragilizado da diretora. Entende-se que há a necessidade de incentivar os pontos positivos que anunciam o trabalho coletivo, assim como proporcionar uma formação mais consciente na escola, ressaltando os condicionantes da organização do trabalho escolar na sociedade capitalista contemporânea para que os sujeitos possam buscar uma forma mais adequada de estruturar o trabalho coletivo e democrático. Os resultados da pesquisa podem contribuir para a reflexão e problematização de questões sobre a organização do trabalho escolar, além de destacar as ações que facilitem o coletivo no interior das escolas.

Palavras-chave: Trabalho coletivo. Organização do trabalho escolar. Gestão escolar. Políticas educacionais.

ABSTRACT

The present study analyzed the context of the school work organization of a public school institution, in the state network of Poços de Caldas, Minas Gerais, with a focus on collective conditions, educational policies, the role played by management and supervision. The objective was to identify the factors that may facilitate or hinder the collective work developed by educational agents at school. It was used Qualitative Research, specifically the ethnography approach in education, seeking to find the implicit and explicit meanings in the actions and events of the subjects in the school everyday. The selected subjects were the teachers, the director, the deputy director and the pedagogical supervisor of the initial years of elementary school. This selection allowed a greater visibility in the whole of the organization and the work in its daily life. The theoretical bases used cover the ideas of authors such as Heloani (2003, 2018), Heloani and Piolli (2010, 2012, 2014) and Oliveira (2004, 2009, 2010), which analyze the school organization in scope of policies and work organization in capitalist society, unraveling the conditions and consequences for teachers. The collective work covers the contributions of the Historical-Cultural approach of Vigotski (2008) and Clot (2006a, 2006b, 2006c, 2008), which contemplate work activity as fundamental for human evolution, understanding man as an essentially social being. In this sense, work is a primordially collective activity. The analysis and discussion of data allowed us to interpret that many everyday factors can at the same time hinder or facilitate collective work. The common objectives, the overall project of the school, the pedagogical meetings, the characteristics of the teachers and the training courses, are strong indications that there is a collective path developing. However, some issues need to be overcome, such as the precarious situation indicated by turnover, overburden, inadequate conditions, excessive bureaucratic control, and the director's fragile work. It is understood that there is a need to encourage the positive points that announce the collective work, as well as to provide a more conscious formation in the school, highlighting the constraints of the organization of school work in contemporary capitalist society so that the subjects can seek a more adequate way structure of collective and democratic work. The research results can contribute to the reflection and problematization of questions about the organization of school work, besides highlighting the actions that facilitate the collective within the schools.

Keywords: Collective work. Organization of school work. School management. Educational policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| ADEFIP | Associação dos Deficientes Físicos de Poços de Caldas |
| ADI | Avaliação de Desempenho Individual |
| AEC | Atividades Extraclasse |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| CBC | Currículo Básico Comum |
| Ceale | Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita |
| CF | Constituição Federal |
| CLT | Consolidação das Leis de Trabalho do Brasil |
| EDCOM | Comércio e Serviços em Tecnologia da Informação e Comunicação |
| EF | Ensino Fundamental |
| EI | Educação Infantil |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EM | Ensino Médio |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IFSULDEMINAS | Instituto Federal do Sul de Minas Gerais |
| IPTEC | Instituto de Pesquisa Educação e Tecnologia |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| Libras | Língua Brasileira de Sinais |
| MARE | Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado |
| PAAE | Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar |
| PEUB | Professor no Ensino e Uso da Biblioteca |
| PGDI | Plano de Gestão de Desenvolvimento Individual |
| PIP | Programa de Intervenção Pedagógica |
| PINAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PROALFA | Programa de Avaliação da Alfabetização |
| Proeb | Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica |
| PUC Minas | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SEE/MG | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais |
| SEPLAG | Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão |
| SIMAVE | Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública |

| | |
|----------|--|
| SRE | Superintendência Regional de Ensino |
| UEMG | Universidade do Estado de Minas Gerais |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNIFAL | Universidade Federal de Alfenas |
| UNIFENAS | Universidade José do Rosário Vellano |
| UNINTER | Centro Universitário Internacional |
| UNOPAR | Universidade Norte do Paraná |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Primeiro bloco: pátio central, salas de aula, sala de professores, sala de supervisão, banheiros, biblioteca e sala da direção | 89 |
| Figura 2 – Ginásio coberto. | 90 |
| Figura 3 – Refeitório | 90 |
| Figura 4 – Segundo bloco: sala de prestação de contas; à direita o laboratório de ciências e sala de recursos | 91 |
| Figura 5 – Segundo bloco: sala de prestação de contas; à direita o laboratório de ciências e sala de recursos | 91 |
| Figura 6 – Andar superior da escola, com duas salas de aula. | 92 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Número de turmas e alunos, anos de 2014 e 2015 | 87 |
| Quadro 2 – A supervisão pedagógica, o horário de trabalho e o quantitativo de turmas atendidas | 99 |
| Quadro 3 – Estrutura orgânica da escola..... | 101 |
| Quadro 4 – Indicação dos sujeitos, situação funcional, formação, tempo de serviço na escola | 103 |
| Quadro 5 – Síntese de reuniões de Módulo II na escola | 109 |
| Quadro 6 – Núcleos e subnúcleos temáticos relacionados aos fatores que dificultam o trabalho coletivo na escola – Núcleos A, B, C e D | 113 |
| Quadro 7 – Núcleos e subnúcleos temáticos relacionados aos fatores que facilitam o trabalho coletivo na escola – Núcleos E, F, G e H | 168 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade e classes de rendimento nominal médio mensal..... | 94 |
| Tabela 2 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo a condição de alfabetização | 95 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 18 |
| CAPÍTULO I – BASES TEÓRICAS | 21 |
| 1.1 Aspectos da organização do trabalho escolar | 21 |
| 1.2 Qualidade da educação: algumas reflexões | 24 |
| 1.3 Bases da organização do trabalho escolar e a questão do cotidiano | 27 |
| 1.4 Gestão e trabalho escolar: cenário nacional | 29 |
| 1.5 Fundamentos da gestão | 38 |
| 1.6 Gestão democrática: nova roupagem para o taylorismo? | 40 |
| 1.7 Analisando as reformas educacionais e suas contradições: onde está a democratização? | 46 |
| 1.8 A coletividade nas políticas: contemplando Minas Gerais no discurso x materialização | 52 |
| 1.9 As condições do trabalho escolar: poder e manipulação | 55 |
| 1.10 O trabalho coletivo: concepção a partir das contribuições da abordagem Histórico-Cultural | 65 |
| CAPÍTULO II – MÉTODO: UM ESTUDO DE CASO COM ABORDAGEM ETNOGRÁFICA | 75 |
| 2.1 Fundamentação teórica | 75 |
| 2.2 O contexto, a escolha da escola e dos sujeitos | 82 |
| 2.3 Características da Escola: determinantes para escolha | 83 |
| 2.4 Os sujeitos da pesquisa | 101 |
| 2.5 Procedimentos de coletas de dados | 105 |
| CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 109 |
| 3.1 Apresentação | 109 |
| 3.2 Núcleos temáticos do Grupo 1 | 113 |
| 3.2.1 Núcleo A – Precarização do trabalho | 114 |
| 3.2.2 Núcleo B – A organização do trabalho no âmbito do sistema | 144 |
| 3.2.3 Núcleo C – Nova subjetividade e a perda do referencial coletivo | 159 |
| 3.2.4 Núcleo D – A Gestão da escola: fragilidades e sobrecarga de trabalho | 162 |

| | |
|--|-----|
| 3.3 Núcleos temáticos do Grupo 2 | 168 |
| 3.3.1 Núcleo E – Dimensão coletiva do trabalho na escola..... | 169 |
| 3.3.2 Núcleo F – Condições adequadas de trabalho | 185 |
| 3.3.3 Núcleo G – Características das professoras | 187 |
| 3.3.4 Núcleo H – Cursos de Formação | 191 |
| | |
| CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS DADOS | 193 |
| 4.1 Apresentação | 193 |
| 4.2 O trabalho coletivo: um projeto inacabado e contraditório | 195 |
| 4.2.1 Características da gestão: determinantes e o controle do trabalho escolar | 195 |
| 4.2.2 Do trabalho prescrito e do real: alguns aspectos | 205 |
| 4.2.3 Onde está o coletivo?..... | 212 |
| 4.2.4 O papel da linguagem: amplas perspectivas | 217 |
| 4.3 Precarização do trabalho | 223 |
| 4.3.1 Alterações no quadro de funcionários da escola: rotatividade | 223 |
| 4.3.2 A intensificação do labor e as situações de sofrimento no trabalho | 228 |
| 4.3.3. Individualismo x coletivo | 233 |
| 4.4 O coletivo: explorando possibilidades | 235 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 240 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 245 |
| | |
| APÊNDICE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 254 |
| | |
| ANEXO – Carta aos Servidores estaduais sobre as condições da Lei Complementar Nº 100, de novembro de 2007 | 257 |

INTRODUÇÃO

No Brasil há uma crescente demanda pela melhoria na qualidade da educação, especialmente nas redes públicas de ensino. Este processo exigirá esforços da gestão, da coordenação, dos professores, no sentido de desenvolver estratégias que proporcionem melhor desempenho dos alunos. Esta pesquisa tem como foco a gestão no interior da escola, no entanto, destaca-se que a “[...] gestão educacional não se reduz à gestão escolar, pois inclui a gestão do sistema [...]” (SILVA; HELOANI, 2009, p. 208).

As transformações ocorridas nas últimas décadas, no campo educacional, impõem desafios que as escolas parecem não estar preparadas para enfrentarem. No universo dessas transformações, há o amplo reconhecimento que o coletivo da escola precisa ser estruturado como condição para o avanço educacional. De modo geral, em nossas escolas, especialmente as públicas, ainda não se conseguiu romper com a cultura individualista. O tema tem despertado o interesse de diversos pesquisadores, devido ao reconhecimento da importância para o desenvolvimento da educação, do sujeito e da própria humanidade.

O trabalho coletivo escolar tem sido abordado no contexto do trabalho na sociedade de forma generalizada. Não há como compreender o trabalho escolar, sem contemplar o sistema, as políticas direcionadas às escolas e ao professor, o contexto das reformas do estado e da educação nas últimas décadas e as transformações da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, as pesquisas de Heloani (2003, 2018), Heloani e Piolli (2010, 2012, 2014), Silva e Heloani (2009), Oliveira (2004, 2009, 2010) e Bruno (2009), entre outros, têm situado os desafios na organização do trabalho escolar e as consequências para a educação e para o trabalhador docente.

As estruturas organizativas das escolas atuais ajustam-se ao projeto das reformas educacionais brasileiras dos anos 90. Estas estruturas traduzem a nova ordem mundial do capital, de cunho neoliberal, e os anseios da sociedade brasileira em libertar-se de condições hierárquicas e autocráticas, vividas com intensidade no período da ditadura. Assim, a redemocratização da sociedade, em curso nos anos 80 e 90, reflete-se no discurso e nos projetos de democratização da educação e da gestão.

As reformas educacionais, alinhadas à reestruturação do capitalismo e à nova ordem da organização do trabalho na sociedade, provocam um processo de exigências centralizado na gestão, na coordenação e nos docentes, e as consequências irão forjar uma nova identidade para os trabalhadores da educação.

O que se vê é um trabalhador cada vez mais individualista, sobrecarregado, com sentimento de culpa e responsabilização pelo fracasso escolar. Os meios que imprimem estes sentimentos, geralmente, estão relacionados às políticas de meritocracia, às políticas de avaliação das escolas, à desvalorização do magistério, ao excesso de trabalho e outras questões que estão no rol das discussões sobre o trabalhador em educação.

Diante desse quadro, permanecem insipientes as propostas de democratização das relações na escola, a necessidade de participação de todos os segmentos na gestão escolar e a organização coletiva para o desenvolvimento do projeto global da escola. A acomodação, a falta de criticidade e de conhecimento sobre as estruturas que envolvem as políticas e projetos educacionais, dificultam o projeto coletivo forjado na escola. Assim, a tendência é manter uma organização de trabalho e de projetos escolares como processo exógeno, na maioria das vezes, desarticulado dos fenômenos ocorridos no cotidiano escolar.

Silva e Heloani (2009, p. 221), apresentando o desafio para estruturar o coletivo, apontam que:

A construção do coletivo no interior de uma gestão heterônoma e de relações de trabalho calcadas no individualismo e competitividade é significativamente dificultada no cotidiano do trabalho do professor, quer seja o do professor-pesquisador, quer seja o do professor da rede pública da Educação Básica.

Na escola, esta realidade camufla-se a partir da concepção da gestão democrática, organizada através das eleições de diretores, dos conselhos e dos colegiados. No entanto, muitas vezes de existência apenas discursiva. Assim, o que prevalece é a gestão funcionalista e burocrática, ou seja, permanece a hegemonia do modelo empresarial, impedindo um modelo coletivo de organização.

Na abordagem Histórico-cultural, encontram-se elementos importantes para justificar o valor do trabalho coletivo para o desenvolvimento dos sujeitos e da própria humanidade. Vigotski (2008), Clot (2006a, 2006b, 2008), Van Der Veer, Valsiner (2009) defendem que a essência do desenvolvimento humano é social, portanto é a partir do outro que o homem se constitui. A teoria reforça a ideia do trabalho como fundamental para a evolução de toda humanidade. De acordo com Clot (2006a, p. 81), todo trabalho “[...] é feito em sociedade e esta é primordialmente coletiva”.

Compreendendo e ressaltando a importância de se buscarem formas coletivizadas de trabalho como condição para melhorar a educação, esta pesquisa busca identificar, no

cotidiano de trabalho de uma escola pública, os fatores que podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo.

Sendo assim, o primeiro capítulo desta pesquisa trata das estruturas que moldam a organização do trabalho escolar no interior das escolas, discutindo o contexto da formulação das políticas, o papel da gestão, a relação entre a organização do trabalho escolar e a reestruturação do capitalismo contemporâneo, os fundamentos da gestão e o trabalho coletivo; os processos de democratização da gestão e suas contradições, bem como a importância da abordagem Histórico-Cultural para compreensão e concepção do trabalho coletivo.

O segundo capítulo apresenta as opções metodológicas na abordagem Qualitativa com ênfase na Etnografia em educação, mais especificamente um estudo de caso etnográfico, a descrição da escola, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos utilizados para a coleta de dados.

Os procedimentos adotados para o tratamento dos dados, a análise realizada e os resultados são apontados no terceiro capítulo. Os resultados estão apresentados a partir de núcleos temáticos. Os núcleos foram construídos considerando, no primeiro grupo, os fatores que podem dificultar o trabalho coletivo na escola e, no segundo grupo, os fatores que podem facilitar esse trabalho coletivo.

A discussão de dados compõe o quarto capítulo. A partir do material empírico e da base teórica assumida, apresentou-se uma reflexão sobre as questões que facilitam e ou dificultam a coletividade na escola. A discussão apontou para um cotidiano de trabalho com indicativos de coletivo que merecem ser explorados. Porém, ao mesmo tempo, destaca o caráter precário que urge transformação. Os condicionantes da organização do trabalho escolar na sociedade capitalista devem ser objeto da formação e da reflexão dos sujeitos, proporcionando a conscientização e criticidade. É preciso encontrar o potencial destes atores na e da organização escolar.

CAPÍTULO I – BASES TEÓRICAS

A árvore que não dá frutos é xingada de estéril. Quem examina o solo? O galho que quebra é xingado de podre, mas não haveria neve sobre ele? Do rio que tudo arrasta se diz que é violento ninguém diz violentas as margens que o cerceiam.

Bertolt Brech

1.1 Aspectos da organização do trabalho escolar

A análise da organização do trabalho escolar só é possível considerando as produções de diversas áreas que se dedicam à dinâmica das instituições educacionais. As abordagens apresentadas no campo da Psicologia, da Sociologia, das políticas educacionais, entre outras, auxiliam na compreensão das múltiplas facetas do trabalho neste ambiente.

Esses conhecimentos podem permitir uma melhor interpretação da dimensão constitutiva do trabalho, dos seus atores e das condições que são reveladas no cotidiano escolar. A organização do trabalho de forma coletivizada tem sido um forte apelo para a educação contemporânea, principalmente no paradigma da gestão democrática (HELOANI, 2018; SILVA; HELOANI, 2009; BRUNO, 2009; OLIVEIRA, 2010; PARO, 2008). Tal paradigma apresenta uma nova forma de organização do trabalho escolar, refletida em estruturas democráticas e participativas.

No contexto da relação entre as políticas educacionais e o capitalismo, no papel desempenhado pela gestão na organização do trabalho escolar no cotidiano escolar, verifica-se a possibilidade de depreender alguns fatores que podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo no processo educativo.

Analisar o trabalho em organizações e ou instituições de qualquer natureza exige um repensar suas estruturas. O planejamento, a gestão, as políticas e os objetivos-fins que orientam e ordenam o trabalho devem ser investigados levando-se em conta sua produção em um contexto histórico mais amplo. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 40) defendem que é preciso “[...] situar o sistema escolar, as escolas e o trabalho do professor no contexto das transformações em curso na sociedade contemporânea”.

Nesta perspectiva, Heloani e Piolli (2010) focalizam o trabalho docente. Para os autores, a reestruturação do capitalismo mundial, as mudanças no mundo do trabalho de forma generalizada e a conseqüente reforma do Estado brasileiro, na década de 1990, determinaram a forma pela qual o trabalho escolar vem se desenvolvendo. Ao tratar de

educação em sua especificidade, percebe-se o quanto as mudanças e orientações, que vêm traçando seus objetivos e seus objetos, configuram-se no projeto maior da sociedade capitalista.

As políticas educacionais que compreendem a estrutura organizativa das escolas atuais compõem o projeto das reformas educacionais brasileira dos anos 1990. A nova ordem mundial do capital, alicerçada na doutrina neoliberal, busca pela educação, especialmente em países em desenvolvimento, estratégias para ampliação de seus projetos.

Após o período marcado pela ditadura militar, pela censura institucionalizada e pela forte repreensão no Brasil, os anos 1980 elucidam a volta à democracia no país. As reformas educacionais são coincidentes com o recente processo de redemocratização da sociedade, possibilitando a “[...] reconquista dos espaços políticos que a sociedade civil brasileira havia perdido.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 157) e com uma consequente luta dos educadores pela democratização da educação.

Essa luta apoia-se na ineficiência do Estado em gerir o bem público, no caso relativo à política educacional, à ineficiência do ensino, ao descontentamento com o modelo de gestão, calcado nas características de racionalidade técnica, assim como à exigência pela profissionalização da categoria.

O ideário de democratização da educação, reivindicado pelos críticos da gestão e pelos movimentos dos educadores, que foi deflagrado no final dos anos 1970 e nos anos 1980, expressa um desgaste no modelo organizacional. Sander (2009, p. 72) apresenta que o período fez eclodir:

[...] uma renovada efervescência política no Brasil, protagonizada pelos movimentos de resistência da sociedade civil organizada em favor da democratização e da anistia política, ações que se aprofundaram com o movimento das Diretas Já e os trabalhos da Constituinte que tiveram como resultado a promulgação da nova Carta Constitucional em 1988. A história da gestão da educação se insere nessa efervescência política. Na realidade, ela é parte dessa efervescência, evidenciada pela intervenção crescente da comunidade científica e da sociedade civil organizada nos movimentos de reforma educacional, de defesa da escola pública, de valorização do magistério e de gestão democrática do ensino.

Propostas de democratização da gestão e do ensino são amplamente discutidas e defendidas nos programas e políticas implementadas nas esferas federal, estadual e municipal. É consensual que o processo de democratização está aparentemente ligado às concepções de redemocratização da sociedade brasileira. E também a movimentos dos trabalhadores da educação que defendem, além da horizontalidade das relações no âmbito da estrutura organizacional do sistema escolar, também uma nova forma de organização e valorização de

trabalho, rompendo com estruturas que produzem a cisão entre os que planejam e os que executam no processo educacional.

As greves que marcaram a luta dos trabalhadores da educação, no final dos anos 1970 e dos anos 1980, traziam claramente as reivindicações por melhores salários, exigências ligadas à profissionalização e às condições de trabalho; também colocaram em foco o descontentamento com o modelo da racionalidade técnica, taylorista-fayolista, tipicamente empresarial, que serviu ao paradigma de administração escolar no Brasil, desde a década de 1930, e que ganhou vigor com os propósitos das políticas do governo militar a partir de 1964. Assim,

Nesse contexto é que o termo gestão democrática da educação emerge significando a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 138).

Essas transformações não corresponderam exclusivamente ao campo político educacional. Uma análise do plano global das reformas pode demonstrar como os imperativos e as primícias da reestruturação do capitalismo internacionalizado e de uma economia globalizada, mesclados aos anseios de democratização da sociedade, vão apresentando seus reflexos e projetos na política educacional na organização do trabalho e, conseqüentemente, na nova performatividade dos educadores.

As transformações ocorridas no campo educacional nas últimas décadas, principalmente no final dos anos 1980 e 1990, impõem desafios para os quais as escolas parecem não estar preparadas. O quadro apresentado neste período é de falácia do Estado em relação ao desempenho educacional do brasileiro. Questão que parece persistente até os dias atuais.

O discurso pela melhoria da qualidade da educação, posto no contexto dos anos 1980, parece inatingível diante de crescentes demandas no campo educacional. São recorrentes as revelações do fracasso relacionadas às questões, principalmente da alfabetização e letramento e desempenho matemático dos alunos nas redes públicas de ensino.

As reformas educacionais, após este período, desencadearam um processo com exigências de crescentes esforços centralizados na gestão, na coordenação, nos professores e nas professoras, no sentido de desenvolver estratégias e procedimentos que proporcionassem aos alunos um melhor desempenho.

A educação alcança centralidade, pois o conhecimento e informação são condições básicas para o desenvolvimento econômico do país com pretensões de adequar-se

ao mercado internacionalizado. A escola torna-se o lócus privilegiado para adequação às novas exigências. Assim,

[...] os países industrializados precisam sair na frente e rever o lugar das instituições encarregadas de produzir conhecimento e informação. Com isso, a reforma dos sistemas educativos torna-se prioridade, especialmente nos países em desenvolvimento, tendo em vista o atendimento das necessidades e exigências geradas pela organização produtiva no âmbito das instituições capitalistas mundiais (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.43).

Segundos estes autores, novas orientações e propostas são introduzidas nos sistemas e nas políticas educacionais, destacando-se principalmente mudanças no currículo, na gestão, na avaliação e na profissionalização docente, estabelecendo a melhoria na qualidade e eficiência no ensino. A qualidade insere-se como centro dos discursos e documentos das reformas. Que expectativas estão implícitas e explícitas na requerida qualidade da educação e do ensino?

1.2 Qualidade da educação: algumas reflexões

A partir do período citado acima, o termo “qualidade” ganhou destaque no campo da educação, sendo um dos principais norteadores das políticas educacionais. Trata-se de uma temática complexa e, de acordo com Dourado et al. (2007), deve ser analisada considerando a sua perspectiva polissêmica, implícita em múltiplas significações.

A educação formal concretiza-se a partir de diversos atores individuais e institucionais; assim, percebe-se que são também variados os elementos para “[...] qualificar, avaliar e precisar a natureza, as prioridades e os atributos desejáveis ao processo educativo” (DOURADO et al., 2007, p. 7).

A realidade dos projetos educacionais tem demonstrado que qualidade é determinada a partir dos idealizadores da reforma educacional. Nos dizeres de Torres (1996, p. 138) “Qualidade é uma proposta formulada por economistas para ser executada por educadores”. Sua natureza não se resume apenas ao discurso do econômico versus pedagógico; a qualidade tem sua lógica básica no campo da economia. A autora acentua que:

A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais a partir das quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimentos (níveis educativos e fatores de produção a considerar), os rendimentos e a própria qualidade (TORRES, 1996, p.138).

A análise feita pela autora, sobre o papel do Banco Mundial nas reformas educacionais a partir de 1990, sinaliza que o modelo educativo apresentado é um modelo escolar onde há ausência da dimensão pedagógica e do professor, ou seja, um modelo escolar organizado a partir de elementos observáveis e quantificáveis, excluindo aspectos qualitativos primordiais, quando o conteúdo é educação (TORRES, 1996).

A partir de uma agenda econômica, o conceito de qualidade no plano educacional transforma-se no espaço e tempo, em conformidade com as demandas decorrentes “[...] das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso [...]” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 7). O domínio do econômico no processo educacional e educativo¹ é um extenso conteúdo focalizado em muitas pesquisas.

Os trabalhos de Jeffrey (2012) apresentam que a qualidade da educação, referindo-se ao Ensino Fundamental, foi planejada em momentos distintos: nas décadas de 1970 a 1980, compreendia a ampliação da oferta; ainda em 1980 e na próxima década, tem destaque a regularização do fluxo escolar.

Os esforços e estratégias foram direcionados na contenção da evasão e repetência. Na década de 1990, assim como nos anos 2000, a qualidade foi aferida, em especial, pelas avaliações sistêmicas², estabelecendo metas e resultados para o desempenho, principalmente em Língua Portuguesa e matemática.

O projeto de avaliação sistêmica sofreu e sofre alterações desde então, porém mantém até os dias atuais o domínio no plano da qualidade e os resultados são os elementos sobre os quais se definiram e definem as políticas, os programas e os investimentos para educação. Nesta perspectiva, não há como contemplar a qualidade da educação sem o parâmetro das “metas” que são estabelecidas e que se sustentam na política do mercado.

Para Dourado e Oliveira (2009), o conceito de qualidade é histórico, vinculado às exigências sociais de cada momento, assim:

¹ Considera-se o processo **Educacional** como amplo (Sistema, política educacional, estrutura, modalidade de gestão, modalidades do ensino, finalidades mais amplas = relação com a vida social) e o processo **Educativo** diz respeito às atividades de educar (meios os objetivos).

² Em 1988, o MEC apresenta as primeiras iniciativas de avaliação do ensino público. Em 1992, o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), um órgão do MEC, passa a se responsabilizar pela pauta e a organizar um programa de avaliação educacional em larga escala. Após os anos de 1995, assume a característica de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e se orienta a partir dos financiadores da educação nacional, neste caso o Banco Mundial. Desde então, vários programas e diretrizes são elaborados, pelo Inep e também pelos estados e municípios, para revelar de forma quantitativa o desempenho das escolas e alunos em todo país (Cf. BONAMINO, 2002).

Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica em compreender que embates e visões de mundo se apresentam no momento atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação - como direito social e como mercadoria, entre outros (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 204).

A vinculação da qualidade e das prioridades da educação aos aspectos essencialmente econômicos traduz um desarranjo entre o projeto proposto e o executado. Pois o âmbito do processo educativo é desconsiderado, na maioria das vezes, pelos organizadores das políticas. Os conjuntos de avaliações que recaem sobre a escola pouco dizem do seu trabalho, ou da sua realidade.

Freitas (2007) considera que a avaliação sistêmica tem sua relevância, desde que se estabeleça um elo entre a avaliação externa e a avaliação, o trabalho, que o professor realiza na sala de aula. Para o autor, a qualidade não ocorre com cobrança a distância, mas a partir de uma política de Estado que conduz ações locais. Neste contexto, há a necessidade de que “[...] constituamos um coletivo nas escolas que resolva apropriar-se dos problemas desta [...]” (FREITAS, 2007, p. 982) e garanta, através da relação bilateral entre Estado e escola, o que o autor destaca como “qualidade negociada”³.

A qualidade negociada é implementada pela avaliação institucional da escola, a qual é um processo que deve envolver todos os seus atores com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela. Se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e sob controle desta, ao passo que a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sua sala de aula (FREITAS, 2007, p. 978).

Esta proposta requer a participação de todos os atores, assumindo um compromisso com a melhoria concreta da escola. O coletivo, ao refletir sobre os problemas e as contradições da escola, irá demandar do estado as condições necessárias; o que se espera neste trabalho são “[...] consequências positivas para o ensino e a avaliação da aprendizagem em sala de aula.” (FREITAS, 2007, p. 978) e, conseqüentemente, nas avaliações externas.

Nesta direção, é preciso reconhecer que no cotidiano escolar, apesar do peso da avaliação sistêmica na organização da atividade pedagógica, a qualidade deve focalizar a aprendizagem dos alunos e o reconhecimento das necessidades dos trabalhadores. Concordando com Freitas (2007), a organização do coletivo na escola é urgente e imprescindível como força de ação e negociação com as políticas do Estado.

³ Cf. Freitas, 2007.

O papel desempenhado pela gestão é focalizado como central, tanto na expectativa dos trabalhadores da escola que buscam a qualidade, quanto nas políticas do Estado, necessitando de um maestro para os projetos orquestrados. É o papel da gestão que é colocado no centro das políticas no contexto das reformas educacionais.

1.3 Bases da organização do trabalho escolar e a questão do cotidiano

Analisar a natureza e os fundamentos da gestão e do trabalho escolar no Brasil do final do século XX e início do século XXI não é uma tarefa fácil, dada sua complexidade, suas contradições e a diversidade de posições teóricas encontradas. Outra questão refere-se à dificuldade em se definir o recorte adequado para discutir a temática. Nesta pesquisa, faz sentido discutir a organização do trabalho escolar e a gestão trazendo a contribuição de autores como Oliveira (2004, 2009, 2010), Rosar e Oliveira (2010), Sander (2009), Heloani e Piolli (2010, 2014), Heloani (2002, 2003, 2018) Dourado (2007), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Bruno (2009), Frigotto (2003), entre outros.

As produções destes autores apresentam a temática inserida no contexto mais amplo da redemocratização da sociedade, da reforma do Estado brasileiro, das políticas educacionais, decorrentes da reestruturação produtiva e das mudanças na estrutura macroeconômica internacional. As novas estruturas educacionais são respostas às novas exigências do capital, que requerem um novo perfil do trabalhador, tanto no que diz respeito ao aluno, futuro trabalhador, quanto ao profissional que irá prepará-lo. Para Heloani e Piolli (2014, p. 120),

As transformações produtivas, nesse contexto de mundialização do capital, têm ocorrido de forma muito mais intensa à medida que se acentuam a competitividade e a concorrência no âmbito da economia global. Os novos arranjos produtivos vêm requisitando, permanentemente, mais envolvimento e entrega dos trabalhadores, assim como novos atributos de qualificação. Todas essas novas práticas e o seu ideário ganharam impulso, no Brasil, no final dos anos 1980 e década de 1990.

A análise do contexto amplo dessas reformas permite a compreensão de situações, comportamentos e identidades, forjados no interior das instituições, a partir de políticas e programas educacionais. Atribuiu-se à gestão uma função predominante no ajuste entre as reivindicações da classe e a função da escola na dinâmica da sociedade capitalista. Essas análises não implicam em uma visão maniqueísta na identificação das reformas, ou mesmo reducionista, acreditando que não há alternativas possíveis diante das orientações que são

apontadas. É preciso compreender a escola em suas contradições e possibilidades, para situar o trabalho do docente que se institui na interseção de uma dinâmica externa e interna e, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 39), proporcionar “[...] aos professores elementos para uma análise crítico-compreensiva dos fatores condicionantes do sistema de ensino em relação com as práticas organizativas”.

Se, por um lado, o sistema educacional orienta um modelo de organização carregado da ideologia do mercado, por outro, uma análise crítica das políticas permite a identificação, pelos profissionais da escola, da necessidade de adesão ou resistências. Para os autores citados acima, não basta aos docentes os domínios dos saberes específicos da docência; o espaço de trabalho requer uma consciência das intenções dos formuladores da política em um determinado contexto histórico, social e econômico. Assim, as contradições entre as políticas e a atuação dos sujeitos podem ser melhor interpretadas.

Neste sentido, é preciso considerar elementos importantes no e do cotidiano escolar. O cotidiano escolar exhibe-se na complexidade de elementos e determinantes que evidenciam as contradições, os conflitos, as resistências e mesmo a linearidade – tudo traduz uma identidade própria de cada escola. Deve-se pesquisar o cotidiano escolar na perspectiva e pressuposto de que o cotidiano não se apresenta na rotina, no movimento repetido constantemente.

Nesta pesquisa, importa considerar o cotidiano como proposto por Heller (1985): o cotidiano é a vida do homem por inteiro, ou seja,

[...] o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso não pode aguçá-los em toda a sua intensidade (HELLER, 1985, p.17-18, grifo do autor).

Embora as discussões da autora estejam direcionadas no sentido de destacar os sistemas da vida social como cotidiano e não cotidiano, a relação de contingência do primeiro para o segundo sistema é intensa. Para a autora, o cotidiano destaca o homem inteiro, as atividades voltadas para sua especificidade, o homem participa de sua vida cotidiana com todos seus aspectos, suas particularidades e capacidades. As atividades não cotidianas determinam-se no genérico, na reprodução de uma sociedade que se manifesta. Sua teoria do

cotidiano destaca a ação do homem como transformadora da história. Embora Heller (1985) saliente este homem como ativo, ele também é igualmente receptor, muitas vezes sem condições de explorar todo o seu potencial transformador.

Nesta linha, Certeau (1985), ao analisar as práticas cotidianas, destaca o papel do sujeito comum, assumindo que, na arte do fraco, do sujeito ordinário, como denomina o sujeito comum, percebe-se que “[...] seguem itinerários heterogêneos, diferentes uns dos outros” (CERTEAU, 1985, p.3). Assim, é preciso reconhecer, nos fazeres cotidianos, as táticas do fraco, que se manifestam na “[...] sucessão de atos de resistência e de transformação, nem sempre conscientes, [que] reinventam os usos dos bens culturais” (VIDAL, 2009, p. 87).

As práticas escolares e o trabalho docente ocorrem no campo dos movimentos histórico, cultural, social e plural. Ir a campo significa dar sentido ao contexto, trazendo as condições que constituem o sujeito e suas práticas no cotidiano.

Muitas pesquisas vêm demonstrando a necessidade de apresentar a organização escolar e o trabalho docente compreendendo o processo exógeno ao fenômeno educativo, sem, no entanto, desarticulá-lo dos fenômenos ocorridos no cotidiano escolar. Compreender como os processos mais amplos podem e vão repercutir na subjetividade e na forma de organização do trabalho docente e da gestão, requer este olhar.

1.4 Gestão e trabalho escolar: cenário nacional

Simultâneo às transformações da realidade social, econômica e política do país o mundo do trabalho, de forma generalizada, sofreu e vem sofrendo profundas alterações, exigindo modificações no perfil do trabalhador e conseqüentemente, uma nova estrutura para a gestão escolar e o trabalho docente.

Desde então, declaram-se nas legislações, nas reformas educacionais e nas pesquisas no/do campo teórico-prático, os caminhos para se constituir uma organização escolar mais democrática, porém, na escola ainda persiste uma dinâmica de individualização e de gestão pautada no modelo da racionalidade técnica. Oliveira (2010, p. 140) compreende que:

A despeito de toda crítica que se produziu na década de 80 e início dos anos 90 acerca da gestão e da organização do trabalho na escola, culminando quase absoluto desprezo pela técnica e na sobrevalorização da política na Administração Escolar, algumas reformas [...] procuraram resgatar o perfil técnico do diretor, porém agora denominado gerente. Os programas de gerenciamento para educação, dos quais a

Qualidade Total na década de 90 foi a maior expressão, atribuem ao diretor o papel de gerente de um negócio que precisava viabilizar-se: a escola.

A busca por renovação no modelo de administração escolar, fundado em conteúdo mais democrático, trouxe, entre outros, a renovação do modelo de gestão escolar. Se, por um lado, a ênfase firmava-se nas pretensões de concórdia entre o anseio da sociedade e o desenvolvimento de ações coerentes com a realidade e necessidade das instituições de ensino, através, especialmente, da participação de todos os envolvidos no processo, por outro, vigorava um modelo de gestor semelhante ao gerente de uma empresa.

Heloani e Piolli (2010) ressaltam que o programa Qualidade Total, implantado em alguns estados brasileiros, consolidou um novo modelo tecnicista para educação pública, estabelecendo metas e índices de qualidade, representando uma proposta de controle do trabalho escolar e colocando a renovada gestão, com aparência democrática, no centro do poder.

Compreender a organização do trabalho escolar requer ampliar o conhecimento sobre a natureza democrática do cenário educacional brasileiro e o papel que a gestão passa a desempenhar. Alguns questionamentos são fundamentais: como se estrutura o ensino democrático no Brasil? Como são definidos os princípios da gestão democrática? O que se compreende por participação nos processos escolares neste contexto? Como se organiza o trabalho nos espaços escolares? Como é interpretado o trabalho coletivo? Por que persistem a fragmentação e individualização no trabalho escolar? Como as políticas de regulação educativa repercutem na identidade dos trabalhadores docentes?

No que se refere ao Estado, ao mesmo tempo em que as novas políticas educacionais destacam a preponderância da gestão diante da organização do trabalho escolar, diante dos programas dos governos e da conjuntura de aceleração de metas em busca da melhoria da qualidade no ensino, reforçam também a estruturação do coletivo por meio da participação de toda a comunidade escolar na gestão. Modelos de gestão democrática e participativa são vastamente explorados pelas instituições responsáveis pelo ensino no país.

As mudanças no campo educacional repercutem em novas exigências para o trabalho de docentes e gestores. Nestas transformações, há, de forma generalizada, o amplo reconhecimento de que o trabalho coletivo na escola precisa ser estruturado como condição para o avanço educacional.

A ideia de trabalho coletivo tomou forma no plano da gestão democrática, impulsionado no final dos anos 1970 e nos anos 1980, quando o Brasil experimentava a nova ordem de transição, primeiro no que diz respeito à sua estrutura social que se

redemocratizava, segundo relacionada à ordem que operava no capitalismo mundial. Conforme Heloani e Piolli (2012) são novos conceitos, opondo-se ao conceito de administração caracterizado pela centralidade, autoritarismo e burocracia; tais conceitos são associados à autogestão, à democracia participativa, à organização coletiva, assim como ao trabalho coletivo.

Os movimentos de redemocratização do Brasil, no período citado, acompanhados de lutas pela democratização e universalização do ensino culminaram na promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. Considerada a constituição “cidadã” gerou uma política de estrutura mais universal e democrática do ensino e da gestão, pois reveste-se de princípios democráticos, os quais são imprescindíveis para a nova ordem social, para a política, para a economia e também para o campo educacional.

A CF de 1988 representa um grande marco na conquista do direito à cidadania para os brasileiros. A Educação Básica é interpretada neste documento – art. 208 – como um dever do Estado e direito universal do cidadão brasileiro, inclusive para a população de jovens e adultos que não tiveram acesso na época adequada (BRASIL, 1988).

A redação da CF de 1988 apresenta também o caráter de obrigatoriedade para o Ensino Fundamental, inicialmente considerado para-crianças e jovens com idade de 7 aos 14 anos e, atualmente, expandida pela Emenda Constitucional Nº 59/2009 para as crianças e jovens de 4 aos 17 anos.

O art. 205 da CF de 1988 destaca a responsabilidade da família e coloca a sociedade como colaboradora, anunciando que a educação visa o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Segundo Vieira (2007, p. 14), esta Carta Magna “[...] de 1988 é a mais extensa de todas em matéria de educação”. Para além da expansão do ensino, o documento anuncia, em seu art. 206 suas bases da educação mais democráticas, garantindo que o ensino será ministrado por princípios de:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; [...] (BRASIL, 1988).

A organização de um modelo de gestão democrática começa a materializar-se a partir deste documento e é retomada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394, de dezembro de 1996. Agora talhada com contornos flexíveis, oferecendo ampla autonomia às unidades federadas para definir as normas estruturantes da gestão democrática, instruindo para maior participação dos atores envolvidos no processo decisório nas unidades de ensino. Assim anunciam os artigos 14 e 15 da referida lei:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

No entanto, os documentos CF 1988 e LDB 1996 não parecem elucidar adequadamente os princípios e o conceito com os quais se pretendia organizar a democratização da educação e da gestão escolar no país. Em relação à nova ordem legislativa, Luce e Medeiros (2006) apontam que a garantia legal não é suficiente, pois:

É preciso efetivar as conquistas democráticas e prosseguir com uma rigorosa e fundamental revisão da legislação complementar e ordinária – o reordenamento legal – e, concorrentemente, construir a estrutura organizacional que permita a realização dos objetivos e princípios da educação nacional, no que chamamos de reordenamento institucional (LUCE; MEDEIROS, 2006, p. 23).

Sem um reordenamento institucional para sustentar os projetos de uma gestão com princípios democráticos, muitas instituições cumpriram e cumprem os protocolos burocráticos da gestão participativa. No entanto, mantêm em seu interior o modelo autoritário, ou desorganizado, na maioria das vezes em desacordo com as estruturas sociais que requerem formas democratizantes de convivência.

As medidas adotadas a partir do ordenamento legal não foram suficientes para dar conta dos problemas históricos da organização escolar, tendo como reflexo, transtornos na gestão e o conseqüente fracasso na escolarização dos brasileiros, considerado, como já apontado anteriormente, especialmente pelos resultados pertinentes à alfabetização e ao raciocínio lógico matemático.

A busca pela melhora no ensino, agora marcada com muita intensidade diante das exigências do novo século, requer níveis cada vez mais altos de escolarização, de leitura e escrita para a população brasileira. Pois, é o novo discurso para a formação do trabalhador que se instala na sociedade no final do século XX e início do XXI, e

[...] refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. Dentre elas, algumas merecem destaque: a capacidade de comunicar-se adequadamente, por intermédio do domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; autonomia moral, por meio da capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da crítica, da criatividade (KUENZER, 1998, p. 39).

O cenário social e econômico modela-se pelo capitalismo mundial, pela economia globalizada e neoliberal e impõe novas competências a serem perseguidas nas reformas educacionais brasileiras. Estas exigências materializam-se com mais vigor, nas políticas nacionais, a partir dos anos de 1990.

Segundo Heloani e Piolli (2010), o parâmetro que determina a nova ordem econômica do capital ocorreu em 1989, com o “Consenso de Washington”⁴, apresentando e ditando as reformas necessárias para a América Latina. O Brasil, seguidor do consenso, abre caminho para que as agências internacionais de financiamento apresentem o imperativo e a regência da reforma do Estado, conseqüentemente, um modelo educacional internacionalizado.

Como citado anteriormente, a educação desempenha papel fundamental no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Oliveira (2002) reconhece que a educação, na reestruturação capitalista das últimas décadas, representou umas das “Condições Gerais de Produção”, o que levou os organismos internacionais a empreenderem grandes esforços no sentido de obrigarem os países em desenvolvimento a reformarem os sistemas educacionais.

Heloani e Piolli (2010), ao discutirem sobre o viés das reformas, defendem que os ditames e estratégias determinados pelo Consenso de Washington, uma vez composto por economistas de cunho liberal, traçaram ajustamentos que:

⁴ Encontro promovido pelo Institute for International Economics, contou com a participação de vários economistas latino-americanos de perfil Liberal, para avaliar o desempenho econômico do processo em curso e traçar as novas diretrizes das políticas sociais, econômicas, culturais e educacionais, assim como o novo ideário da Reforma do Estados nestes países. (HELOANI; PIOLLI, 2010)

Defenderam a elaboração de bases para uma nova política econômica, social, cultural e educacional. Nesse encontro, firmou-se também todo ideário da reforma do Estado, ou seja, do Estado mínimo e neoliberal que se traduziu em nosso país, nas políticas que buscavam a desregulamentação, a descentralização, autonomia (leia-se: mercê do mercado sem recurso do Estado) e privatização dos serviços públicos (HELOANI; PIOLLI, 2010, p.15-16).

Segundo estes autores, o ideário neoliberal, realizando ajustes na estrutura da economia mundial, contesta o Estado do bem-estar e consolida-se, no Brasil, minimizando seu papel e transformando sua força regulamentadora em reguladora. As características da internacionalização do capital, da globalização da economia, das novas tecnologias, das alterações no modelo de produção, é que projetam novas relações no mundo do trabalho e nas estruturas sociais. Decorre deste movimento a transformação da organização e da gestão educacional. Para os autores citados acima, está em jogo a transformação no conteúdo e na forma educacional:

Os valores e os conceitos que decorrem do mundo dos negócios e da lógica competitiva surgem, no âmbito escolar, por meio do conteúdo das reformas educativas, e passam a exigir de todos os envolvidos no processo de ensino uma nova “atitude mental”, uma nova subjetividade (HELOANI; PIOLLI, 2010, p. 14, grifo dos autores).

Referindo-se às transformações do conteúdo, estas implicam em mudanças que serão expressas nas orientações do currículo que formam o trabalhador. As transformações referentes à forma manifestam-se nas políticas, nos novos modelos de gestão, na qualificação e formação dos educadores, preconizando maior eficiência e eficácia.

É consensual, para os estudiosos do trabalho escolar, que outro grande marco neste contexto foi a Conferência Mundial, em 1990, sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Na Conferência são traçadas as diretrizes para a educação nos países capitalistas, incluindo o Brasil. A diretriz fundamental a ser seguida nesta política é a educação, e educação como condição para a equidade social. Oliveira (2004) analisa que a política prevê que:

“[...] a redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação, que permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminhos de sobrevivência” (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

Ainda segundo a autora,

A educação como principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social será combinada à noção de que o acesso, hoje, à cultura escrita, letrada e informatizada é inevitável e constitui-se no único meio de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou, ainda, sobreviver na chamada sociedade do terceiro milênio (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Buscando bases para os acordos firmados neste evento e a concretização dos anseios educacionais propostos pela CF de 1988, as políticas educacionais determinaram a expansão do ensino, a partir de uma nova forma de organização escolar e de gestão, sem que isto significasse maiores investimentos por parte do Estado.

Foi na esteira dessas transformações, debatida, elaborada e promulgada a LDB N° 9394/96, que regulamentou os princípios democráticos do ensino e da gestão, introduzidos pela CF de 1988 e apresentados neste texto. Os eventos como a promulgação da Constituição de 1988, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien e a nova LDB 9394/96, foram essenciais para o ordenamento educacional nos anos 1990. Muitos objetivos e metas foram determinados desde então, dentre eles podem-se destacar: (i) universalização da Educação Básica, de início com foco no Ensino Fundamental, (ii) políticas para assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar, (iii) estratégias para correção do fluxo escolar, (iv) valorização e a formação dos professores em consonância com os objetivos do Estado, (v) democratização da gestão escolar, (vi) descentralização, entre outros. Tais princípios constituíram-se como pilares para uma estrutura educacional que, a partir do gerencialismo, pudesse dar conta das demandas e exigências do século XXI.

Em Cury (2002), encontramos que a inclusão do princípio da gestão democrática, no artigo 206 da Constituição de 1988, apresenta uma nova ordem antiautoritária “[...] que postula a circulação do pensamento divergente, rejeita posturas dogmáticas e, por isso, torna legítima e legal a participação do corpo docente nos projetos pedagógicos da instituição escolar” (CURY, 2002, p.171).

O conjunto de proposições legais posto pelas políticas educacionais pretende, pela gestão democrática, garantir a universalização do ensino com resultados mais satisfatórios em termos de qualidade, mensuráveis nas avaliações do Sistema Nacional de Educação. Garantir o direito de todos à educação, principalmente no que se refere à educação básica, com expectativa de qualidade, passa ser um grande pilar. Para Freitas (2008, p. 11):

“[...] assim, em razão das transformações em processo na sociedade e no Estado, recolocam-se as problemáticas da concepção do básico na educação, do direito à

educação, bem como das políticas de descentralização, autonomia, [...] práticas participativas”.

Para a autora, há muito que se avançar entre os discursos, as interpretações e as ações necessárias para a efetivação do direito à Educação Básica.

Sobre o aspecto em que se inserem as proposições discursivas da cidadania e as práticas, Bobbio (2004, p. 43, grifo do autor) afirma que “O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto *justificá-los* [...]”, ou mesmo determiná-los por textos e legislações. Para o autor, trata-se de protegê-los, por ações que os executem, e este não é um “[...] problema filosófico, mas político” (BOBBIO, 2004, p.43). Um problema que está essencialmente ligado ao desenvolvimento global da civilização humana.

A garantia deste direito desafia, desde então, o Estado brasileiro, primeiramente pela necessidade de expansão, garantindo o acesso e a permanência de todos à educação e, conseqüentemente, pelas demandas refletidas no trabalho docente, como a qualidade, a equidade, a inclusão, a participação e o acesso a outros níveis do ensino. No primeiro momento, os esforços são direcionados ao Ensino Fundamental.

Sem os investimentos adequados para impulsionar a reforma educacional, as medidas condicionadas para o enfrentamento destes desafios não foram suficientes ou apenas trouxeram à tona outras questões do fracasso escolar, implícitas na organização e nas relações de trabalho docente. Muitas pesquisas vêm se debruçando sobre esta nova faceta, focalizando as conseqüências para a gestão e professores, especialmente no que diz respeito à sobrecarga no trabalho (OLIVEIRA, 2004). A autora entende que as reformas foram e são marcadas pela

[...] padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas. O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implantação dessas políticas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente, sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

As circunstâncias econômicas do país, inseridas na política capitalista neoliberal, apontavam para investimentos mínimos, apelando para o voluntarismo, o que significa dizer que a gestão foi impelida a buscar na comunidade o financiamento para os projetos escolares. Dessa forma, a expansão do ensino sobrecarregou e ainda sobrecarrega os trabalhadores da educação.

Analisando o conjunto de transformações e reformas na organização do trabalho educacional, Heloani e Piolli (2010) sugerem que é preciso olhar para as reformas do Estado e do mercado, pois essas coadunam com as transformações no mundo do trabalho na sociedade contemporânea que transpõem o “[...] conjunto conceitual e das práticas tipicamente empresarias para o campo educativo” (HELOANI; PIOLLI, 2010, p. 14), trazendo nova moldura para trabalho e para gestão no cotidiano escolar.

Segundo os autores, tais imperativos geram uma sobrecarga para o trabalho escolar, pois “[...] como todos os trabalhadores, os diretores de escola, foram colocados no coração das reformas como agentes das mudanças e estão expostos a situações de trabalho causadoras de muito sofrimento” (HELOANI; PIOLLI, 2010, p.14). A lógica do trabalho mercantil converge para o trabalho escolar. As evidências apontam que:

O que está sendo pensado e implementado na rede pública são as adequações às tentativas gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na organização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como o processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custo e tempo (BRUNO, 2009, p. 41).

Tal ideia é básica nos programas de Qualidade Total, traduzidas na educação pelas novas formas de racionalização, de eficiência e eficácia, em um novo modelo de gestão. Qualidade Total é o termo que correspondeu, juntamente com o pacote de variados modelos de “Qualidade”, apresentados para a área pública na década de 1990, como a nova forma de gerenciamento no setor público. Um modelo originário do setor empresarial que prevê, entre outras questões, formas de controle e o comprometimento de todos com os resultados. Especificamente no ano de 1995, o ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, empossado no recém-criado Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), adota na reforma do Estado brasileiro a Gestão pela Qualidade Total (Total Quality Control) instalando, portanto, um novo modelo gerencial pautado na participação dos atores envolvidos e em fatores motivacionais.

Para Bresser Pereira (1999, p. 8), o “[...] controle de qualidade total é uma estratégia empresarial particularmente adequada ao gerenciamento público [...] Pode-se descentralizar, controlar por resultados, incentivar a competição administrada, colocar o foco no cliente, mas a descentralização envolve o controle democrático, os resultados desejados devem ser decididos politicamente [...]. Ao mesmo tempo em que esta política incentivava a autonomia, aumentava e legitimava o controle e a responsabilização (BRESSER-PEREIRA, 1999).

1.5 Fundamentos da gestão

As estruturas educativas e organizativas do trabalho docente no Brasil deparam-se constantemente com as estruturas da teoria da administração empresarial. Essas teorias foram forjadas e adaptadas para a natureza educacional brasileira desde a década de 30. Os estudos sobre a administração escolar apontam que a organização dos sistemas e instituições de ensino sempre foi permeada por uma concepção funcionalista e burocrática. Apesar dos esforços no sentido de transformação no modelo, atingindo também os cursos de formação em Administração Escolar, permanece a hegemonia do modelo empresarial.

No auge das mudanças do modelo organizacional, no início da década de 1990, o panorama das nossas escolas, principalmente as públicas, apontava para uma administração escolar que não romperia com a estrutura hierárquica e centralizadora, mantendo a cultura individualista e fragmentada. Fusari (1993) observa que nesta década,

[...] apesar de muitos esforços, pode-se afirmar, infelizmente, que ainda não se tem nas escolas públicas, a não ser em alguns casos excepcionais, um trabalho coletivo organizado cujo objetivo seja a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de uma proposta educacional (FUSARI, 1993, p. 69).

Para o autor, os educadores precisavam e não tinham clareza das estruturas do modelo de administração empresarial que inviabilizam uma forma de trabalho coletivizado e democrático. Vivendo em uma sociedade que “[...] valoriza e reforça o individualismo nas pessoas como elemento básico para a manutenção e expansão do sistema capitalista vigente” (FUSARI, 1993, p. 71), possibilidades participativas/coletivas encontraram entraves.

O modelo da racionalidade técnica, que constituiu a organização do ensino no Brasil, em grande medida, impediu que as estruturas mais democráticas e organização do trabalho coletivo atingissem seus objetivos. Este modelo fora fortemente criticado pelos progressistas da educação.

Entre os autores que apresentaram uma crítica à gestão e à natureza do trabalho pedagógico na década de 1980, destaca-se Paro (1996), que defendeu a especificidade da educação e a inviabilidade de transposição do modelo empresarial para a área. Apresentou questões importantes relacionadas ao papel da gestão e suscitou que a escola poderia ser um potencial para a transformação social. Explorou, neste sentido, a formação e o preparo dos envolvidos nessa prática. Vale dizer que, para o autor, as discussões em torno da

“Administração Escolar” – ainda não estava em uso o termo *gestão* – pautavam-se, por duas concepções.

A primeira, presente na formação, na literatura dos educadores e administradores escolares e, especialmente, na prática organizacional das escolas, que emerge das teorias gerais da administração de empresas no capitalismo moderno. Tal modelo taylorista surge, a princípio, para a organização e gestão de indústrias, na sociedade capitalista, e encontra espaço para sua aplicação em diversas instituições e organizações da sociedade. O taylorismo é reconhecidamente o modelo hegemônico que inspirou várias correntes da administração em diversos setores da sociedade. Na educação, os princípios e os fundamentos deste modelo, em conjunto, principalmente com os do fayolismo, são percebidos até hoje na forma – racionalidade técnica – de organização e gestão das escolas brasileiras, públicas ou privadas.

A segunda concepção, opondo-se radicalmente

[...] a essa concepção empresarial, colocando-se contra todo tipo de administração ou tentativa de organização burocrática da escola. Ela procura constituir-se, mais precisamente, numa reação ao caráter autoritário das relações que dominam no interior da escola, como de resto em qualquer tipo de organização em nossa sociedade (PARO, 1996, p.12).

Para o autor, esta segunda concepção proclama que, para haver o caráter democrático, deve-se pautar em uma forma espontaneísta, com ausência de autoridade, isto por associar autoritarismo com administração. Ele defende que as duas posições são extremas e incorrem em grandes equívocos. Para ele, a prática cotidiana pode apontar caminhos para uma administração comprometida com a transformação social e com a democracia, isto quando seu princípio racional não se pautar pelos princípios do mercado, mas buscar a especificidade no processo educacional. Utilizando-se de um conceito mais amplo de administração, e esclarece: “Podemos, então, considerá-la como utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1996, p. 18).

Assim entendida, a qualidade específica da administração (ou gestão, que será tomada aqui como sinônimo) é seu caráter de mediação que envolve as atividades-meio e as atividades-fim, perpassando todo o processo de realização de objetivos. A partir desse entendimento, o princípio fundamental da administração passa a ser o da necessária coerência entre meios e fins, ou seja, para que a administração efetivamente se realize, é imprescindível que os meios utilizados não se contraponham aos fins visados (PARO, 2008, p. 16).

Na concepção do autor, a administração assume a função de mediadora para a realização da atividade fim. A finalidade é a produção de um “humano-histórico” que não

pode ser separado de sua dimensão política nem de sua subjetividade. Em educação, a administração precisa levar em conta o processo de formação que vai realizar-se historicamente na relação entre os homens; pois é na convivência entre os grupos que se materializa a sociedade. A formação deste sujeito deve ser concebida em relações democráticas de trabalho. Nesta finalidade da educação, para o autor, não se pode transpor para educação fins que são específicos da empresa.

1.6 Gestão democrática: nova roupagem para o taylorismo?

A gestão da escola básica pública, impelida para um status democrático, vem amplamente sendo discutida nos últimos tempos. A democratização da educação pode ser apresentada no sentido de universalização do ensino, ou seja, da garantia do direito à educação para todos, sendo que este caráter tem seu significado irrefutável. No entanto, a gestão democrática do sistema e da escola atua no sentido de cooperar com a garantia desse direito. Muitas pesquisas procuram elucidar o novo paradigma da gestão democrática partindo do princípio de que a participação e a coletivização são imprescindíveis para o desenrolar do projeto educacional da nação. Segundo Cury (2002, p. 173),

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. [...] Afirma-se, pois, a escola como espaço de construção democrática, respeitado o caráter específico da instituição escolar como lugar de ensino/aprendizagem.

Paro (2008) completa a ideia acima defendendo que a prática democrática da gestão deve polarizar as “[...] relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escola” (p. 11). Para ele, a forma como se realiza o trabalho docente é condição essencial para viabilizar a estrutura democrática na escola.

Uma vez que todos os esforços para implantação da gestão democrática não implicaram, necessariamente, na desconstrução do modelo da racionalidade técnica: observa-se que prevalece, ainda com muita intensidade, o trabalho fragmentado e individual nas escolas brasileiras.

Autores como Sacristán (2000), Heloani e Piolli (2014), Oliveira (2004), Leite (2010), discutem as razões pelas quais persiste o individualismo no espaço escolar, num

modelo que não se restringe unicamente à escola, mas reflexo de um modelo de sociedade, de história humana e de cultura.

As transformações ocorridas nos séculos XVIII e XIX, impulsionando o desenvolvimento do conhecimento e da ciência, impõem uma nova concepção de homem e de mundo na sociedade capitalista. Na esteira dessas transformações, evidencia-se a necessidade de uma nova forma de gestão que, atrelada às novas concepções do capital, forjam uma subjetividade para o trabalhador na organização de trabalho dos tempos modernos. Uma subjetividade mais competitiva, individual e especializada que pudesse responder às demandas daquela época, marcada pela revolução industrial.

A teoria da administração científica, conhecida por taylorismo⁵,

“[...] surgiu como resposta à necessidade de uma redefinição do trabalho, para que pudesse atender à velocidade e ao novo ritmo de produção das fábricas, onde se introduziram novos instrumentos de trabalho” (HELOANI, 2003, p. 25).

Nessa teoria, ressalta-se a necessidade de aumentar a produção e atingir o máximo em eficiência. Para o autor, prevalece a concepção de um homem absolutamente racional e pautado em valores econômicos – o “*homo economicus*” – preparado para executar tarefas. Ainda segundo o autor, compondo este quadro, a teoria proposta pelo fordismo⁶ amplia a proposta taylorista de produção, enfatiza a necessidade de especialização do trabalhador, a mecanização da produção e, conseqüentemente, a fragmentação do trabalho. Juntas, essas teorias representam uma forte proposta de gestão de produção para a sociedade capitalista. Essa forma de “[...] organização de trabalho sustentava-se em duas vigas: a tecnologia (mecanização) e os princípios tayloristas” (HELOANI, 2003, p.51, grifo do autor).

Estes princípios, na sociedade capitalista, produziram uma nova relação do homem consigo mesmo e com os demais, moldando a competitividade e a individualidade. A racionalização do trabalho capitalista, constituindo o sujeito trabalhador, trouxe um compósito ideológico que vem atuando tanto na estrutura do trabalho, quanto no controle da vida social. Características como o ato de pensar beneficiando sempre o capital, a secundarização das diferenças individuais e o aumento do ritmo de trabalho são aspectos importantes e exaltados na teoria.

⁵ Frederick Taylor, idealizador do sistema taylorista, buscou os princípios científicos para a organização do trabalho na empresa no começo do século XX (cf. HELOANI, 2003).

⁶ Henry Ford apresenta uma nova forma de gestão da produção a partir do processo de “linha de montagem” (cf. HELOANI, 2003).

Na prática escolar, os conteúdos da teoria traduziram-se em padronização do desempenho dos docentes ou dos alunos, rotinização das tarefas evitando a flexibilidade e a participação nas decisões, relações hierarquizadas, fragmentação e especialização de funções e o planejamento externo, entre outros aspectos que acabam por não permitir o desenvolvimento de uma cultura coletiva de trabalho.

No que se refere ao trabalho de alfabetizadores, ou docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos de escolaridade), Leite (2010) afirma que, na sociedade capitalista, os modelos desenvolvidos por Taylor e Ford, para a indústria, e que são contemplados e adaptados para estrutura educacional do século XX, constituindo-se no modelo da racionalidade técnica, planejam a escola

[...] semelhante à linha de produção industrial: um grupo de especialistas pensava o plano curricular, definindo os objetivos e conteúdos gerais de cada área; cada professor decidia sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula, em função dos objetivos propostos pelas instâncias superiores; para garantir o processo, criava-se outro grupo de especialistas para supervisionar o trabalho dos professores (LEITE, 2010, p. 50)

O autor observa que as marcas dessa escola tradicional, com trabalho fragmentado e individual, ainda persistem nos dias atuais. Ao defender a necessidade de sistematização no trabalho pedagógico, salienta a necessidade de se estabelecerem relações democráticas que favoreçam o projeto global da escola, o que significa uma mudança gradual na gestão. Para Leite (2010, p. 52), o desafio da escola pública, e mesmo da privada, “[...] continua sendo a construção de formas de funcionamento participativo por parte dos educadores envolvidos de maneira efetiva com o trabalho educacional na instituição”.

Essas teorias, conhecidas como Teorias Clássicas da Administração, com o desenvolvimento do capital, sofrem transformações tanto em suas estruturas de poder quanto na complexidade da administração. As formas coercitivas e manipulativas nas relações de trabalho são aparentemente substituídas por um “[...] dirigismo calcado nas práticas de motivação, cooperação e integração” (BRUNO, 2009, p. 29). No desenvolvimento das relações de trabalho das empresas e ou instituições isso pode ser interpretado como movimentos nem tanto expressivos, diante do taylorismo. Trata-se de uma articulação em um pretenso ajustamento diante dos movimentos de resistência enfrentado pela teoria Científica/Clássica da Administração.

Características mais humanizadoras nas relações de trabalho, substituindo o foco na tarefa para o foco no homem, marcaram a ideologia da escola das Relações Humanas que

emerge como um novo paradigma, contribuindo para transformar o aspecto da organização do trabalho, recuperando o sujeito que havia se diluído em detrimento da tarefa.

Para Corrêa e Pimenta (2005, p. 27, grifo das autoras),

O ajustamento do trabalhador aos processos de produção em curso, não mais potencializando outros meios mais “econômicos”, vale dizer, menos dispendiosos, em termos de controle, dada a resistência ao modelo taylorista-fordista, que tendia a se generalizar, na medida em que amplos contingentes de trabalhadores tinham maior acesso à escolarização básica e a padrões de consumo mais elevados, inclusive de bens culturais.

Estes novos ajustes operaram na lógica da pacificação e do ajustamento da mão de obra. O desenvolvimento de novas teorias e ideologias apresenta-se, ao longo do desenvolvimento das empresas e do capital, como mediadora das contradições ou oposições. É neste sentido que as organizações desenvolvem estratégias, centradas nos seus gestores, para o controle dos grupos internos e externos, acentuando sempre os objetivos da organização.

No contexto de resistência ao Taylorismo, a teoria das organizações “[...] irá, pois, reproduzir as condições de opressão do homem sobre o homem, ocultando as contradições e naturalizando as formas históricas hierárquicas de burocracia da empresa capitalista” (HELOANI; PIOLLI, 2014, p. 119). E assim, perpetuam-se, tanto na empresa, quanto na escola, a lógica da alienação e da ideologia da dominação do trabalho. A gestão sempre é utilizada como estratégia central para o processo de organização ideológica e as organizações produtoras da ideologia. Segundo os autores, os gestores

[...] são, de fato, agentes intercessores contingentes das contradições, pois, a própria capacidade de encobrir e ocultar faz parte da sua própria ação. A eficácia das mediações, ou melhor, intervenções residem na própria capacidade de antecipar conflitos. Essa é uma característica das organizações hipermodernas: usam e abusam de dispositivos simbólicos na “manipulação da subjetividade” da “classe-que-vive-do-trabalho” (HELOANI, 2003, p. 119, grifo do autor).

A transformação do modelo de gestão da escola brasileira é condizente com cenário de reestruturação capitalista que requer uma nova racionalidade no trabalho. A especialização, a massificação, o domínio intelectual e a rigidez transformam-se em princípios mais flexíveis, exigindo do trabalhador novas habilidades cognitivas, dinamicidade e novas relações no trabalho.

A competitividade e a busca por qualidade trazem desafios para as empresas e organizações, incluindo-se a educação que se coloca diante da proposição de formar o cidadão trabalhador em uma nova dinâmica de mercado.

A organização do trabalho na sociedade e na escola edifica-se sob a égide de uma lógica de poder que reforça normas e valores, buscando a adesão dos trabalhadores por meio dos recursos psicológicos. A área da administração, neste sentido, ganha novos direcionamentos explorando seus estilos de liderança na busca de maior eficiência e eficácia. Uma vez redemocratizada e globalizada, a sociedade não mais comportará estruturas organizativas que se pautam por relações monocráticas e hierárquicas. O poder não é mais fixo. O modelo de administração pauta-se por centros múltiplos de poder funcional, a partir de um sistema de regras/normas, pautado pela responsabilização e pelas políticas meritocráticas. Assim, “[...] atualmente, as hierarquias de poder serão mais solidariamente estabelecidas quanto menos monocráticas elas se apresentarem” (BRUNO, 2009, p. 35). Segundo a autora, é um momento em que se visualiza a despersonalização do poder e traz uma nova característica à gestão.

Para Corrêa e Pimenta (2005), a gestão vai ocupar-se da seleção e do treinamento, garantindo a cooperação do trabalhador no esquema de trabalho proposto. As relações autoritárias, a massificação e a alienação no trabalho em educação, vão, aos poucos, sendo substituído por novas relações de poder e ideologias. A mesma lógica que rege as organizações-empresas é utilizada, pelo Estado, para as instituições públicas. É a lógica da democracia participativa que se instala na sociedade capitalista neoliberal. Para Bruno (2009, p. 27), uma forma racional de organização do poder:

Como os mecanismos de poder desta nova estrutura são relativamente invisíveis e as hierarquias perdem a forma piramidal e monocrática de antes, a aparência por ela assumida é a de uma democracia participativa. A ideia de participação perpassa as novas formas de controle social tanto dentro quanto fora dos locais de trabalho (BRUNO, 2009, p 27).

Esses ajustamentos vêm, ao longo dos contextos das transformações históricas da sociedade e da cultura, tentando ocultar as dominações e criar aparências de consenso. Há sempre um reforço ideológico para não deixar escapar o objeto central- o capital.

Analisando as diversas teorias e estudos organizacionais, o que se observa, no plano ideológico, é sempre o “requestrar”, com alguns novos incrementos, da resistente teoria tayloriana. Tensões e conflitos são sempre evidências para uma nova racionalidade, um novo paradigma. A este respeito, pode-se refletir sobre o que escrevem os autores:

As diferentes correntes, desde Taylor – passando pela escola de relações humanas de Mayo – até as correntes contemporâneas de qualidade total, evoluíram de um controle mais direto e hierárquico do trabalho para teorias *psicologizantes* de manipulação da subjetividade. Toda uma produção teórica mais recente, nesse campo, foi feita para referenciar medidas voltadas para o maior comprometimento e responsabilização do trabalhador com os resultados e fins das organizações (HELOANI; PIOLLI, 2014, p. 120).

Os autores defendem que o ponto central das correntes é apresentar uma ideologia que legitime a dominação dos trabalhadores. A individualização mantém-se como instrumento de controle, estimulada pela progressão na carreira, pelos benefícios junto à organização, pela necessidade de avaliação positiva no plano individual, tudo isto respaldado pela política meritocrática. Neste sentido, os autores defendem que:

Cada vez mais as contradições vivenciadas pelos trabalhadores permanecem latentes e inconscientes, por essa mesma razão, bastante eficientes. Conforme destaca Pagès (1987), elas são transformadas e absorvidas na política contraditória da organização que tende a, cada vez mais, individualizar os conflitos coletivos. O indivíduo segue isolando-se dos demais trabalhadores, interiorizando, ou mesmo, introjetando as restrições, as coerções e os estímulos, transformados em angústia e prazer. A individualização, portanto, vai emergindo como opção preferencial das práticas de gestão nas empresas hipermodernas. As avaliações individuais destruíram o senso de coletivo no trabalho (HELOANI; PIOLLI, 2014, p. 120).

Daí decorre uma contradição entre as orientações contemporâneas para a transformação nas relações de trabalho que estabelecem a necessidade do caráter coletivo, ao mesmo tempo em que mantêm as estruturas que o impossibilitam. Não há viabilização de projetos coletivos, pois “[...] a idealização do eu e as projeções narcísicas são canalizadas para o trabalho, assim como também a busca pelo reconhecimento e proteção” (HELOANI; PIOLLI, 2014, p. 120).

No âmbito do trabalho escolar, as teorias críticas da educação têm sido nos últimos anos um fator importante, revelando as possibilidades e as contradições que figuram nas instituições de ensino. Em se tratando dos educadores, como já citado, a consciência é fundamental para interpretar as estruturas racionais e técnicas que perpassam o interior das escolas. Os caminhos mais eficientes, consoantes com os objetivos e fins escolares, só podem ser alcançados com a consciência de toda realidade, explorando o espaço de participação e democracia,

Oliveira (2010) tem defendido a importância do elemento político na escola, alegando que a forma como se organiza o trabalho escolar e a gestão tem, ao longo dos tempos, pelo modelo da racionalidade técnica ou das novas tecnologias e ideologias de poder, provocado o esvaziamento do elemento político. O trabalho escolar limita-se à organização

competitiva, individual, imposta pela via da racionalidade técnica como forma mais adequada para atingir seus objetivos, uma vez que lhe falta a reflexão crítica. Em outras palavras, a tradição taylorista, que deu forma à organização, tende a perpetuar-se, porém, agora, com “aparência” mais democrática.

1.7 Analisando as reformas educacionais e suas contradições: onde está a democratização?

Resgatando o já discutido, fica evidente que a configuração de uma forma de vida individualista que determina os contornos da sociedade capitalista até o presente momento, e o modelo de estrutura organizacional escolar, pautado na nova racionalidade técnica, de modo geral têm dificultado a cooperação e a coletivização no trabalho docente.

Na escola, as tentativas para a superação do trabalho individualizado têm sido amplamente discutidas. Há duas décadas, Veiga (1995) já apontava que o modelo tradicional não corresponde às exigências da atualidade:

O modelo tecnicista, apoiado em paradigmas positivistas e da ciência, que reforçou a eficiência e a eficácia pela produtividade, de forma fragmentada, entrou em crise e não responde mais às demandas por soluções globalizadas e interdisciplinares dos problemas (VEIGA, 1995, p. 41).

No contexto que urge a democratização do ensino e das relações no seu interior, esta, ganha contornos via reformas educacionais, tanto no que diz respeito à universalização – acesso ao conhecimento por todos –, quanto às formas de gestão e organização do trabalho escolar. É preciso repensar esses novos modelos de gestão que foram se constituindo desde então.

Assume-se que o ensino requer um formato mais democrático, participativo, mudando as relações de trabalho estabelecidas no interior das instituições escolares. Veiga (1995, p. 51) reforça a ideia da democracia na escola, tendo como base a construção coletiva de seus processos, que “[...] supõe e exige [entre outros] o rompimento com estruturas mentais e organizacionais fragmentadas”.

Foram os movimentos dos anos 1970 e 1980 que impulsionaram na educação a transformação do conceito de administração para o de gestão; e vislumbraram a superação do Taylorismo e o surgimento de novas formas para essa organização do trabalho escolar.

Preconizavam, principalmente, a mudança do modelo rígido e autoritário da administração taylorista para o conceito de gestão associado à participação democrática.

Para muitos autores, as reformas caracterizadas, como já aqui apontado, por um viés economicista, não passaram de um aprimoramento da teoria clássica da administração, seguindo os mesmos contornos que operam na modernização da administração das grandes empresas contemporâneas. Superada a visão de trabalho fragmentado, emerge um movimento indicativo de

[...] participação, trabalho de equipe, flexibilidade, polivalência, multifuncionalidade, trabalho por metas e objetivos, difundidos com os processos de reestruturação produtiva (HELOANI; POLLI, 2012, p. 31-32).

Na visão destes autores, trata-se de um modelo pós-fordista. A reformulação dos conceitos da administração empresarial, em conformidade com os paradigmas do mercado e dos organismos internacionais, é importada para os sistemas de ensino. Assim,

Os conceitos de qualidade total, de descentralização, de autonomia e de avaliação, articulados com a perspectiva do toyotismo, apresentaram-se no discurso do MEC e foram amplamente reproduzidos nos diversos espaços de atuação dos educadores submetidos a um processo de “qualificação” (ROSAR, 2010, p. 158, grifo da autora).

Segundo a autora, os programas ditados pelos paradigmas oficiais aproximaram as escolas, com seu cotidiano, ao mundo das empresas mais avançadas. A renovação de conceitos, relativos às novas tecnologias e no campo da administração da educação, não apresentou correspondência na prática das instituições educacionais brasileiras, podendo “[...] ser consideradas como expressões mais virtuais do que reais de uma realidade que ganha aparência hipermoderna e avançada em termos tecnológicos” (ROSAR, 2010, p. 158). Pois, na maior parte das escolas, as estruturas e essência permaneceram inalteradas. Deve-se lembrar que a renovação ocorreu tendo como base um Estado minimalista, princípio da política neoliberal, onde a proposta de expansão e renovação da educação se deu sem os investimentos necessários.

Os anos 1990 refletem um amplo contexto de reformas, tanto no Estado quanto em suas políticas. A descentralização fica no centro das reformas, transfere aos níveis regionais os recursos e atribuições, imprime maior autonomia gerencial aos administradores públicos, diminui as relações hierárquicas e o controle intenso. Estas são algumas características implementadas para a reforma da administração pública pelo ministro Bresser

Pereira no governo de Fernando Henrique Cardoso – 1995 a 1998 (BRESSER PEREIRA, 1999).

O novo paradigma de gerenciamento das instâncias públicas contemplando a Gestão pela Qualidade Total, tratado anteriormente no texto, trouxe para o nível da educação um modelo gerencial que recebe críticas por distanciar-se da realidade das escolas brasileiras (OLIVEIRA, 2010). Na reforma educacional, a prerrogativa da descentralização, incorporada à gestão democrática, aponta para outra organização dos processos educacionais e educativos, e traz em seu compósito a distinção de maior participação. No caso específico da descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação, vale ressaltar o aparente viés economicista. Assim, a descentralização, trata-se, em primeira instância, de um movimento que implicará em:

Uma transferência de responsabilidade dos órgãos centrais para os locais, da União para os Estados e destes para os municípios, como implicará também um movimento de repasse direto de certas obrigações de órgãos do sistema para a escola. Assim a democratização da educação será compreendida pelo estado como uma necessidade de procurar imprimir maior racionalidade à gestão (OLIVEIRA, 2010, p. 129).

A autora destaca que os interesses por movimentos descentralizadores, no país, aumentaram diante da redemocratização da sociedade, como se descentralização fosse um sinônimo de democratização. A descentralização levou muitos gestores a apelarem para o voluntarismo, buscando nas comunidades os recursos necessários à realização de seus projetos. O incentivo à participação e responsabilização das comunidades e trabalhadores educacionais tem o apoio da mídia, que faz apelos à participação através de lemas como “amigos da escola”.

Instalou-se naquele contexto uma notória contradição: se por um lado a descentralização revela uma nova estrutura gestonária, desarticulada do poder central na medida em que incita projetos locais acompanhados da participação e colaboração dos diversos atores, por outro lado o Estado mantém, mesmo que de forma oculta, uma nova forma de regulação. A regulação é apresentada nos programas de avaliação, nas metas, nos parâmetros nacionais para educação dos brasileiros, nos programas de formação de educadores e, principalmente, nas políticas de Qualidade Total, que dominaram as políticas educacionais a partir da década de 1990.

Heloani e Piolli (2010, p. 19, grifo dos autores) destacam que:

O controle centralizado se expressa por meio de metas de qualidade a serem construídas a partir de instrumentos como o Saeb, o ENEM, e o IDEB. Concordamos com Lima (2008) quando afirma que tais meios de controle expressam uma “ideologia organizativa de tipo neotayloriano”, uma vez que se concentra em resultados obtidos, assume os objetivos como consensuais e definidos “a priori” e as tecnologias pedagógicas e de avaliação como processos certos, estáveis e objetivos (HELOANI; PIOLLI, 2010, P. 19, grifo dos autores).

Neste sentido, percebe-se a manipulação dos docentes e gestores pela ideologia organizativa. Se, por um lado, as reformas educativas “podem” inspirar experiências mais democráticas e participativas, por outro, vários autores (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011) têm apresentado a outra face desta lógica. No caso, a política do governo projeta-se em face de um “[...] novo rearranjo no nível macro, redefinindo as bases às quais se assentam uma nova regulação social” (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p. 13).

A gestão, nessa nova política, compreende uma necessidade de forte regulação, constituindo um elemento importante na tensão que se apresenta entre os níveis locais e o nível central, representado pelo Ministério da Educação (MEC), ou mesmo pelas secretarias de estado ou dos municípios. Aos níveis locais, assim como aos gestores das escolas, insere-se maior responsabilização no processo de ensino.

O processo de descentralização fundamentado como princípio democratizante, especialmente nos documentos legais, impele contraditoriamente uma “[...] maior racionalização à gestão da mesma” (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p. 17). As autoras apresentam que:

Esses novos modelos de gestão do ensino público, fundados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades, atribuíram maior autonomia à unidade escolar e passaram a exigir da escola novos papéis (OLIVEIRA, PINI, FELDFEBER, 2011, p.13).

Na realidade, tal processo pressupõe flexibilidade administrativa, maior autonomia e um grau de descentralização, no sentido de que as escolas captem mais recursos nas comunidades e insiram uma nova lógica de trabalho na busca da qualidade.

A lógica da “qualidade” tem sido muito questionada, pois equaciona políticas de resultados à educação como se fosse simples traduzir qualidade em metas e objetivos mensuráveis e quantificáveis. No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação tem regido esta política. O desempenho das instituições nos sistemas nacionais é medido pelo Sistema

Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), atrelado ao Ideb⁷. Isto impeliu a criação de outros sistemas de avaliação em vários Estados e municípios, com o intuito de alcançar as metas desejáveis.

Em Minas Gerais, o sistema de avaliação, consoante com as determinações e metas do SINAEB, é chamado de Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), responsável por ações e programas voltados ao resultado em avaliações, principalmente as avaliações do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb).

Nesse contexto, a avaliação tem servido de instrumento de controle do trabalho docente, o que se faz por meio de

[...] premiação aos professores cujos alunos apresentam desempenho satisfatório e o contrário, maior pressão e cobrança daqueles cujos alunos não apresentam bom desempenho (OLIVEIRA, PINI, FELDFEBER, 2011, p. 29).

No caso de Minas Gerais, a premiação vinha sendo efetivada a partir de bônus pago aos trabalhadores das escolas com resultados satisfatórios nas avaliações do Proeb, a ser esclarecida posteriormente no texto. No ano de 2015, sem justificativa aos servidores, o bônus foi interrompido. No entanto, manteve-se a Avaliação de Desempenho Individual (ADI) de cada servidor. A avaliação por competências processa-se claramente no estabelecimento de metas e ações direcionadas pelo caráter tecnicista. O Art. 5º da Resolução SEPLAG nº 001, de janeiro de 2013, que rege a avaliação do servidor diz que:

A Avaliação de Desempenho por Competências obedecerá aos princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, respeitado sempre o contraditório e a ampla defesa, e deverá observar as seguintes competências essenciais: I - Foco em Resultados; II - Foco no Cliente; III - Inovação; IV - Trabalho em Equipe; e V - Comprometimento Profissional (MINAS GERAIS, 2013b, p. 11).

As propostas dos programas de avaliação de desempenho do servidor, implícitas no resultado dos alunos, traduziram-se no objetivo maior do âmbito do trabalho escolar. É a busca por resultados mais satisfatórios que mobiliza tanto os sistemas quanto as instituições e docentes, para que possam criar estratégias que permitam atingir metas estabelecidas por estas avaliações.

⁷ Criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) sintetiza os dados do desempenho dos alunos nas avaliações do Saeb e Prova Brasil, em conjunto com os dados do fluxo escolar (aferido a partir das taxas de reprovação e abandono).

Na prática cotidiana, na indústria e também na escola, mantém-se um poder central de controle e regulação que, nos dizeres de Rosar (2010, p. 164), “[...] permanece a hierarquia disfarçada sob as formas democráticas”.

Apontar a necessidade de uma reestruturação, convocando os sujeitos envolvidos, não é garantia de envolvimento participativo, pois tal diretriz não tem sido suficiente para a compreensão de práticas coletivas. É preciso repensar as relações de poder que estão postas no interior das escolas. São estas relações que merecem atenção. Nesta perspectiva, não faz sentido organizar a vida escolar em torno de fundamentos planejados fora de seu contexto, nem tampouco continuar com uma gestão verticalizada pelo controle do Estado, mantendo o trabalho isolado dos docentes.

A forma colaborativa de trabalho surge como um dos paradigmas da idade pós-moderna, um princípio necessário à articulação das ações. A colaboração e o coletivo apresentam-se, repetida e intensamente, como soluções aos problemas educacionais, porém a falta de clareza dos sentidos que estão implícitos na colaboração pode, por vezes, produzir resultados danosos ao plano democrático, no seu sentido real. É preciso compreender os fatores e determinantes do processo de colaboração, conhecer seus propósitos e condições.

Paro (2008) defende que a função mediadora da gestão tem um papel fundamental neste sentido. Dentre as questões que farão sentido ao desenvolvimento do trabalho coletivo na escola, o autor destaca três:

A assistência pedagógica a ser fornecida aos educadores em seu próprio ambiente de trabalho, o oferecimento de condições objetivas de trabalho e a gestão do tempo dedicado às atividades escolares. A assistência aos educadores não se restringe à necessária existência de coordenadores ou assistentes pedagógicos, que prestam seu serviço na organização do trabalho coletivo junto aos professores, mas se estende a todas medidas do sistema de ensino referentes a uma autentica formação permanente em serviço, que privilegie não apenas aspectos técnicos, mas também a disseminação de uma visão transformadora de educação (PARO, 2008, p. 30).

As condições de trabalho são apresentadas na valorização do profissional, incluindo as condições materiais. Nessa linha de argumentação, o autor defende salários adequados para dedicação do educador a uma única instituição, além da urgência da adequação do número de alunos por sala, o que tem se apresentado como um fator relevante ao desgaste do docente. Quando o autor aponta a gestão do tempo, refere-se às condições de horários que devem existir para a integração com os pares, para planejamento coletivo, avaliação do seu trabalho, troca de experiências, discussões de questões de ensino e da gestão, receber assessoria pedagógica, além de outras atividades que podem colaborar com o

desenvolvimento do professor e do grupo. Para que isto ocorra, o trabalho do docente não pode limitar-se à sala de aula.

A escola que visa representar sua comunidade, proposta sempre apresentada pelos programas de gestão democrática, especialmente nas campanhas de eleição de dirigentes, quando o sistema assim funciona, precisa acolher as demandas que emergem neste espaço, reconhecendo que ela está inserida em um universo cultural, social e econômico mais amplo. Não se pode reduzir a força coletiva apenas para responder a metas de um Estado ambicioso por resultados. Afinal, a quem interessa o trabalho coletivo na escola? E quais devem ser suas finalidades?

O processo de eleição de diretores, que muitos estados e municípios instituíram, o fortalecimento dos conselhos escolares e colegiados, são programas que tendem a fortalecer a gestão democrática. No entanto, vários autores, e mesmo a realidade vivida pelas escolas públicas, apontam em outra direção. Rosar (2010, p. 30) conclui que:

As políticas públicas que emanam do Estado, desde que surgiram de forma mais estruturada num conjunto de ações-fins, no início do século XX, nunca implicaram gestão democrática das mesmas. Ao contrário, sua gestão sempre foi um atributo dos gestores desse aparelho de poder e sempre serviram aos interesses do Estado e da classe que o controla, ainda que em determinados momentos esse aparelho de poder tenha sido obrigado a incorporar exigências da classe trabalhadora, para evitar rupturas revolucionárias. Mas, no âmbito das políticas e dos serviços destinados à classe trabalhadora, esta jamais foi consultada acerca da pertinência das mesmas.

Com título de gestão democrática segue a organização escolar, permeada de contradições e certa inocência diante do sistema.

1.8 A coletividade nas políticas: contemplando Minas Gerais no discurso x materialização

Nas escolas, o desafio de privilegiar o trabalho coletivo significa ampliar as decisões pedagógicas, as probabilidades de superar a fragmentação e o desenvolvimento de projetos colaborativos em consonância com a realidade escolar.

A organização do trabalho coletivo no e para o espaço escolar é entendida aqui como uma condição fundamental para o desenvolvimento pedagógico, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde o currículo e a organização do espaço e tempo, orientados pelos documentos legais, parecem direcionar-se neste sentido.

Jogando luz para a realidade das escolas estaduais de Minas Gerais, anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da leitura de documentos da organização do trabalho escolar, verifica-se que, desde o ano de 2001, as condições de trabalho coletivo são estabelecidas para o aprimoramento das práticas dos alfabetizadores⁸, condição essencial à organização de ciclos. “Os ciclos atribuem maior autonomia ao professor e demandam a construção de uma prática mais coletiva, colaborativa e investigativa” (MINAS GERAIS, 2001, p. 40).

Estas evidências são reforçadas em 2004, a partir da expansão dos ciclos de alfabetização para todas as etapas dos anos iniciais do Ensino Fundamental⁹. Até então, o ciclo contemplava apenas os 1^{os} e 2^{os} anos (MINAS GERAIS, 2003, p. 3). O mesmo documento define em seu art. 9º que:

A organização da prática educativa deve resultar de um trabalho coletivo, tendo como horizonte a concretização da proposta pedagógica da escola e buscando fortalecer, em cada ação ou decisão tomada por seus profissionais, a formação e o sucesso escolar dos alunos. O plano de ensino de cada equipe e professor deve resultar de um trabalho coletivo, envolvendo, pelo menos, as equipes de profissionais que atuam no mesmo ciclo, ano ou área curricular (MINAS GERAIS, 2003a, p. 3).

A rede estadual de ensino, no ano de 2004, apresenta um conjunto de alterações para a organização escolar. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos¹⁰ e a expansão dos ciclos nos anos iniciais foram os fundamentos para os programas mineiros nos próximos anos. Dentre estes programas, citam-se: a parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale¹¹ – para apoio ao trabalho de alfabetização e a formação docente; o programa mineiro Intervenção Pedagógica Alfabetização no Tempo Certo (PIP), estabelecendo metas para os níveis de escrita e leitura das crianças; a redefinição do SIMAVE e Proeb, publicando o resultado das escolas por meio de boletins/relatórios de resultados; a reorganização curricular para o Ensino Fundamental e médio; entre outros. Destes programas,

⁸ Ver SEEMG/SIAPE/PPP: Dicionário do Professor, 2001.

⁹ Art. 3º - Nos anos iniciais, a organização escolar do ensino fundamental passa a ter dois ciclos de alfabetização: I - Ciclo Inicial de Alfabetização com a duração de três anos; II - Ciclo Complementar de Alfabetização com a duração de dois anos (MINAS GERAIS, 2003, p. 1) [...]O ciclo inicial para alunos na faixa etária de 6 aos 8 anos, sendo sequentemente, introdutório, fase I e fase II. O ciclo complementar para a faixa etária dos 9 aos 10 anos, na sequência de fases III e IV. (MINAS GERAIS, 2003, p. 2).

¹⁰ O Decreto nº 43.506, de 06 de agosto de 2003, institui o Ensino Fundamental de nove anos na rede estadual e antecipando a legislação federal.

¹¹ O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português; em parceria com SEE/MG, organizaram um conjunto material para o trabalho de professores, para apoio à sua formação e para o desenvolvimento do currículo de Língua Portuguesa - Alfabetização.

o PIP¹² foi se remodelando e adquirindo a centralidade em ações de intervenção para os alunos com baixo desempenho nas avaliações do Proeb, se mantém, nos dias atuais, com a nomenclatura de Atendimento Pedagógico Diferenciado (APD).

Em 2008, o caráter coletivo no trabalho é intensificado para a consolidação das metas (MINAS GERAIS, 2008a). Em agosto do mesmo ano, o governo do Estado determina que o que vai disciplinar o pagamento do Prêmio Produtividade aos servidores é o Programa de Acordo de Resultados (MINAS GERAIS, 2008b). Da rede estadual, o governo exige a consolidação do acordo nas escolas, via Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e Superintendências Regionais de Ensino (SRE), sendo que as metas são baseadas no desempenho satisfatório das escolas nas avaliações externas. Foi estabelecida uma escala de proficiência para cada escola. Este acordo é redefinido em 2013, na sua 2ª etapa, ressaltando seu caráter de instrumento de pactuação de metas por meio de indicadores, reafirmando compromissos entre a SEE/MG, as SRE, e as escolas estaduais, na busca por um desempenho satisfatório. Tal instrumento continua impactando no pagamento do Prêmio de Produtividade. O documento traz como lema a seguinte frase: “Estado melhor para viver começa com um jeito melhor para trabalhar” (MINAS GERAIS, 2013b).

A partir 2000 e até os dias atuais, os programas decorrentes da política do Estado mineiro, em consonância com a política do governo Federal, trazem para escola um discurso de autonomia e descentralização, com base na participação e gestão democrática, ao mesmo tempo em que estabelecem metas, diretrizes curriculares e expandem os programas de avaliação externa do trabalho escolar.

As medidas democratizantes que instituem instrumentos de gestão democrática, como o Projeto Pedagógico das escolas, as eleições de diretores, a criação de conselhos e colegiados, entre outros, não são suficientes para alterar a estrutura das escolas, diante do viés economicista assumido nas políticas educacionais. De acordo com os estudos realizados, a

¹² A Resolução 2197 da SEE de MG de outubro de 2012 dispõe sobre a organização e funcionamento das escolas estaduais de educação básica e em relação ao PIP diz o seguinte: § 2º Faz parte integrante do Projeto Político-Pedagógico o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) elaborado, anualmente, pela Equipe Pedagógica da Escola, a partir dos resultados das avaliações internas e externas, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e garantir a continuidade de seu percurso escolar. Art. 6º Os profissionais da Escola devem reunir-se, periodicamente, conforme cronograma estabelecido pela Equipe Gestora, para estudos, avaliação coletiva das ações desenvolvidas e redimensionamento do processo pedagógico, conforme o previsto no Projeto Político-Pedagógico e no Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). Art. 71 A análise dos resultados da avaliação interna da aprendizagem realizada pela Escola e os resultados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE-, constituído pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB -, pelo Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA - e pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE - devem ser considerados para elaboração, anualmente, pela Escola, do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP).

organização do trabalho escolar apresenta fortes contradições na sua prática. Ao falar sobre estrutura da escola que permanece inalterada, Paro (2008) lembra que é preciso compreender o que se diz por estrutura escolar. Considera o conceito de estrutura, que não é apenas o conjunto de ações ordenadas e conscientes, “[...] mas todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social” (CANDIDO, 1974, p. 107, apud PARO, 2008, p. 14). O autor defende que:

Como grupo social a escola é dotada de dinamismo que extrapola sua ordenação intencional, oficialmente instituída. As formas de conduta dos indivíduos e grupos que compõem a escola, suas contradições, antagonismos, interações, expectativas, costumes, enfim, todas as maneiras de conviver socialmente, nem sempre podem ser previstas pelas determinações oficiais (PARO, 2008, p. 15).

Mesmo que as determinações imponham os limites e conduzam as condutas dos indivíduos ou grupos, para o autor, o pesquisador do espaço escolar deve estar atento ao processo condutor do ordenamento e desvelar que medidas produzem mudanças ou afirmam as determinações.

As contradições, evidenciadas no contexto da descentralização, da participação e da autonomia na gestão democrática, que tem facetas diferentes no plano discursivo e no interior das instituições, impeliram novas formas de organização do trabalho escolar, considerando-se a realidade mineira e o contexto nacional. Se, por um lado, há uma forte tendência reguladora de viés economicista impedindo os projetos e avanços dos planos escolares, por outro, porém, algumas pesquisas têm apresentado escolas que conseguem progredir em relação à criação de um ambiente democrático (ADRIÃO; BORGHI, 2008). É nesse cenário de contradições que esta pesquisa se insere, tentando identificar os fatores que dificultam ou facilitam a organização do trabalho coletivo na escola.

1.9 As condições do trabalho escolar: poder e manipulação

Na compreensão da temática, há a necessidade de se fazer a distinção entre a organização do trabalho escolar e o de organização escolar. Oliveira (2010) utiliza o termo trabalho escolar, ou organização do trabalho, como um conceito econômico, orientado para a divisão de trabalho na escola. Neste conceito, estarão implicadas as relações de poder, as relações hierárquicas, a divisão de tarefas. “O conceito de organização do trabalho deve ser compreendido à luz das teorias econômicas” (OLIVEIRA, 2010, p. 133), para que se possa perceber a origem dos objetivos inseridos na instituição. A escola, mesmo com suas

especificidades, deverá refletir a forma de organização de trabalho na sociedade. Para a autora, este é um fato a ser constatado, apesar de muitas controvérsias na literatura educacional.

Quanto à organização escolar, a autora aponta que o termo está relacionado às formas de ensinar e de avaliar, além da organização docente para tal tarefa. As alterações no modelo de gestão foram direcionadas para edificação das novas formas que exigiram

Novos critérios de enturmação, novos procedimentos de avaliação, o que tem implicado mudanças nos métodos e instrumentos de observação e registro, o que, por sua vez, tem resultado em dispêndio de maior tempo do professor para atendimento aos alunos e reuniões com colegas para planejamento e avaliação do trabalho (OLIVEIRA, 2010, p. 134).

Tais condições repercutem diretamente na organização escolar, trazendo para o debate educacional questões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de trabalho docente. A mesma autora assume que:

A expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

O modelo de gestão participativa, que se constituiu em defesa do envolvimento dos diversos atores no processo de planejamento, administração e organização da escola, significou também o aumento da jornada de trabalho dos professores, diretores e vice-diretores, ao mesmo tempo em que imprimiu maior responsabilização aos agentes.

Considerando a participação um elemento fundamental, Zeichner (2008) acredita que o desenvolvimento do profissional docente necessita de uma atitude protagonista da classe. Ele argumenta que é importante criar oportunidades de participação para não restringir a atenção dos docentes apenas às suas salas de aula; no entanto, alerta para que este envolvimento mais amplo não gere demandas exageradas.

Em alguns casos, ao se criarem mais oportunidades para os professores participarem na tomada de decisões, no âmbito da escola, sobre o currículo, os funcionários, o ensino etc., isso pode significar a intensificação de seu trabalho (ZEICHNER, 2008, p. 543).

Muitas vezes, essas demandas exageradas no tempo de trabalho docente provocam um afastamento dos professores dos espaços de participação; na realidade, é o

motivo pelo qual muitos optam pela segurança da sala de aula. Outro fator ligado com esta esquivia é o medo da perda de autonomia, sem a devida compreensão de que a autonomia está presente também no processo coletivo mais amplo.

Tratando da autonomia e da coletividade, Sacristán (2000, p. 198) assinala que o “[...] trabalho em grupo do professor pode lhe subtrair autonomia em suas funções, do ponto de vista da capacidade de iniciativa individual, em troca de oferecer um projeto global mais coerente” com a proposta pedagógica da escola, garantindo tanto a unicidade, quanto a continuidade dos projetos.

O conflito, a contradição, a falta de estrutura e de recursos das diversas ordens, presentes no cotidiano escolar, trazem o desafio para organizar o trabalho escolar e docente. Provocam, muitas vezes, o imobilismo, ou contrariam os interesses dos que se engajam nas mudanças. O diretor, no desempenho de seu papel, também está exposto às condições precárias, o que pode impedi-lo de contribuir para o avanço do projeto escolar mais autônomo, ao mesmo tempo em que também não consegue responder às demandas das políticas educacionais.

Na esfera das instituições educacionais, ainda persistem o baixo envolvimento e o distanciamento da cultura democrática e autônoma. Segundo Oliveira (2010), esta falta de participação nas escolas públicas é justificada, também, pelo “[...] abandono e pela carência material” (OLIVEIRA, 2010, p. 141), submetendo os trabalhadores a uma carga de trabalho e obrigações que lhes fazem retirar o tempo e disposição para o envolvimento diferenciado e politizado.

No campo das pesquisas educacionais, muitas vertentes são apresentadas sobre a organização do trabalho escolar. A pesquisa de Adrião e Borghi (2008), alicerçada no interior da escola, destaca o papel que algumas escolas desempenham, superando suas condições e impactando positivamente na aprendizagem. As autoras afirmam que:

[...] a falta de iniciativa da escola em alterar sua forma de organização diante de suas evidentes dificuldades tem contribuído para a re(produção) do fracasso escolar na escola pública (ADRIÃO; BORGHI, 2008, p. 87, grifo das autoras).

Para as autoras, o comprometimento com os projetos escolares, o engajamento na busca de autonomia, o envolvimento e a cooperação, são fatores que contribuem com o sucesso.

As autoras dizem que não se trata de culpabilização das escolas, mas de compreender se o modelo no qual a escola se estruturou/estrutura (modelo racional e

burocrático) dificulta e impede mudanças na organização do trabalho, principalmente, a realização de projetos coerentes com os objetivos de suas demandas endógenas. Abrir um espaço para o debate reflexivo, coordenar as ações a partir de objetivos comuns, trocar experiências, dialogar, buscar o conhecimento e a sua socialização, parecem medidas necessárias quando a escola pretender romper com a cultura de trabalho individualizado. Não se nega o significado das iniciativas de superação de muitas escolas, no entanto a autonomia nem sempre é concedida ou encontrada na fragilidade do trabalho escolar. Retomando a ideia de Paro (2008), é o olhar atento do pesquisador que pode revelar as mudanças que estão ocorrendo.

Mesmo reconhecendo a aparente força da racionalidade, traduzida na política gerencialista e meritocrática, que paga bônus pelo desempenho dos professores, ou atrela sua evolução na carreira ao processo de avaliação de desempenho, ideia que ganha terreno no espaço educacional, é preciso reconhecer o potencial de intervenção e transformação dos gestores e docentes no cotidiano escolar. A função do gestor mescla-se à tentativa de cooptar a adesão e participação de todos no atendimento das expectativas dos órgãos centrais e, também, na organização de formas mais justas e éticas de trabalho, colocando a escola como espaço de desenvolvimento de relações e transformação das injustiças. É preciso refletir que os autores aqui tratados, quando apontam a gestão como via de favorecimento das políticas do Estado, estão chamando a atenção para a necessidade de investir no potencial transformador de forma consciente. Mesmo acreditando que

A dominação da organização, exercida pela interiorização de valores, fica então favorecida não só pelas novas estratégias de gestão, mas também por gerar maior instabilidade e a insegurança nos trabalhadores, bem como, imprimir-lhes sentimento de culpa e responsabilização (HELOANI; PIOLLI, 2014, p. 122).

Pode-se afirmar que, no cotidiano escolar, sempre é possível construir uma estrutura considerada ideal que pode vir a romper com a lógica do Estado.

Oliveira (2010), Ball (2005), Heloani e Piolli (2014), também discutem a lógica imposta pelas políticas educacionais das últimas décadas, ou a lógica da responsabilização. Os autores não apresentam o desenvolvimento do trabalho sujeito à uma fatalidade determinada, mas exploram a necessidade do conhecimento e da conscientização, por parte dos educadores, sobre estas questões que merecem ser problematizadas e enfrentadas pelo coletivo escolar.

É necessário analisar e entender os motivos pelos quais o Sistema Nacional de Avaliação amplia, a cada nova política, programas que massificam e intensificam o trabalho na

escola. Esse sistema, perversamente, promoveu sérias consequências. Segundo Freitas (2008, p. 74),

A divulgação dos resultados da Prova Brasil fomentou comportamentos orientados para a competição, premiação e punição. Pesquisas que realizamos mostraram que assim, como ocorria com o SAEB, a interpretação dos resultados não tem sido realizada pelos sistemas educacionais e pelas escolas, de modo que a tônica acaba sendo o controle externo e remoto efetuado pelo INEP/MEC.

A crítica do autor refere-se a um sistema de avaliação que, para além do controle do trabalho docente, organiza, no cenário brasileiro, uma disputa entre as instituições, através do *ranking* e uma corrida para preparar alunos para os testes, alterando os objetivos do ensino. Além disso, um sistema que tem, muitas vezes, levado à exaustão os professores, à medida que aumenta consideravelmente a possibilidades da ação reguladora e indutora do Estado. Esta centralização passa a ser um instrumento de poder de grupos especializados e, de forma contundente, corrói a democracia no interior das escolas.

Para Ball (2005), os professores são inseridos em uma nova performatividade, tentando corresponder aos imperativos da competição e ao cumprimento de metas; no entanto, perdem os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional, sendo que, no final, “[...] a eficácia prevalece sobre a ética” (BALL, 2005, p. 548). Em relação ao papel do gestor, o autor é enfático:

O trabalho do gerente envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. Nos termos de Bernstein, essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa (BALL, 2005, p. 545, grifo do autor).

Ao longo das décadas, nas quais foram desencadeadas as reformas educacionais, pouco se viu de efetivação para valorização e melhoria do trabalho docente. Ao contrário, há a ideia de que a desvalorização e desqualificação docente têm se agravado nos últimos anos (OLIVEIRA, 2004), em detrimento das propostas e programas do governo. Embora, nas políticas, o discurso se propague pela via da qualidade, valorização, modernização, para a autora,

A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de

organização também do trabalho escolar, exigentes de um novo perfil de trabalhadores docentes (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

Entre as determinações das reformas e a sua implementação, há uma grande lacuna que somente as pesquisas que chegam ao chão da escola, no seu cotidiano, podem identificar. Os avanços, de forma generalizada, podem ser desconsiderados, no entanto, é preciso reconhecê-los. Oliveira (2004, p. 1140) destaca que a escola “[...] transmissiva, autoritária, verticalizada, extremamente burocrática mudou”. Porém, ainda não há correspondência ao modelo democrático e coletivo de trabalho.

Como afirmado anteriormente, são as novas relações de poder, agora menos centralizado, mais invisível, apoiadas no campo psicológico e subjetivo, que dinamizam os espaços sociais. Um campo de manipulação do trabalhador que envolve medo, dependência, responsabilização, culpa e outros sentimentos e cria uma dependência física, uma idealização. Heloani e Piolli (2012, p. 33) sustentam que:

Esta relação de dependência, que afeta o conjunto dos trabalhadores submetidos a tais esquemas de gerenciamento, é causada pela tensão que coloca o sujeito em novas situações de pressão e risco pelo cumprimento de metas, prazos e critérios supostamente de qualidade, mas substancialmente geradores de um trabalho intensificado, competitividade e individualismo.

Na materialização das políticas com novas formas de poder, disseminadas pela sociedade capitalista, há uma manipulação de caráter aparentemente positivo que desperta prazer. O prazer de ganhar destaque cumprindo as metas, com os bônus que são atrativos, com o respeito da gestão e dos colegas, com a vontade de estar entre os melhores. Os trabalhadores são envolvidos numa rede de sedução e pertencimento que acaba doutrinando seus corpos. Contraditoriamente provoca a insegurança diante da possibilidade de não corresponder às expectativas.

Com os estudos de Foucault (1979), sobre o poder na sociedade capitalista, verifica-se que o poder coercitivo não tem mais sentido e nem efeito na atualidade. Para ele, a noção de poder relacionado a mecanismos de repressão do Estado é exagerada e insuficiente,

Pois, se o poder tivesse só a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte é porque produz efeitos positivos a nível do desejo - como se começa a conhecer - e também ao nível do saber (FOUCAULT, 1979, p. 148).

Foucault (1979) apresenta os efeitos do poder sobre os corpos dos sujeitos, incluindo no que se refere ao adestramento. Assim, os sujeitos submetem-se, sem perceber, a esse poder, tomando-o como uma verdade inquestionável. Isto torna-se visível no espaço escolar, diante do poder das políticas do Estado, onde o trabalho realiza-se muito mais pela normatização, pela recompensa, pelo convencimento e sentimento de responsabilização, do que pela coerção. Nas novas formas de organização do trabalho, há um poder disciplinador dos corpos: o resultado é o esforço do sujeito para liberar todo seu potencial produtivo, ao mesmo tempo que inibe sua força política e transformadora. Os corpos são dóceis na instituição, e os movimentos de resistência existem e são quase invisíveis.

As determinações e regulamentações permeiam a escola pelo discurso da verdade e, para Foucault (1979, p. 12), a verdade “[...] é deste mundo; ela é produzida nele [...] e nele produz efeitos regulamentados de poder”. Para o autor, cada sociedade tem seu regime de verdade, “[...] isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (Ibidem). Estes discursos são mantidos, ou não, por técnicas e práticas do poder que, internalizando as verdades nos sujeitos, forjam uma subjetividade, muitas vezes imperceptível. Tal processo foi caracterizado pelo autor como a “tecnologia do eu”.

A partir desta perspectiva de poder, os discursos de verdades irão produzir estruturas para controle do trabalho na sociedade. O discurso da produtividade coloca o holofote sobre o desempenho do indivíduo ou da instituição, traduzindo-se em responsabilização, reconhecimento, aceitação e prêmios. O processo é disciplinador, provoca mudanças para além das formas e materialização do trabalho, transformando, assim, o próprio trabalhador (BALL, 2005). O controle da performance está inserido no próprio trabalhador, por informações, metas, indicadores, normas e outras. O autor apresenta a ideia de que o mundo contemporâneo, nas reformas do ensino, trouxe para o trabalho escolar a dinâmica da performatividade, que

[...] é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p. 543).

O objetivo do trabalhador da educação centra-se em resultados cada vez mais eficientes. Há uma perspectiva de gerencialismo que se consolida, cabendo ao gerente criar mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultado. Ball (2005) defende que este processo transforma o trabalhador na medida em que cria uma nova

subjetividade, forja uma nova identidade. Analisando o conjunto de reformas educacionais no capitalismo contemporâneo, o autor defende:

[...] meu foco principal aqui não são estruturas e práticas, mas a reforma de relações e subjetividades, e as formas de uma nova disciplina reinventada que surge a partir disso. Em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação (BALL, 2005, p. 546).

As políticas estruturaram mecanismos que fizeram emergir um novo tipo de professor que, nos dizeres do autor, é um professor que consegue “[...] maximizar o desempenho” (BALL, 2005, p. 554), mesmo que às custas de muito sacrifício pessoal. O mesmo autor esclarece que:

A performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade. Assim, nossas respostas ao fluxo de informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja [...] (BALL, 2005, p. 550).

São professores e educadores atuando como empresários da educação, como trabalhadores de empresas e como tais, sujeitos a toda forma de regulação do desempenho, direcionando o trabalho de forma competitiva. Este novo perfil de professor, na maioria das vezes, direciona sua vida e ações a partir de um plano forjado pelo Estado, ou diga-se, pelo mercado, desconsiderando assim o projeto da realidade escolar, ou mesmo do anseio pessoal. De acordo com o autor, a prática na sala de aula perde o sentido e a especificidade do local, pois é direcionada por demandas externas. Imerso neste contexto que forja a subjetividade e a identidade, a partir dos treinamentos, da gerência, da bonificação e outros, o professor nem sempre identifica esta realidade.

Lafetá (2001, p. 63) compreende que a subjetividade está locada no sujeito, porém não se reduz a ele:

A subjetividade é algo essencialmente social, pois o sujeito vive em sociedade, onde estão presentes regras, políticas e ideologias, que afetam diretamente seu modo de pensar e agir na vida. A subjetividade é algo próprio do indivíduo e condicionado pelo meio social em que vive.

Para a autora, é apostando na subjetividade, ou como apontado por Foucault (1979), na “tecnologia do eu”, que se legitimam os propósitos da organização.

Heloani e Piolli (2012) refletem sobre a nova subjetividade do trabalhador e as possíveis consequências. Estes autores chamam a atenção para a organização do trabalho

escolar e os efeitos na subjetividade dos educadores, destacando, principalmente, o adoecimento da classe docente diante do processo dos critérios de produtividade e desempenho. Também ressaltam, em suas produções, o papel do modelo gerencialista que é elaborado e edificado em uma “[...] ideologia utilitária que vai traduzindo as atividades humanas em indicadores de desempenho” (HELOANI; PIOLLI, 2012, p. 31). Partilham, também, a ideia de que o gerencialismo é um mecanismo de poder de uma cultura empresarial no setor público que “[...] busca incutir performatividade na alma do trabalhador (BALL, 2005, p. 545).

O trabalhador da educação responsabiliza-se, crescentemente, pelos resultados da escola, pois o modelo gerencialista exige dos trabalhadores um processo de sujeição e dedicação para atingir as metas previamente estabelecidas, característica de centralidade e autonomia controlada. Neste contexto, é melhor seguir a regulamentação para não ser visto com incredulidade (HELOANI; PIOLLI, 2012).

Os aspectos das condições inadequadas a que os trabalhadores docentes são submetidos, discutidas anteriormente no texto, são também contemplados nas discussões Dal Rosso (2011) e Heloani e Piolli (2014). Estes autores apresentam as consequências que a intensificação do labor produz no contexto de trabalho. O sofrimento e adoecimento têm sido objeto de preocupação no campo educacional. Esta questão tem o entendimento de que:

Elevação e redução da intensidade do trabalho não são tendências que operam aleatoriamente. Os modos, os modelos, os sistemas, as escolas de organizar o trabalho, que conseguem tornar-se hegemônicos, tendem a manter-se por períodos mais longos, ou seja, preservam-se na medida em que sua capacidade de produzir mais valor responde às necessidades de acumulação (DAL ROSSO, 2011, p. 150).

Esta coerência tende a sustentar-se produzindo seus efeitos, pois, submetidos à lógica do mercado e hoje aos princípios do Toyotismo¹³, percebe-se que o assentamento do excesso de trabalho deixa marcas de sofrimento, que são facilmente encontradas no cotidiano escolar. Isto envolvendo fatores que têm sua origem tanto nas reformas educacionais, quanto nas demandas do cotidiano escolar, pois

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da

¹³ Modelo Japonês de produção também denominado pós-fordismo, ohnismo, neofordismo... Calcado na flexibilização, Círculos de Controle de Qualidade, descentralização nos processos produtivos, entre outros elementos (Cf. HELOANI, 2003).

constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Noronha, 2001). [...]. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Esses aspectos que impelem a desprofissionalização, que inviabilizam a organização do trabalho na perspectiva coletiva, uma vez que retira a autonomia do docente e a sua “[...] condição de participar da concepção e organização de seu trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Os aspectos tratados produzem um conjunto de desarranjos para a organização escolar. Esta lógica provoca a fragmentação do coletivo ao dismantelar as relações de confiança, desfavorecer o diálogo, submeter os educadores à sobrecarga de responsabilidade e de trabalho e, assim, provocar o sofrimento e adoecimento. O modelo gerencial afeta a organização do trabalho e as relações neste espaço.

Apesar de todo apelo direcionado às relações democráticas e participativas nas empresas contemporâneas, em muitas escolas permanecem o isolamento e a individualização no trabalho. Heloani e Piolli (2014, p. 125) destacam que “[...] o coletivo é mais que um grupo, pois o que o define é a construção de regras e ofícios que vão nortear as relações interpessoais e de trabalho.”, podendo ser força na edificação do sujeito individual. Assim, os autores consideram que:

O coletivo pressupõe o estabelecimento de relações intersubjetivas edificantes de reconhecimento que situa o trabalhador como sujeito para si. A abordagem do sujeito, em nossa concepção, não quer ficar restrita aos conflitos individuais entre a dimensão desejante do sujeito e os ditames impostos pela organização, mas situar este no coletivo, na sua dimensão histórica de potencial transformador da organização do trabalho [...] (HELOANI; PIOLLI, 2014, p. 126).

Na esteira destas discussões, retoma-se a necessidade do elemento crítico à gestão e ao espaço de trabalho, como força que revela as contradições e potencializa as ações democráticas. É preciso reconhecer o potencial do trabalho e dos trabalhadores na escola, favorecendo a conscientização e a pertinência das resistências que ocorrem no cotidiano escolar. Numa perspectiva democrática, sem excluir o reconhecimento do poder do Estado, é preciso também reconhecer o papel dos trabalhadores na organização do trabalho e não apenas na execução do mesmo.

Distanciado do pensamento de que o trabalho contemporâneo se estabelece numa relação de dominados e oprimidos, o trabalhador hoje, em qualquer setor, se “[...] reconhece através do desenvolvimento da autoestima, do sentimento de pertencer a uma unidade social, cultural e democrática” (LAFETÁ, 2001, p. 69). Neste sentido, é preciso explorar a conscientização, ampliar o papel democrático e participativo, reconhecendo os frequentes

movimentos de resistência e descontentamentos, que, segundo a autora, são movimentos que condicionam, muitas vezes, as mudanças.

Os espaços coletivos de organização pedagógica existem e necessitam ser repensados para que possam atingir os objetivos democráticos e cooperativos. Apesar de todo caráter mercantil na educação, as novas políticas educacionais suscitam uma forma de se compreender a organização escolar a partir da democratização. Assim, pela coletividade, é possível conseguir ampliar as decisões pedagógicas e superar os conflitos. A organização do trabalho coletivo no espaço escolar é entendida aqui como uma condição importante e necessária para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, o desenvolvimento dos educadores e, conseqüentemente, dos educandos.

Compreender a essência do trabalho de forma coletivizada demanda conhecer o homem em sua essência. A partir da constituição dos sujeitos e do trabalho em sociedade, pode-se explicar a relevância da constituição do coletivo tanto para os sujeitos, no caso os educadores, quanto para a escola e sociedade. A teoria Histórico-cultural tem sido uma abordagem importante trazendo elementos fundamentais para compreender a gênese do homem e da sociedade na qual está inserido.

1.10 O trabalho coletivo: concepção a partir das contribuições da abordagem Histórico-Cultural

A abordagem Histórico-Cultural é uma concepção teórica, originária dos estudos de Vigotski (2008), desenvolvida a partir de suas pesquisas sobre as funções psicológicas superiores tipicamente humanas. A teoria entende o homem como um ser essencialmente social e histórico, identificando que, nas relações com a cultura, encontram-se recursos que corroboram com o seu desenvolvimento, o do grupo e o da própria humanidade. Clot (2006a, 2006b, 2008), aprofundando os estudos sobre o trabalho, interpreta e relaciona as produções vigotskianas com a atividade laborativa do homem na sociedade contemporânea.

As concepções marxistas, pelas quais Vigotski se orientou, revelam que as mudanças históricas na sociedade, na consciência e no comportamento humano são originadas a partir da atividade humana. Assim, o trabalho ganha destaque na teoria marxista, centrada no materialismo histórico dialético.

Vigotski (2008, p. 62) defende que “[...] o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento geral de nossa espécie e assim deve ser entendido”. As funções psicológicas superiores humanas são interpretadas admitindo que o homem “[...] age

sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (Ibidem). A vida material e a transformação dos instrumentos de trabalho originam novas estruturas sociais e de pensamento.

Vigotski (2008) buscou um novo método para a Psicologia. Um método mais adequado à sua concepção e de seus colaboradores, fornecendo a possibilidade da análise e compreensão das formas superiores do comportamento, rejeitando as teorias utilizadas por seus contemporâneos: “[...] o que eu quero é, uma vez, tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente.”(VIGOTSKI apud COLE; SCRIBNER, 2008, p. 27).

Vigotski (2008) procurou se afastar de concepções reducionistas ou subjetivistas; suas produções representaram um grande embate à psicologia da época, opondo-se aos naturalistas e mentalistas, revelando um novo conceito na psicologia historicamente fundamentada.

Para o teórico, a abordagem histórica era mal interpretada por alguns de seus contemporâneos, uma vez que:

Para eles, estudar alguma coisa historicamente significa, por definição, estudar algum evento passado. Por isso, eles sinceramente imaginam existir uma barreira intransponível entre o estudo histórico e o estudo de formas comportamentais presentes. Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético (VIGOTSKI, 2008, p. 68).

O estudo histórico permite ao homem o conhecimento de si mesmo, o de seus semelhantes, assim como o da sociedade. Todo fenômeno que ocorre na natureza deve ser compreendido a partir dos fenômenos que o cercam ou o cercaram. O desenvolvimento do homem e o da sua consciência é um fenômeno histórico e social. Pode-se dizer que as funções psicológicas do homem desenvolvem-se pela via de seu envolvimento cultural; assim, interpretar a complexidade do fenômeno da conduta humana é possível a partir de seu meio imediato, acompanhando suas relações sociais, ou seja, sua história. Para o autor acima, a complexidade das funções psicológicas compõe-se em uma dimensão mais ampla, emergindo a partir das características da espécie humana e do processo social e histórico que envolve os sujeitos.

Sendo assim, evidencia-se, na formação da consciência humana, o significado das relações entre os sujeitos, uma vez que, para Vigotski et.al. (2010), o homem é um ser essencialmente social; sem a interação com a sociedade ele nunca poderá desenvolver-se com

as habilidades, as qualidades, ou as propriedades que são o resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade.

Vigostki (2008), a partir de Engels, defende que o desenvolvimento social e mental tem sua origem definida no desenvolvimento dos instrumentos, estes simbolizando a atividade humana. A compreensão de que o desenvolvimento do psiquismo se dá em função do processo histórico da sociedade, da cultura, tendo a atividade humana como centro do processo, também é contemplada por autores contemporâneos da gestão escolar. Paro (2002, p. 15) defende que:

Como ser histórico, o homem transcende a realidade meramente natural (tudo o que existe independentemente de sua vontade e de sua ação) pela produção de sua própria existência material. Fundado numa postura de não indiferença diante do mundo (ORTEGA Y GASSET, 1963), o ser humano afirma sua vontade criando valores que dão origem a objetivos os quais ele procura realizar pelo trabalho (atividade transformadora adequada a fins (MARX, [19—])). Nesse processo, ele se faz sujeito (característica distintiva de sua humanidade), no preciso sentido de autor, de quem atua sobre o objeto para realizar sua vontade, expressa nos valores por ele criados historicamente (PARO, 2002, p. 15).

Todo trabalho é uma atividade social, o que implica reconhecer, no seu conjunto, as questões fundamentais para o desenvolvimento do homem. Os autores desta abordagem defendem que os seres humanos,

[...] diferem dos animais em aspectos fundamentais: eles têm uma história social coletiva e não se adaptam passivamente à natureza. Além disso, eles mudam ativamente sua natureza de acordo com sua vontade. Essa transformação da natureza é realizada fazendo-se uso de instrumentos no processo de trabalho (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 65).

A relação do homem com a natureza não é passiva; é pelo trabalho, transformando o natural, que os homens elaboram instrumentos, criam sistemas de signos compartilhados socialmente. À medida que conhecem o mundo e o transformam, os homens podem comunicar suas experiências e desenvolver novas funções psicológicas, o que significa uma constante transformação e ou evolução do homem e da humanidade.

A atividade laboral fornece as condições de desenvolvimento da humanidade desde os seus primórdios. A condição de homem primitivo é abandonada no momento em que essa atividade, realizada na sua forma cooperativa, em grupos, impeliu a necessidade da comunicação e possibilitou o desenvolvimento da linguagem. Partindo da criação dos primeiros instrumentos à gradual transformação “[...] planejada e deliberada da natureza”

(VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 128), Engels afirmava que, enquanto os animais apenas fazem uso da natureza, o homem pode controlá-la.

Na complexa relação entre o biológico e o sociocultural, Vigotski, a partir de estudos de seus predecessores e contemporâneos, assinala que:

[...] o desenvolvimento do homem, como um tipo biológico, aparentemente já estava basicamente terminado no momento em que a história humana começou. Isto, é claro, não significa que a biologia humana tenha estacionado desde o momento em que começou o desenvolvimento histórico da sociedade humana [...] Mas essa mudança biológica da natureza havia se tornado uma unidade dependente e subordinada ao desenvolvimento histórico da sociedade humana (VYGOTSKY; LURIA, 1930, p. 54, p.70 apud VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p.220).

São as funções superiores, tipicamente humanas, que despertaram o interesse de Vigotski (VAN DER VEER; VALSINER, 2009), ou seja, as que emergem das funções biológicas e representam a ordem social e cultural internalizada no sujeito. Pelo trabalho, o homem passou de uma ordem natural para um nível cultural e, desde então, domina a história de sua evolução. Para Pino (2000, p. 54),

O homem cria suas próprias condições de existência social da mesma forma que cria suas condições de existência material. Por serem obra do homem, estas condições de existência social ou formas de sociabilidade humana, das mais simples das sociedades tribais às mais complexas das sociedades contemporâneas, integram o elenco do que denominamos produções culturais.

Os homens estão em constante processo de domínio e transmissão da cultura; as características do humano e de cada sujeito são adquiridas na cultura. O autor destaca que “[...] o homem é artífice de si mesmo” (PINO, 2000, p. 51). Ao tecer considerações sobre o tema, defende que:

[...] afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza.

No entanto, isso não exclui o determinante biológico; a concepção vigotskiana salienta que a base do desenvolvimento humano está na relação entre os processos inferiores – de origem biológica- e os processos superiores – que caracterizam o homem sócio histórico.

No desenvolvimento das funções superiores, as relações do homem com o mundo e consigo mesmo são sempre mediadas pelo outro, por agentes culturais, através de signos e instrumentos, sendo que a linguagem constitui-se como o principal sistema simbólico de mediação, determinante fundamental da consciência humana. O homem é capaz de se

apropriar e dominar cada vez mais os recursos que sua cultura oferece e a si próprio. A partir da experiência com o mundo real e o contato com os elementos de representação da realidade, como os signos, os sujeitos constroem seu código de interpretação do mundo. Compreende-se que:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar, coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no campo de trabalho (VIGOTSKI, 2008, p. 52).

No decorrer do desenvolvimento humano, a mediação feita por instrumentos do mundo real vão sendo internalizadas (interiorizadas), isto é, o indivíduo deixa de utilizá-los e passa a fazer uso de signos internos, que são representações mentais, ou seja, o processo de internalização. O homem deixa de ter a necessidade de interação com o objeto e passa a elaborações como planejamento, imaginação e intencionalidade através do pensamento. O papel do outro na organização ou mediação desse movimento é fundamental.

Através da experiência com o mundo real e o contato com os elementos de representação da realidade, como os signos, os sujeitos partilham o código de interpretação do mundo. Ao longo da história, o compartilhamento dos signos propiciou aos membros dos grupos sociais a comunicação e, conseqüentemente, o desenvolvimento da humanidade.

A linguagem é caracterizada como um sistema simbólico mediador, essencial tanto na comunicação entre os sujeitos quanto na organização dos processos de generalização e abstração do pensamento. As relações do homem com o mundo e consigo mesmo são sempre mediadas, sendo a linguagem o principal sistema simbólico nesse processo. Na linguagem, palavras ou signos são “[...] entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato com o mundo exterior e também do homem consigo mesmo e com a própria consciência” (AGUIAR, 2000, p. 129 apud AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225). Na teoria vigotskiana, segundo os autores, os signos “[...] representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e o agir do sujeito” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Para Vigotski (2008, p. 56), o desenvolvimento do comportamento superior, ou dos processos mentais superiores no homem, resulta da “[...] combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica”. Um processo de internalização e transformação que se dispõe do externo para uma conversão interna, do interpessoal para o intrapessoal, originado nas relações entre os sujeitos e possibilitando a formação dos conceitos.

A formação de conceitos, no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, ocorre em duas dinâmicas: considerando as atividades práticas cotidianas, do conceito não científico ou espontâneo, para as atividades adquiridas ou os conceitos científicos, compondo uma estrutura cognitiva organizada e sistematizada no processo de aprendizagem. Embora os conceitos espontâneos e científicos se distingam, eles estão intimamente relacionados e em constante metamorfose.

Conclui-se que “o outro” no jogo das relações sociais, na interatividade, na cotidianidade, tem um papel determinante para a formação do sujeito. A consciência individual caracteriza-se como um processo de mediação e internalização, trazendo sempre as marcas do outro, da sua cultura. É pelo outro que nos tornamos nós mesmos (PINO, 2000). O autor ressalta que se o outro e a cultura, pela mediação, concorrem para a constituição do sujeito, isto não implica na dissolução do individual. No curso deste processo, há sempre a conversão do social no e pelo subjetivo. A subjetividade carrega sempre as marcas da história cultural dos sujeitos.

Uma apresentação geral da teoria Vigotskiana permite interpretar que as relações sociais, constituidoras das funções mentais superiores, determinam, portanto, que a natureza humana, em sua essência, seja social e cultural. Nesse seguimento, as respostas para os processos mentais superiores não estão no cérebro do sujeito e sim nos signos sociais que a cultura proporciona, ou melhor dizendo, na sua história e na de seu grupo social.

Na história social dos sujeitos, a ideia do trabalho é destacada como fundamental para a evolução de toda humanidade; assim, no mundo contemporâneo, o trabalho do homem ocupa a centralidade na sua vida. No que concerne à concepção de trabalho, Clot (2006a) faz uma análise psicológica, a partir da abordagem vigotskiana, trazendo contribuições significativas ao discutir sobre a organização do trabalho humano.

Esta pesquisa não se pautou pela abordagem metodológica de Ives Clot, ou de Vigotski, porém, a apropriação das descobertas e produções destes autores, a partir de suas metodologias, é capital para conceber a ideia de trabalho coletivo na escola, uma vez que trazem a gênese do trabalho humano.

Clot (2006a) propõe, na clínica da atividade, uma metodologia de investigação para análise do trabalho que ultrapasse a mera observação e descrição da atividade. Para o autor, a análise é sempre inseparável da possibilidade de transformação. Deve promover uma nova possibilidade, isto é: “[...] faz existir de outra maneira, em seu próprio sistema de referência, aquilo que existia antes dela, no sistema de referência dos atores” (COLT, 2006a, p. 130). Compreender uma atividade laboral com seus atores é pensar num novo contexto.

Clot (2006a, p. 127) apresenta o princípio de que:

[...] a análise psicológica do trabalho é sempre análise de um sujeito, de um grupo ou de vários, numa situação ou num meio. Ela concerne àquilo que os homens fazem com as provações pelas quais passam e das soluções que eles encontram, ou não encontram, a fim de enfrenta-las.

Neste campo, reside a ideia do significado do meio, do coletivo e das possibilidades transformadoras desta interação. As experiências adquiridas pelos trabalhadores no seu cotidiano, assim como o conhecimento científico do pesquisador, organizam-se para apresentar novas descobertas e possibilidades. Clot (2006a) busca um novo modelo de análise, porque esta não pode fechar-se em si mesma, pois trata de uma elaboração que considera tanto os “conceitos espontâneos”, que se organizam na experiência do trabalho, quanto as descrições subjetivas do pesquisador.

O autor apresenta um novo modelo: a metodologia da autoconfrontação cruzada¹⁴ (CLOT, 2006a), destacando o papel da linguagem e comungando com Vigotski, entre outras questões, no pensamento de que: “[...] o diálogo é motor do desenvolvimento [...]” (LOUSADA; BARRECELLI, 2016, p. 277).

Na metodologia da autoconfrontação cruzada, a emergência de dilemas e controvérsias é inevitável em situação de verbalização com os pares sobre a atividade de trabalho, principalmente se orientado para o confronto de posições. As autoras destacam que “[...] é por meio da verbalização que as controvérsias podem se materializar, estabelecendo como objetivos possíveis transformações (LOUSADA; BARRECELLI, 2016, p. 279)”, ao mesmo tempo emergem questões que não eram discutidas, ou apresentadas ao plano consciente.

Colocar em choque a diversidade de posições simultâneas suscita uma multiplicidade de novas ideias no plano coletivo. Ainda segundo Lousada e Barrecelli (2016),

¹⁴ A metodologia de autoconfrontação cruzada surge a partir da metodologia da confrontação clássica, desenvolvida por alguns psicólogos do trabalho e ergonômistas (Faïta, Clot, Amigues, Sayat, Scheller, Kastulski) que rompe com a ótica disciplinar de isolamento do objeto e destaca o papel da linguagem, focando no enunciado, no poder da verbalização, no papel coletivo para transformação dos atos e pensamentos humanos (cf LOUSADA; BARRECELLI, 2016). A ideia da autoconfrontação cruzada se dá em função dos trabalhos de Clot e Faïta(1999); em ambos os casos, há filmagem das situações de trabalho para a posterior confrontação com o trabalhador, permitindo o debate dos dilemas. Na autoconfrontação clássica, o confronto e comentários são propiciados pelo pesquisador, psicólogo ou não, e o trabalhador. Na autoconfrontação cruzada, após um primeiro debate entre trabalhador e psicólogo, retoma-se a análise em comum, ou seja, com um outro trabalhador especialista e o grupo. Há o envolvimento dos pares, passando a verbalização da atividade no grupo, do psicólogo para os pares. (Cf. Clot 2006a).

baseadas na teoria de Ives Clot, ampliam-se o raio de ação e o poder dos trabalhadores, configurando também novas subjetividades para enfrentar as situações diversas apresentadas.

Se para a teoria vigotskiana, o pensamento reorganiza-se e modifica-se ao se transformar em linguagem, a autoconfrontação cruzada oferece as condições adequadas para o espaço da palavra, a mediação e a força do coletivo; corrobora não somente com desenvolvimento e a transformação esperada no espaço de trabalho, mas com o desenvolvimento da consciência dos sujeitos trabalhadores.

Sobre a transformação ou desenvolvimento do sujeito, Vigotski (2008) assume que todo desenvolvimento das estruturas do pensamento superior do homem ocorre em um processo de avanços e retrocessos, uma vez que o desenvolvimento não é linear nem contínuo. Em ambiente de trabalho, a transformação é sempre semelhante, podendo possibilitar a superação dos impedimentos de diversas ordens, criando novas estruturas ou mesmo retrocedendo.

O que é recorrente é a necessidade de constante transformação. O que é pressuposto é o constante desenvolvimento de processos mentais superiores nos sujeitos e grupos. A ocorrência do desenvolvimento revela o salto qualitativo nos processos mentais, alterando a estrutura do comportamento, não por acumulação gradual de mudanças isoladas, mas

[...] por um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos (VIGOTSKI, 2008, p. 80).

Para Clot (2006a), a atividade deve alcançar uma nova atitude mental e deve ser abordada com estas condições, pois o trabalho tem função na conservação e desenvolvimento da dinâmica social e pessoal. A ótica de compreensão da atividade, na percepção do autor, difere-se do sistema taylorista, que exige pouco de pessoal no trabalho, pois escolhe, para o trabalhador, “[...] o movimento que exige de sua parte o mínimo de intervenção, priva-se o homem de sua iniciativa” (CLOT, 2006a, p. 14), bem como esgota a possibilidade do coletivo.

Na perspectiva do autor, a reorganização e a ressignificação de novas estruturas do trabalho estão pautadas nas suas dimensões subjetiva e coletiva, esclarecendo que:

A subjetividade na ação profissional não é um ornamento ou uma decoração da atividade. Ela está no princípio de seu desenvolvimento, configura-se como um recurso interno deste último. [...] O trabalho não é só organizado pelos projetistas,

pelas diretrizes e pelo enquadramento. Ele é reorganizado por aquelas e aqueles que o realizam [...] (CLOT, 2006a, p. 18).

É certo que todo trabalho “[...] é feito em sociedade e esta é primordialmente coletiva” (CLOT, 2006b, p. 81). O trabalho como “[...] atividade material e simbólica sobre o mundo exterior, constitutivo da sociedade, nos parece do mesmo modo constitutivo da vida subjetiva” (CLOT, 2006b, p. 94). Neste sentido, o coletivo não é algo simplesmente a ser defendido, mas visto como uma condição não apenas do desenvolvimento profissional, mas também do psiquismo do sujeito.

Ao tratar as formas coletivizadas de trabalho, nesta perspectiva, três aspectos foram apresentados pelo autor. O primeiro é que, a partir da abordagem histórico-cultural de Vigotski, Clot (2006b, p. 102) não traz a visão simplificada de coletivo, pois:

Vigotski apresenta a ideia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento; de certa maneira, é um recurso muito importante para o desenvolvimento da subjetividade.

Outro aspecto insere-se na subjetividade e na constituição do sujeito imerso no coletivo: não há o cerceamento ou a dissolução do sujeito. Há, no sentido vigotskiano, a transformação do processo interpessoal para o intrapessoal. O homem é de essência social e

[...] fora da interação com a sociedade ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda a humanidade (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 697).

“O coletivo, nesse sentido, é entendido como recurso para o desenvolvimento individual” (CLOT, 2006b, p. 102), permanecendo sempre uma dimensão subjetiva e coletiva. Como assinala o autor:

Então, Vigotski diz que o pensamento nasce duas vezes. A primeira vez quando se discute coletivamente e renasce, em seguida, na atividade individual. É o duplo nascimento do pensamento, segundo Vigotski. A meu ver, esse é o seu ensinamento mais importante (CLOT, 2006b, p. 106).

O terceiro aspecto aponta para as relações em grupos, que, ao contrário do que se espera, não se estabelecem harmoniosamente. Assim, “[...] o pensamento se desenvolve na discussão, na confrontação e, portanto, a controvérsia é a fonte do pensamento” (CLOT, 2006b, p. 106).

No entanto, nas relações sociais, aprende-se a buscar sempre a harmonia, evitando-se os conflitos. Isto não assegura o caminho para a descoberta ou crescimento individual ou coletivo, pois o grupo “[...] não se compõe e não se cria sobre a união, mas sobre a desunião” (CLOT, 2008, p. 66); neste contexto, instalam-se novas formas de compreender e (re)construir o novo. Em nossa sociedade, há uma tendência generalizada para se evitarem os conflitos e contradições, especialmente no ambiente de trabalho. A ideia do consenso, sem uma relação dialógica prevalece e, neste sentido, perde-se uma grande oportunidade de crescimento profissional, tanto no aspecto individual quanto coletivo. Pino (2016, p. 32) ensina que “[...] só existe um caminho ao homem: tornar possível a convivência de todos e com todos, encontrando e assumindo coletivamente as formas aceitáveis por todos para conseguir essa convivência”.

Tendo em vista a abordagem apresentada, faz-se necessário tecer algumas considerações a respeito do entendimento do trabalho coletivo no âmbito das instituições escolares. A definição, ou conceituação, do trabalho coletivo na escola envolve grandes dilemas, principalmente por se tratar de um constructo histórico e social imerso em espaços de idealizações diversas e, por vezes, divergentes; aqui se colocam em questão a visão sistêmica, a visão institucional e a própria materialização do trabalho. A análise a partir da teoria histórico cultural pode fornecer alguns elementos que evidenciam o sujeito e o seu contexto, destacando o que pode estar em jogo ao compreender o trabalho coletivo.

Diante deste reconhecimento, infere-se que o trabalho coletivo é a atividade realizada pelos trabalhadores de uma escola, numa situação de constante reflexão, prevendo o espaço para a palavra, a organização e a reorganização constantes, em consonância com a realidade de cada escola. O espaço de trabalho deve garantir momentos de encontros coletivos e mediados, proporcionando o crescimento profissional do sujeito e do grupo.

Assim, concebendo o sujeito como um ser essencialmente social e que, na atividade laboral, tem a sua história de desenvolvimento, o trabalho coletivo é entendido como condição primeira para a transformação da escola e dos sujeitos que ali se encontram. A integração e participação devem ser consideradas como condições para a busca de soluções no fazer pedagógico e também para o fortalecimento do grupo, que, em situação concreta de trabalho, busca a possibilidade de aprendizagem e enfrentamento das condições encontradas. O papel da gestão como mediadora, com postura democrática à frente da organização, é imprescindível; poderá, inclusive, no coletivo, lutar pelos recursos materiais e humanos necessários à superação e enfrentamento dos conflitos cotidianos.

CAPÍTULO II – MÉTODO: UM ESTUDO DE CASO COM ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

2.1 Fundamentação teórica

Este capítulo explicita a abordagem e trajetória metodológica da pesquisa, assim como os procedimentos utilizados que permitiram a apreensão das impressões das profissionais da escola, das condições trabalho no cotidiano e de aspectos orientadores da dinâmica organizativa da escola. Estes aspectos foram direcionados no sentido de identificar *os fatores que facilitam ou dificultam o trabalho coletivo no ambiente escolar* – objetivo da pesquisa.

Os caminhos metodológicos pautaram-se no universo das investigações de caráter qualitativo, onde há possibilidade de “[...] criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, [...] elaborar as suas ações e ideias” (CHIZZOTTI, 2006, p. 11).

Em consonância com a abordagem qualitativa, pretendeu-se um contato direto e prolongado no ambiente natural, contato este entre pesquisador e os sujeitos no/do campo a ser investigado. Lüdke e André (1986) afirmam que esta é uma das características básicas da abordagem qualitativa.

A investigação qualitativa procura os procedimentos que permitem o registro do contexto natural, com ênfase no ponto de vista dos sujeitos desses espaços. Revela a dinâmica do espaço escolar com sua riqueza de relações, com suas contradições e conflitos, possibilitando compreender a realidade educacional no espaço final de todas as intenções. De acordo com Minayo (2001, p. 13):

O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social.

Neste sentido, o objeto pesquisado reflete uma consciência histórica, onde a produção do conhecimento, o significado e a intencionalidade, mescladas com as interpretações e ações do investigador, com o grupo social e a própria sociedade, apresentam a realidade de um dado momento.

No conjunto de abordagens qualitativas, a pesquisa pautou-se no enfoque etnográfico, que corresponde a uma busca pela compreensão mais ampla, dando maior significado para as ações dos sujeitos na sua cultura. Cultura no sentido de abranger “[...] o que as pessoas fazem, o que elas sabem e as coisas que elas constroem e usam” (ANDRÉ, 1995, p. 19), no dia - a - dia.

A abordagem etnográfica, mais especificamente um estudo de caso etnográfico, como opção metodológica pareceu ser a mais adequada, pois amplia a possibilidade de atingir os objetivos propostos e propicia a produção de conhecimentos com mais significação, pois a compreensão dos problemas se dá a partir do estudo do local em que naturalmente eles ocorrem.

Esta abordagem fundamenta-se na Etnografia, que tem sua origem nos estudos da Antropologia: é um método de pesquisa utilizado por antropólogos para estudar a sociedade e sua cultura.

A etnografia desenvolve-se no final do século XIX e início do século XX, como uma tentativa de observação mais holística dos modos de vida das pessoas. Foi encontrada primeiramente em livros de viagem, descrevendo sociedades exóticas. Muitos desses livros foram criticados por serem incompletos ou por dramatizarem excessivamente os fatos descritos. Houve também neste período um estudo de caso descrevendo os modos de vida desses povos exóticos, introduzindo desta forma a etnografia que daí se desenvolveu. Um dos marcos históricos na etnografia é o trabalho de Margaret Mead (1928), um trabalho monográfico em pesquisa educacional desenvolvido na universidade de Columbia que tem sido um marco na etnografia até a atualidade (MATOS, 2011, p. 62).

Realizando um estudo sobre a juventude primitiva da população de Samoa, ilha do mar sul, Mead (1949) dedica um estudo à cultura samoana, principalmente nos detalhes relacionados à educação e à socialização dos jovens, destacando as divergências que contrastam a cultura dessa população com a cultura ocidental, melhor dizendo, entre a cultura da população de Samoa e a população estadunidense. Este trabalho, para além da apresentação da cultura samoana, possibilitou um olhar sobre a vida, a cultura do outro.

Segundo Mattos (2011), embora a educação enfrente problemas de privilégios no uso de recursos da Antropologia, os trabalhos de Mead (1949) deram grande evidência à educação para as descobertas das dinâmicas culturais. É importante ressaltar que a pesquisadora não realizou estudos sobre a educação formal.

Apresentar novas possibilidades e potencialidades culturais tem sido uma marca no trabalho da maioria dos antropólogos ao se dedicar à etnografia como opção metodológica.

Neste sentido, desenvolveram-se os trabalhos considerados clássicos na etnografia, como por exemplo, os trabalhos da Escola de Chicago¹⁵.

Desde a Segunda Guerra Mundial, os pesquisadores vêm tomando as instituições educativas como palco de fenômenos culturais que podem ser examinados, segundo o enfoque antropológico. Acreditando ser este um caminho de acesso aos valores abrangentes da sociedade, dada a função de transmissão de valores, própria do sistema escolar, examinando os conflitos de cunho cultural que ocorrem na sociedade, [...] (DAUSTER, 1997, n. p.).

Para a autora, utilizar-se do enfoque antropológico na área da educação, não se trata de reduzir a etnografia apenas a uma técnica para coletar dados. É preciso reconhecer que há um diálogo possível entre os campos que produzem conhecimento. Observa-se que, no Brasil, as pesquisas qualitativas que se utilizam de categorias da etnografia expandem o contexto da antropologia. Essas pesquisas buscam, a partir de enfoques etnográficos, apoio às descobertas de novos conhecimentos implícitos e explícitos no cotidiano escolar. Ou seja, uma versão etnográfica relacionada a fenômenos muito específicos na cultura escolar.

As pesquisas que se desenvolvem nesta abordagem têm apresentado novos contornos à etnografia, sem a pretensão de se classificar no campo da etnografia pura, desenvolvida nos moldes dos etnólogos clássicos¹⁶. Assim, “o que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p.28).

Enquanto os antropólogos ou etnólogos estão focados na descrição de uma cultura muito específica, os educadores, por sua vez, centram-se no processo educativo, considerando o espaço escolar como um espaço social e também cultural (EZPELETA; ROCKWELL, 1986).

Apesar das críticas dirigidas à abordagem etnográfica na educação – imprimindo-lhe um caráter reducionista para a etnografia clássica, o uso deste recurso tem se ampliado. “A partir dos anos 80 e até os dias atuais, alguns instrumentos etnográficos passaram a ser frequentemente utilizados em pesquisas educacionais” (MATTOS, 2011, p.31). Entre as

¹⁵ As pesquisas da Universidade de Chicago, principalmente as direcionadas à cultura urbana, criaram as condições para que a Universidade de Chicago ficasse conhecida como Escola de Chicago, pioneira em pesquisas etnográficas; foram as concepções teóricas e metodológicas desta escola que apresentaram os mais significativos trabalhos etnográficos, principalmente ao apresentarem as pesquisas centradas nas populações marginalizadas das grandes cidades. Isto possibilitou o conhecimento e reconhecimento de culturas da população negra, imigrante, marginal entre outras (C.f. FRÚGOLI JR, 2005).

¹⁶ Esta pesquisa se desenvolveu utilizando algumas categorias da etnografia, sem a pretensão de enquadrar-se nos moldes clássicos ou reduzir sua essência, mas ampliar os elementos metodológicos e as possibilidades de descobertas no cotidiano da escola.

justificativas de seus defensores, destacam-se: a possibilidade de revelar novos conceitos em sua multiplicidade de sentidos e a possibilidade de explicar, de forma mais efetiva, os fenômenos, uma vez que o pesquisador participa da vida diária dos sujeitos por um período de tempo. A autora destaca as contribuições desta abordagem para as pesquisas em educação, ao mesmo tempo em que alerta para as inadequações e os prejuízos ao campo científico educacional. Ressalta: “não quero com isso desacreditar ou diminuir a importância dos trabalhos realizados por pesquisadores na utilização da abordagem etnográfica, mas alertá-los para a necessidade de utilização rigorosa e cuidadosa que caracterizam um trabalho científico” (MATTOS, 2011, p.65).

A utilização de recursos da etnografia possibilita encontrar os significados implícitos e explícitos nas ações e eventos dos sujeitos. Segundo André (1995), a manifestação desses significados pode estar diretamente relacionada com a linguagem ou mesmo as ações, elementos a serem explorados.

Entre as críticas relacionadas ao uso da etnografia em educação, encontra-se o aspecto do tempo que o pesquisador dedica à pesquisa, uma vez que, de forma geral, o pesquisador da educação está sempre envolvido com outras funções da área. Porém, André (1995) apresenta os caminhos para conciliar as exigências da prática etnográfica com as demandas da atividade profissional. A autora orienta que, caso o pesquisador realize o trabalho em um período condensado de tempo, o mesmo deve procurar captar e relatar diferentes pontos de vista do grupo e a complexidade do fenômeno; deve apresentar as interpretações diferentes que os sujeitos têm sobre a mesma situação; garantir clareza aos informantes sobre os objetivos e procedimentos; negociar com os informantes o que pode ou não ser revelado, entre outras (WALKER, 1980 apud ANDRÉ, 1992).

As críticas relacionadas à validade da etnografia no contexto educacional devem ser respondidas levando em consideração que, “[...] neste tipo de pesquisa, os conceitos de validade e fidelidade não devem ser vistos do mesmo modo que no modelo científico convencional” (ANDRÉ, 1992, p. 56). Na pesquisa convencional, fortemente presente nas ciências naturais, o que se busca é a regularidade, a réplica e representações idênticas sobre o mesmo evento. Em educação, o que se pretende é demonstrar, a partir dos dados, o olhar do pesquisador, deixando possibilidades para outros olhares, tão importantes quanto o do pesquisador.

O campo científico está em constante transformação, assim como a Antropologia e seus recursos metodológicos e, nesta ordem, ocorrem as apropriações da etnografia na educação. A ciência constitui-se, especialmente expandindo seus limites.

Para Ezpeleta e Rockwell (1986), esta forma de compreender a realidade educacional não requer um estudo aprofundado do sistema mais amplo (macro), mas uma interpretação da realidade que se constitui também por ele. Segundo os autores,

Metodologicamente, isto implica, por um lado, complementar a informação de campo com informação relativa a outras ordens sociais (por exemplo, a estrutura e política educacionais do país) e, por outro lado, buscar interpretações a partir de elementos externos à situação particular. Deste modo, não se realizam estudos de casos, mas estudos sobre casos (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p.47).

Nessa perspectiva, as discussões apresentadas no capítulo anterior trazem elementos essenciais para o fenômeno estudado, reconhecendo que é necessário compor a informação do espaço pesquisado com os “[...] vestígios e as contradições de múltiplos processos [...]” (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 47).

Os autores revelam ainda que a pesquisa etnográfica elabora conhecimento não por condições *a priori*. De forma peculiar, a etnografia é um procedimento de pesquisa que “[...] não requer a definição inicial de um modelo teórico inacabado que funcione como “marco”, ou seja, que delimite o processo de observação” (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 49), sendo que as categorias teóricas podem ser construídas durante processo de pesquisa. Neste sentido, a incursão teórica da pesquisa ampliou conforme buscou explicações para os fenômenos observados.

Focar no trabalho coletivo, que se estrutura ou não nas escolas, significa compreender as expressões, as manifestações de experiências vividas pelo sujeito ou pelo grupo, as condições de trabalho, as impressões que ali circulam, elementos formadores da cultura escolar.

O termo cultura escolar recebe diversos tratamentos e compreende os mais variados enfoques concernentes às diversas áreas do conhecimento. Estando a pesquisa inserida no campo educacional, envolvendo a dinâmica do trabalho da organização escolar, fez-se a opção por conceber cultura escolar no contexto das pesquisas que tratam da cultura nas organizações – um tema da gestão escolar compreendido nos estudos de diversos autores, como Barroso (2006), Corrêa e Pimenta (2005), Lafetá (2001), Lück (2011) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Tais autores ressaltam a multiplicidade de fenômenos que caracterizam a cultura na organização escolar e destacam que a cultura é a característica ou identidade de cada instituição escolar. Para Barroso (2006, p. 1),

Uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite.

O pesquisador deve atentar para o que o autor considera como perspectivas de cultura. Para ele, são três perspectivas de cultura que orientam o olhar de quem pesquisa. A perspectiva funcionalista, onde se acredita que a escola tem caráter, apenas, de transmissão de uma cultura externa, sendo representante do poder político, social e econômico. Outra, a estruturalista, que apresenta a escola com um caráter homogêneo e generalista nas suas formas e estruturas de organização. Percebe-se, neste quadro, apenas o caráter global que é estruturado no fazer pedagógico. Uma terceira perspectiva, a interacionista, compreende que cada instituição possui sua especificidade. “O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes” (BARROSO, 2006, p. 2).

Esta pesquisa não teve por objetivo aprofundar o conceito de cultura, porém a cultura do espaço estudado, considerando seu caráter interacionista, forneceu os elementos para compreensão dos aspectos facilitadores ou dificultadores do trabalho coletivo.

O caráter interacionista visibiliza que a cultura não se atém apenas aos fatores internos, mas também por elementos da cultura social. Assim, desenvolve padrões de valores, comportamentos e crenças ou significados compartilhados pelos atores de cada escola.

Autores como Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Lück (2011) discutem o significado da cultura de uma determinada organização, dando ênfase, principalmente nos percursos da gestão, nos processos de tomadas de decisão, no uso dos recursos humanos, nas formas de comunicação, elementos facilitadores de uma cultura mais democrática. Portanto, esta é a dimensão e concepção de cultura pela a qual esta pesquisa se orienta.

O uso da etnografia permite um acesso mais intenso a essa cultura, visibilizando as experiências dos sujeitos, as questões integrantes dessas experiências e reconhecendo fenômenos do cotidiano que ora poderiam se ocultar. Neste cotidiano, podem-se encontrar respostas para várias questões aqui já apresentadas, pois:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões e ideologias (HELLER, 1989, p. 17 apud TEZANI, 2004, p. 9).

Inserir-se no cotidiano com uma perspectiva etnográfica, supõe um potencial para desvendar, na cultura escolar permeada por multiplicidade de sentidos, o objeto pesquisado. Com foco metodológico na Etnografia, o que se busca é a apreensão e compreensão dos dados que possam revelar os significados de um determinado grupo – no caso, o grupo de professores, diretora, vice diretora e supervisora de uma instituição escolar. Uma instituição pública, na qual vem sendo requisitada a implantação do trabalho coletivo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes, tendo em vista o processo de ensino e aprendizagem dos alunos ou, conforme concebe a SEE/MG, o sucesso escolar dos alunos (MINAS GERAIS, 2003, 2008a, 2008b, 2013a).

Este contato mais direto com a escola

[...] significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que se constituem em seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização escolar e compreendendo o papel de atuação de cada sujeito neste complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Para esta autora, a análise do cotidiano do espaço escolar não pode, portanto, “[...] desconhecer as múltiplas articulações escolar, sob pena de se tornar limitada, incompleta [...]” (ANDRÉ, 1995, p. 77). Ressalte-se que a permanência do pesquisador, no maior tempo possível, no espaço da pesquisa é requerida, proporcionando oportunidades para corrigir falsas impressões e esclarecer o que for possível. A utilização de vários procedimentos de coleta de dados aumenta da probabilidade de validade dos resultados. Para André (1992, p. 30), é preciso compreender os elementos,

[...] que por sua vez fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Para entender e descrever essa cultura, o pesquisador faz uso da observação participante, que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações (ANDRÉ, 1992, p. 30).

Sendo assim, a pesquisa, baseada no estudo de caso etnográfico, interpretou o fenômeno da organização do trabalho coletivo a partir de uma escola, vista como uma unidade em sua particularidade. André (1995, p. 30) defende que o estudo de caso etnográfico tem uma acepção muito clara: “[...] aplicação da abordagem etnográfica ao estudo de um caso”. E conforme a autora, o estudo de caso pode ser usado em pesquisa educacional para:

[...] descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das

situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária. (ANDRÉ, 2013, p.97)

A partir da instituição escolar, e nela, de um grupo específico, ou seja, os professores dos anos iniciais de alfabetização do Ensino Fundamental (EF), organizou-se um conjunto de informações ou elementos para compreender o objeto de estudo. A análise da temática na unidade considerou também o contexto mais amplo organizador das políticas educacionais e da organização do trabalho, possibilitando uma análise dos eventos da instituição e sua inter-relação com o todo. Tal movimento foi direcionado para a manifestação de aspectos do cotidiano, destacando elementos relativos à problemática no processo que a constitui.

2.2 O contexto, a escolha da escola e dos sujeitos

Tendo como parâmetro o fenômeno a ser investigado – análise da organização do trabalho escolar, identificando os fatores que facilitam ou dificultam o trabalho coletivo – optou-se por realizar a pesquisa junto ao grupo de professores dos anos iniciais do EF, a supervisora pedagógica, a vice-diretora e a diretora de uma escola pública estadual do município de Poços de Caldas, Minas Gerais.

O município situa-se no sul de Minas Gerais, região sudoeste do Estado, na divisa com o Estado de São Paulo. Possui uma população de aproximadamente 166 mil habitantes (IBGE, 2017). A característica principal da cidade é o turismo; suas águas termais, com características medicinais raras, atraem pessoas de diversas localidades do Brasil e do mundo, que também são atraídas pela belíssima arquitetura de seus prédios históricos, cachoeiras, e um relevo que favorece a prática de esportes radicais. Possui diversas indústrias na área de metalurgia – como de exploração das jazidas de bauxita – laticínios, doces e confecções; as empresas garantem cerca de 57,26% dos empregos. A cidade estende-se ao longo de uma caldeira vulcânica, mas nunca se comprovou atividade vulcânica na região.

No Sul de Minas, Poços de Caldas apresentou a maior variação no PIB total entre 2009 e 2010, indicando um crescimento de 30,18%, o que aumentou a possibilidade de empregos¹⁷ na cidade.

De acordo com a SRE de Poços de Caldas, no município não há problemas de vagas em escolas para os alunos. São setenta escolas municipais que oferecem Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM); oito escolas conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação (EI e EF), dez escolas estaduais (EF e EM) e 24 do setor privado (EI, EF, EM e Ensino Profissionalizante). Em 2010, de acordo com o Censo Demográfico (IBGE, 2017), Poços de Caldas possuía uma taxa variável de 96,56% da população acima de 10 anos alfabetizada. Ou seja, somente 3,44% da população nesta faixa etária era analfabeta.

Os resultados do IDEB, em 2015, indicaram que os alunos da rede pública, nos anos iniciais de alfabetização, obtiveram média de 6.1 e os alunos dos anos finais, a média de 5.0, indicando um aumento crescente em comparação aos anos anteriores. Em 2013, a média tinha sido de 5.8 para anos iniciais e 4.8 para os anos finais.

Atualmente, a cidade sedia seis instituições de ensino superior, ofertando vários cursos presenciais de graduação, sendo três públicas e três privadas: Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Faculdade Pitágoras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Universidade José do Rosário Vellano (UNIFENAS). Possui quatro centros universitários que ofertam cursos de graduação à distância: UNINTER, UNOPAR, EDCOM, IPTEC. Nos últimos 15 anos, Poços de Caldas vem se tornando um centro universitário, ampliando os cursos de graduação para atender a uma demanda crescente de estudantes da região e de várias regiões no país.

A escola selecionada para a pesquisa é uma das dez escolas de Educação Básica que pertencem à rede estadual de ensino, e considerada como escola de grande porte, estando entre as cinco maiores do município.

2.3 Características da Escola: determinantes para escolha

Como critério para a seleção, considerou-se uma escola estadual inserida no Programa da SEE/MG, o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP)¹⁸, que prevê reuniões

¹⁷ Os dados apresentados foram coletados no site: <https://sidra.ibge.gov.br>, algumas informações são do censo de 2010, pois não há dados mais recentes.

semanais para organização e sistematização do trabalho coletivo. O projeto PIP tem como objetivo central estimular e propiciar o trabalho coletivo a partir das ações desenvolvidas na escola, critério que ganhou destaque na política mineira¹⁹ entre os anos 2000 a 2016. A partir deste programa e de outros subprogramas da SEE/MG, intensificou-se na rede estadual a delimitação de um tempo para o planejamento no coletivo, prevendo “Reuniões pedagógicas para planejamento conjunto, discussão das boas práticas e análise de materiais pedagógicos” (MINAS GERAIS, 2013c, p. 13), que devem convergir para novas possibilidades de aprendizagem para os alunos.

De acordo com a proposta deste programa mineiro, as ações conjuntas para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, desenvolvidas na escola, devem ser avaliadas tomando-se como referência os resultados das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (SIMAVE), que envolve: o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), o Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). No âmbito do SIMAVE, portanto, estão correlacionados o PROALFA, o PAAE e o Proeb²⁰, avaliações externas determinantes para elaboração das políticas educacionais mineiras.

Em 2013, a SEE/MG, através do Ofício Circular N° 1801-13, orientou a organização das atividades para 1/3 da carga horária do professor²¹, destinada às atividades extraclasse. São quatro horas semanais realizadas na própria escola ou em local definido pela

¹⁸ O PIP é um programa desenvolvido em todas as escolas do Estado de Minas Gerais, com o objetivo de oferecer apoio pedagógico à equipe escolar e garantir a aprendizagem do aluno e a consequente melhoria do desempenho da escola. (MINAS GERAIS, 2013c, p. 6).

¹⁹ Para a elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica, não se pode esquecer dos pontos relevantes a serem analisados. Este momento é um dos mais importantes, porque é discutido coletivamente, é uma ação conjunta de todos os profissionais da Escola, para alcançar um objetivo comum: a aprendizagem do aluno. (MINAS GERAIS, 2013c, p. 13).

²⁰ PROALFA - Verifica níveis de alfabetização alcançados pelos alunos da rede pública e indica intervenções necessárias para a correção dos problemas identificados. PROEB - avaliação em larga escala, verifica a eficiência e a qualidade do ensino no Estado de Minas Gerais a partir dos resultados sobre o desempenho das escolas nas séries finais dos blocos de ensino.(3º ano EF, 5º ano EF. 9º ano EF e 3º ano EM). PAAE - realiza diagnósticos progressivos da aprendizagem escolar e do ensino, fornecendo subsídios para fundamentar planos de intervenção pedagógica durante o ano letivo (C.f MINAS GERAIS, 2008).

²¹ Art.10 Conforme dispõe Decreto n° 46.125, de 4 de janeiro de 2013, a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de 24 (vinte e quatro) horas compreende: I – 16 (dezesesseis) horas semanais destinadas à docência; II – 8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição: a) 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor; b) 4 (quatro) horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões. (MINAS GERAIS, 2013a).

direção. Nesta escola em questão, para os professores dos anos iniciais do EF do turno vespertino, sujeitos da pesquisa, as atividades foram organizadas da seguinte maneira:

- a) Reuniões de AEC (Atividade Extraclasse) – Duas horas semanais programadas para o planejamento, às segundas-feiras, ao término das aulas.
- b) Reuniões de Módulo II – Duas horas semanais, reuniões coordenadas geralmente, pela equipe gestora, diretora, vice-diretora e supervisor pedagógico, destinadas ao aprimoramento de práticas pedagógicas a partir da organização pelo coletivo da escola, às quintas-feiras, e posteriormente transferida para as terças-feiras, com professores e equipe gestora.

Segundo a diretora desta escola, a SRE Poços de Caldas orienta que as reuniões, principalmente as de Módulo II, de caráter exclusivamente coletivo, pautem-se na elaboração e discussão de práticas, além do estudo docente favorecendo o desenvolvimento pedagógico e a aprendizagem dos alunos.

A escolha da escola para a pesquisa deveu-se também por verificar, entre as escolas estaduais do município, uma que atendesse aos anos iniciais do EF, além do fato de a direção da escola permitir o desenvolvimento da pesquisa. Outra questão que despertou o interesse por essa escola foi o fato de que, nos últimos anos, houve um considerável desenvolvimento das ações pedagógicas em torno dos projetos da SEE/MG, colocando a escola em destaque nos resultados das avaliações educacionais mineiras. As avaliações anuais, anteriormente citadas, referem-se aos programas voltados à verificação do desempenho dos alunos e das escolas no Proeb e PROALFA. Esta avaliação, específica da alfabetização, verifica a capacidade de leitura, escrita, interpretação e síntese dos estudantes alunos do 3º ano do EF, enquanto o Proeb realiza avaliação, em larga escala, nas áreas de Português e Matemática, dos alunos do 3º, 5º e 9º anos do EF e alunos do 3º ano do EM. A escola apresentou progressão nos resultados dessas avaliações, embora as metas estabelecidas no programa Acordo de Resultados²² não tenham sido atingidas na sua totalidade.

²² O modelo de gestão pública, adotado por Aécio Neves (PSDB), em Minas Gerais, a partir de 2003, inclui o programa Choque de Gestão à redução de despesas, a reorganização e modernização do aparato institucional do Estado, implementando novos modelos de gestão e utilizando-se de um instrumento de avaliação de desempenho contendo indicadores denominado Acordo de Resultados (Cf. LEI Nº 14694 de 30 de julho de 2003). O acordo de resultados baseava-se na elaboração de metas e na pactuação de diversas áreas do Estado para atingir resultados; compunha-se também de recompensas para o alcance das metas pactuadas. No setor da Educação, os Acordos de Resultados passaram a ser assinados entre as Superintendências Regionais de Educação e as Escolas Estaduais a partir de 2008, ampliando o monitoramento dos resultados das avaliações externas, principal medida de referência para o acordo. No período da realização da pesquisa, este modelo de gestão ainda predominava como modelo gerencial do governo de seu sucessor Antônio Anastasia (PSDB).

Mesmo não atingindo as metas propostas pela SEE/MG, que estabelece o nível de proficiência de 582,5 pontos, até o ano de 2013, na escala de proficiência que tem variação de 100 a 1000 pontos, a escola, desde o ano de 2012, vem apresentando uma evolução nos resultados, de 573,22 pontos em 2012, para 577,73 pontos em 2013. Esses resultados, segundo os analistas da SEE/MG que acompanham as escolas e a diretora, já se aproximam do nível considerado satisfatório²³.

A escola pesquisada foi fundada em 1911, sendo uma das mais antigas do município. Ao longo de sua história, mudou várias vezes de endereço. Hoje, situa-se em um bairro próximo ao centro da cidade. O prédio pertence ao município e sua organização e funcionamento são de responsabilidade da rede estadual de ensino. A rede física foi cedida para o Estado e, segundo a diretora, é um grande complicador quando necessita de reparos ou reformas. As últimas reformas ficaram sob a responsabilidade do Estado. A diretora assim se refere:

“Aquele muro precisa aumentar, tem vizinho reclamando dos dois lados. Água da chuva escorrendo de um lado, no outro os meninos descem e querem pular, tem que vigiar sempre e o vizinho não quer saber, quer providência, aí aquela confusão, a prefeitura não arruma mesmo e o Estado também. As reformas que fizemos pelo Estado, ficou aquela demora para conseguir e uma tremenda burocracia” (MARIA, Diretora da escola; em 17/03/2015- Diário de Campo).

A escola atende a alunos de duas etapas da Educação Básica, ou seja, primeiro ano do EF até o terceiro ano do EM; possui turmas do Projeto Escola de Tempo Integral e, no turno da noite, atende à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O número de alunos na escola tem diminuído a cada ano e, segundo a direção, este é um fato esperado, provavelmente pelo fluxo escolar, pois a política adotada pela SEE/MG não tem permitido a retenção, ou seja, a reprovação de alunos; além disto, observa-se uma diminuição no número de filhos das famílias.

²³ Dados apresentados nos relatórios da SEE/MG, entregues à direção da escola, que juntamente com a supervisora apresentam este documento nas reuniões de professores. São relatórios que as SREs discutem com a direção das escolas para buscar novas metas. A pesquisadora teve acesso aos dados contidos no relatório.

“Acho que está assim em todo lugar, cada ano diminuindo mais e mais. As famílias estão menores. Não temos mais alunos reprovados, um caso ou outro de retenção; reprovação não é admitida mais, penso que há uma preocupação muito grande para passar o aluno, mas quando o aluno tem problema é difícil... ninguém sabe como ajudar. Mas penso que a escola menor, assim, menos alunos, é mais fácil mesmo” (MARIA, Diretora da escola; em 10/02/2015- Diário de Campo)

No ano de 2014, o número de alunos matriculados na escola chegava a 868 alunos; em 2015 diminuiu para 817 alunos. Em visita à escola no início de 2017, observou-se que se mantém a tendência do decréscimo do número de alunos: a escola possuía naquele período 780 alunos matriculados. Outra questão que tem contribuído para a diminuição do quadro de alunos da escola é a redução de turmas no período noturno.

O Quadro 1, a seguir, apresenta dados das turmas e alunos, nos anos de 2014 e 2015 no turno vespertino, considerando o contexto da pesquisa.

Quadro 1 – Número de turmas e alunos, anos de 2014 e 2015.

| 2014 | | 2015 | |
|-------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Vespertino | | Vespertino | |
| 1º ano EF | 20 | 1º ano EF | 22 |
| 1º ano EF | 22 | 1º ano EF | 19 |
| 2º ano EF | 19 | 2º ano EF | 20 |
| 2º ano EF | 20 | 2º ano EF | 20 |
| 3º ano EF | 27 | 3º ano EF | 21 |
| 4º ano EF | 25 | 3º ano EF | 20 |
| 4º ano EF | 22 | 4º ano EF | 26 |
| 5º ano EF | 18 | 5º ano EF | 18 |
| 5º ano EF | 20 | 5º ano EF | 21 |
| 5º ano EF | 21 | 5º ano EF | 22 |
| Total turmas: 10 | Total alunos: 214 | Total turmas: 10 | Total alunos: 186 |

Fonte: Base de dados da pesquisa.

O Projeto Escola de Tempo Integral²⁴ funciona no contraturno dos anos iniciais do EF, contemplando crianças do 1º ao 5º ano do EF. O objetivo central do projeto é atender

²⁴ O Projeto de Escola de Tempo Integral teve início em algumas escolas mineiras em 2007, sendo que a escola pesquisada entrou somente em 2009. O objetivo do projeto é melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino

alunos com baixo desempenho escolar, bem como alunos de risco social. Em 2015, 80 crianças foram selecionadas conforme critérios citados.

Uma característica importante da escola é ser reconhecida, no município, como uma escola com boas possibilidades para inclusão. Muitos pais de alunos com necessidades educacionais especiais buscam aí matricular seus filhos. Em 2002, a escola foi priorizada em uma política do governo mineiro para garantir a inclusão escolar nos municípios. Durante seis anos, foi considerada como escola piloto do “Projeto Educação Inclusiva”. Posteriormente a SEE/MG expandiu as propostas de inclusão para todas as escolas mineiras. Por ser a escola pioneira, isto possibilitou que ganhasse destaque no âmbito da inclusão.

A estrutura arquitetônica foi alterada para facilitar a acessibilidade dos portadores de necessidades especiais; os professores e equipe pedagógica participaram de cursos de formação para a inclusão.

“Eu fiz alguns cursos de inclusão, mas eram mais para preparar a gente para receber e socializar o aluno. Algumas ideias de atividades, mas formar mesmo nada. Não compreendo, por exemplo, um aluno surdo, como ele aprende? É uma síndrome, eu não sei... Não tenho conhecimento, e acho que ninguém aqui tem” (KARINA, Vice-Diretora da escola; em 15/03/2015- Diário de Campo).

A SEE/MG tem uma equipe de especialistas em educação inclusiva que acompanha o trabalho da escola de forma sistemática. Para cada criança com deficiência e necessidade educacional especial, comprovada por laudo, há um professor de apoio – um pedagogo, com curso de especialização na área da necessidade que a criança será atendida. Esse professor de apoio permanece em sala de aula com a criança para atendimento individualizado, isto se for comprovada tal necessidade. No caso das crianças surdas, é o intérprete de Libras que as acompanha diariamente.

Fundamental que demandam maior atenção do Sistema Educacional, ampliando a sua permanência diária na escola. A justificativa para o atendimento de alunos em Tempo Integral deve-se ao fato de que “as recentes avaliações realizadas pela Secretaria de Estado de Educação, tanto pelo PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização e o PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica, bem como pelas avaliações nacionais, pôde-se constatar que, apesar de Minas ser destaque nacional, tornou-se imperiosa a necessidade de se implementarem as políticas públicas existentes e de se implantarem novas políticas que possam assegurar a continuidade dos bons resultados alcançados” (MINAS GERAIS, 2009, p. 4).

Obs: O documento não cita quais políticas deveriam ser implementadas ou implantadas.

A escola dispõe de uma sala de recursos para os alunos da inclusão. A sala funciona no contraturno, duas vezes por semana, quando as crianças são atendidas por uma psicopedagoga que deve orientar os professores, bem como suas famílias. Porém, de acordo com a direção, apesar do considerável avanço, ainda persiste a falta de recursos e preparo para se lidar com o aluno portador de alguma deficiência.

“Sabe eu fico vendo, já tem muita coisa boa acontecendo, mas lidar com a inclusão é difícil, desafia a gente. Ainda não é suficiente, penso assim, falta muito” (MARIA, Diretora da escola; em 9/03/2015- Diário de Campo).

“Tem muito aluno na sala e a professora que é especialista na alfabetização não consegue se dedicar ao aluno com deficiência; e o professor de apoio, nossa é uma ajuda fantástica, mas precisava também conhecer muito de alfabetização, ou assim, ele vai acompanhar um aluno de inclusão no EM, exemplo... Física, Matemática, difícil. A maioria dos alunos precisa de outros especialistas. Por outro lado, penso que é importante, sabe esses passos que foram dados, eles são importantes para nós, e eles... sentem importantes, avançam sim, mas diferente de nossas exigências” (MARIA, Diretora da escola; em 9/03/2015- Diário de Campo).

Quanto à rede física, a escola está dividida em dois blocos. A entrada principal, com dois lances de escada, dá acesso imediato ao primeiro bloco, que contém um pátio central. No lado direito do pátio, há um corredor, sala do corredor e uma dispensa, com 12m² para material escolar; na sequência, 3 salas de aula de aproximadamente 47m²; a biblioteca, de 30m²; uma sala para uso da direção, medindo 20m², a sala da Diretoria, com um banheiro anexo, de aproximadamente 25m²; 2 banheiros para o uso das crianças, sendo um para meninos e outro para meninas; no final do corredor há um espaço coberto, utilizado como refeitório e bebedouros, com entrada para uma sala de aula de 27m² – sala com acesso para um espaço lateral ao pátio, que é utilizado também como espaço para Educação Física; após essa sala, está a cozinha com sua dispensa. Em direção ao corredor esquerdo do pátio, há, no centro, a sala dos professores, com dois banheiros; e a sala da supervisão pedagógica; já no corredor esquerdo, há mais 6 salas de 47m² cada uma delas.

Anexo ao primeiro bloco há um ginásio coberto, com arquibancadas. O ginásio coberto facilita o trabalho de Educação Física e eventos, como as apresentações de teatros. As figuras abaixo apresentam os espaços mencionados.

Figura 1: Primeiro bloco: pátio central, salas de aula, sala de professores, sala de supervisão, banheiros, biblioteca e sala da direção.



Fonte: Arquivo pessoal da Autora. 2016.

Figura 2: Ginásio coberto.



Fonte: Arquivo pessoal da Autora. 2016.

Figura 3: Refeitório.



Fonte: Arquivo pessoal da Autora. 2016.

O segundo bloco está à direita da entrada principal. Na parte inicial do bloco, fica a sala da secretaria da escola e uma sala usada como laboratório de informática; no segundo andar deste espaço, estão duas salas de 45 m², uma é utilizada como sala de aula e a outra como sala de vídeo. Ainda no segundo bloco, no andar térreo, ao lado da secretaria, há um espaço coberto, com um banheiro masculino ao lado direito e um feminino ao lado esquerdo; na sequência, 4 salas de aula, sendo duas salas de aproximadamente 40m² e duas de 25m²; uma sala utilizada para o serviço de prestação de contas do setor financeiro da escola, com 20m², e um laboratório de ciências de 50m², utilizado frequentemente para reuniões de pais e professores. Fora desse espaço coberto, há uma sala utilizada para atividades de inclusão, a “Sala de Recursos”, medindo 20m²; por fim, um portão que na parte posterior dos blocos e dá acesso ao exterior da escola, sem escadas, amplo e de fácil acesso para cadeirantes. É por este portão que se dá a entrada e saída dos alunos e pais, tanto no início como no final das aulas. Esses espaços são apresentados nas figuras a seguir.

Figura 4: Segundo bloco: sala de prestação de contas; à direita o laboratório de ciências e sala de recursos.



Fonte: Arquivo pessoal da Autora. 2016.

Figura 5: área coberta segundo bloco: secretaria, salas de aula, laboratório de informática



Fonte: Arquivo pessoal da Autora. 2016.

Figura 6: Andar superior da escola, com duas salas de aula.



Fonte: Arquivo pessoal da Autora. 2016.

Os recursos tecnológicos e materiais pedagógicos disponíveis ao trabalho docente são insuficientes. A escola realiza grande parte das atividades pedagógicas na própria sala de aula, onde se observa apenas a utilização do quadro negro com giz e nenhum recurso tecnológico. Poucos professores levam outros recursos ou materiais para serem usados em suas aulas. Há um laboratório de informática completo, com aproximadamente 25 computadores novos em funcionamento; o sinal de internet é suficiente, porém pouco utilizado para as aulas, especialmente pelos professores dos anos iniciais do EF. Durante o período de observação da pesquisa, só duas professoras utilizaram o laboratório. Levaram os alunos para fazerem uma pesquisa pela internet e depois elaborarem um relatório no “Word”, o que ocorreu uma vez na semana e durante quatro semanas. Os cursos sobre uso da informática na prática pedagógica – TI, que a SRE Poços de Caldas por vezes oferecia, com o objetivo de instrumentalizar os professores no uso dos recursos da informática, não ocorreram mais desde o ano de 2013. Segundo a diretora da escola, muitos professores acham difícil trabalhar com esses recursos, se não houver um planejamento neste sentido.

“Quando eu ainda estava na sala de aula e assim que entrei para direção, a gente tinha na Superintendência curso de informática. Os professores iam sempre, mas agora temos até computadores suficientes para uma sala e internet também, mas não temos mais cursos, penso que os professores precisam dos cursos como incentivo, até esquecem o laboratório” (MARIA, Diretora da escola; em 18/11/2014- Diário de Campo).

A escola adquiriu recentemente uma lousa eletrônica que ainda não foi instalada. São dois aparelhos de Data Show e dois notebooks para atender a toda escola. A organização do trabalho da biblioteca é de responsabilidade de um professor no ensino e uso da biblioteca (PEUB). Segundo este profissional, falta nesse espaço um acervo adequado e, principalmente, uma metodologia ou projeto que incentive a leitura. Os professores costumam levar os alunos à biblioteca para assistir a filmes ou fazer tarefas escolares.

“Nossa tem muito livro didático dos anos anteriores, acho um desperdício, trouxeram mais ainda... Eu vi o trabalho que dá para quem está na um tanto lá da superintendência... foi tudo lá para baixo, no depósito da quadra. Um desperdício de material, dinheiro jogado fora. A biblioteca é pequena difícil de organizar. Tem até um trabalho de historinhas, mas nem toda semana dá certo da professora da biblioteca fazer isto” (CARLA, professora da escola; em 13/02/2015- Diário de Campo).

Um movimento de incentivo à leitura foi desenvolvido por uma voluntária da comunidade durante dois anos – 2014 e 2015. A voluntária ia à escola toda sexta-feira para ler e dramatizar textos para alunos do 1º ao 5º ano do EF. O projeto intitulado “Hora do Conto” fez parte dos projetos institucionalizados na escola e só foi interrompido devido a voluntária ter mudado de município.

Fontes para caracterizar a população do bairro em que a escola está inserida são escassas, porém, alguns dados puderam ser identificados a partir do levantamento censitário do IBGE, em 2010, e da pesquisa realizada em 2014 pela escola e registrada em relatórios, para construção do seu Projeto Pedagógico. Assim, identificamos dados sobre renda mensal e índice de alfabetização da população, descritos a seguir. Na Tabela 1 a seguir, os dados referentes ao rendimento mensal – salário de 510,00 na época – dos moradores nos arredores da escola, comparando-o ao dos moradores do município.

Tabela 1 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade e classes de rendimento nominal médio mensal.

| Variável - Pessoas de 10 anos ou mais de idade (Pessoas) | | |
|--|--------------------------------------|--------|
| Ano – 2010 | | |
| Município e Bairro | Classes de rendimento nominal mensal | |
| Poços de Caldas (MG) | Total | 133717 |

| | | |
|---|----------------------------------|-------|
| | Até 1/4 de salário mínimo | 744 |
| | Mais de 1/4 a 1/2 salário mínimo | 1601 |
| | Mais de 1/2 a 1 salário mínimo | 26326 |
| | Mais de 1 a 2 salários mínimos | 33664 |
| | Mais de 2 a 3 salários mínimos | 11959 |
| | Mais de 3 a 5 salários mínimos | 9169 |
| | Mais de 5 a 10 salários mínimos | 5969 |
| Região Urbana Homogênea XV - Poços de Caldas (MG) | Total | 6908 |
| | Até 1/4 de salário mínimo | 41 |
| | Mais de 1/4 a 1/2 salário mínimo | 85 |
| | Mais de 1/2 a 1 salário mínimo | 1287 |
| | Mais de 1 a 2 salários mínimos | 1570 |
| | Mais de 2 a 3 salários mínimos | 669 |
| | Mais de 3 a 5 salários mínimos | - |
| | Mais de 5 a 10 salários mínimos | - |

Fonte: Censo Demográfico. IBGE, 2017.

Os dados abaixo se referem à alfabetização dos moradores da região, comparados ao país e ao município: Tabela 2.

Tabela 2 – Pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo a condição de alfabetização.

| Variável - Pessoas de 10 anos ou mais de idade (Pessoas) | | |
|--|-------------------|----------|
| Ano – 2010 | | |
| Brasil, Município e Bairro | Alfabetização | |
| Brasil | Total | 61990266 |
| | Alfabetizadas | 47385581 |
| | Não alfabetizadas | 4604155 |
| | Sem declaração | 30 |
| Poços de Caldas (MG) | Total | 33717 |
| | Alfabetizadas | 29123 |
| | Não alfabetizadas | 594 |
| | Sem declaração | |

| | | |
|--|-------------------|-----|
| Região Urbana Homogênea XV - Poços de Caldas (MG) | Total | 908 |
| | Alfabetizadas | 683 |
| | Não alfabetizadas | 25 |
| | Sem declaração | |

Fonte: Censo Demográfico. IBGE, 2017.

Não foi possível identificar o bairro, mas a delimitação representa uma área que mais se aproxima da compreensão da área do bairro onde se situa a escola, e que, segundo fontes do IBGE, é a área definida como Região Urbana Homogênea XV - Poços de Caldas (MG).

Na tabela acima, percebe-se que no bairro há uma parcela da população não alfabetizada e com baixa renda. Corroborando com os dados na Proposta Pedagógica, a escola atende alunos onde a maioria dos pais tem baixa renda e escolarização, cursaram somente o EF e alguns o EM; poucos possuem Ensino Superior. Muitos pais são alunos da escola na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo as informações dos relatórios da escola em 2014, a maioria dos alunos atendidos pela escola é oriunda de famílias de baixa renda, são filhos de trabalhadores em diversas áreas: operários das empresas do município, como Danone, Ferreiro Rocher; de mineradoras como: Alcoa, Cerâmicas Togni, Mineração Curimbaba; funcionários públicos, trabalhadores autônomos, trabalhadores braçais, empregadas domésticas, entre outros. Sendo trabalhadores, pais e mães, muitos têm necessidade de escola em tempo integral para deixarem os filhos para poderem trabalhar, porém, nem todos conseguem.

O Projeto Escola de Tempo Integral é bem restrito, havendo critérios de seleção das crianças que podem ser incluídas, como já mencionado. Nas reuniões de pais, realizadas no início de ano, a direção da escola deixa claro para os pais que o projeto tem objetivos específicos, não se restringindo à organização de espaço e tempo para abrigar os filhos de trabalhadores.

De acordo com as observações realizadas, é grande a procura, no começo do ano por vagas no projeto. Muitos pais não aceitam os critérios e vão insistentemente à escola, chegam a procurar órgãos como Conselho Tutelar e SRE Poços de Caldas, com o intuito de que os filhos participem do projeto. No entanto, a escola não tem espaço suficiente para atender a toda a demanda.

Os alunos do EM ingressam cedo no mercado informal ou formal de trabalho para ajudarem no sustento das famílias: de acordo com a direção, aproximadamente 60% dos alunos, nesta faixa etária, realizam alguma forma de trabalho após o horário de aulas. Há uma grande preocupação da direção em relação ao uso de drogas pelos alunos, a partir dos 13 anos²⁵.

Quanto ao envolvimento parental na vida escolar dos filhos, a escola encontra muitas dificuldades nesse processo. Observa-se um número reduzido de pais em reuniões, mesmo quando convocados. Considerando as crianças na faixa etária dos 6 aos 10 anos, percebe-se um envolvimento maior, porém ainda insatisfatório. Observação realizada nas atas da reunião de abril de 2015, reunião de fechamento de bimestre, das dez turmas dos anos iniciais do EF, demonstra que a média de frequência dos pais é de aproximadamente 30%, entre as turmas de 1º ao 3º anos. Nas turmas de 4º ao 5º anos foi menor: aproximadamente 20%. Conforme a diretora, nesta faixa etária, há maior participação dos pais quando há apresentação dos projetos e trabalhos dos alunos. Segundo ela:

“O número de pais pode até dobrar quando tem apresentação de algum número” (MARIA, Diretora da escola; em 13/04/2015- Diário de Campo).

Os pais apreciam assistir às apresentações ou trabalhos dos filhos – teatros, danças, músicas, dramatizações, exposição das produções das crianças – fator pouco explorado pela equipe pedagógica e professores.

As reuniões para a entrega dos resultados de desempenho – nota – têm sido um espaço que a cada ano fica mais vazio. No início do ano, a escola ainda consegue reunir um número maior de pais²⁶. Segundo a diretora,

“Os pais têm pouco interesse e também tem o trabalho que impede a participação, difícil conciliar um horário, às vezes mandam irmão da criança para reunião, mas criança também” (MARIA, Diretora da escola; em 13/04/2015- Diário de Campo).

²⁵ Fato relatado na entrevista com a diretora. No ano de 2015, foi realizado um projeto junto à Polícia Militar, para informação e apoio aos pais quanto aos problemas das drogas. Encontros semanais durante dois meses. Mesmo com pouca adesão, 20 pais, o projeto foi avaliado de forma muito positiva pelos pais e organizadores.

²⁶ De acordo com a Proposta Pedagógica “a participação da comunidade ainda está aquém do esperado para a perspectiva de uma gestão Democrática e participativa. A escola necessita se envolver mais com a comunidade criando mecanismos e estratégias de integração. A participação destes pais ainda não representa uma conquista significativa”(Documento da Proposta Pedagógica da escola- equivalente ao PPP de 2014). O documento não explicita os motivos pelos quais há pouco envolvimento parental.

A diretora ressalta a dificuldade em conciliar um horário para que os pais participem. Há queixas generalizadas dos professores quanto à falta de interesse dos alunos e ao distanciamento dos pais da vida escolar dos filhos. Essas questões são comentadas nas reuniões ou mesmo na sala dos professores, como se observa a seguir.

“Que adianta estou cansada de mandar aviso de reunião, são sempre os mesmos que vêm, e nem precisam, aqueles que tenho que pedir ajuda mesmo em casa nunca aparecem” (DIVA, professora da escola; em 20/04/2015- Diário de Campo).

“Dia de reunião é decepcionante, por mais que a gente mande bilhete, nada, aqui no quinto ano cada dia vem menos, é assim” (HELENA, professora da escola; em 20/04/2015- Diário de Campo).

“Uma pena, as reuniões não estão adiantando mais, juntamos as salas dos 3º anos e vieram pouquíssimos pais, sei lá, estou tentando” (AMANDA, professora da escola; em 20/04/2015- Diário de Campo).

“Vocês viram no ano passado marquei uma a noite e foi a mesma coisa” (HELENA, professora da escola; em 20/04/2015- Diário de Campo).

As iniciativas da escola não foram suficientes para garantir o envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos. A percepção da realidade das famílias, contrastando com a necessidade de participação dos pais em reuniões, como anteriormente anunciada pela diretora, pode indicar um desafio importante para escola enfrentar.

Há também problemas pontuais de indisciplina dos alunos, pequenas brigas, problemas de relacionamento entre professor e aluno, alguns transtornos nas aulas, especialmente entre a faixa etária dos adolescentes. Outro problema diz respeito à rotatividade de professores, questão recorrente, que afeta a dinâmica da sala de aula, da disciplina e do trabalho pedagógico.

A equipe gestora é composta pela diretora e três vice-diretores, um para cada turno escolar. A diretora e os vice-diretores cumprem o terceiro mandato, foram eleitos pela comunidade escolar em 2007, reeleitos em 2012 e 2015, em consonância com a legislação

vigente²⁷. Esta equipe passou pelo processo eletivo e também seletivo – prova de certificação para Diretores da SEE/MG. Cada um dos vice-diretores é responsável por um turno. Compõem também a equipe gestora mais três supervisoras pedagógicas, função semelhante à ocupada pelos coordenadores pedagógicos em outros estados ou redes de ensino. As supervisoras assumiam suas funções de acordo com os turnos, cada uma responsável por um turno. Isto trouxe um grande complicador, pois o número de turmas varia muito de um turno para outro, o que acaba sobrecarregando o trabalho de supervisão em alguns turnos. No ano de 2014, somente 4 turmas foram autorizadas para o turno noturno²⁸, enquanto os turnos matutino e vespertino tinham 15 e 14 turmas respectivamente. No trabalho dos vice-diretores, não houve nenhum complicador, uma vez que o vice-diretor do turno noturno auxiliava a direção na parte administrativa dos outros turnos.

Em 2015, a diretora reorganizou o trabalho das supervisoras, não por turnos, mas por turmas a serem atendidas. Esta reorganização está descrita no quadro abaixo:

Quadro 2 – A supervisão pedagógica, o horário de trabalho e o quantitativo de turmas atendidas.

| Quantitativo | Horário de trabalho | Turmas atendidas |
|-------------------|---|--|
| Supervisora A – 1 | 3 dias de manhã 7:00h às 11:30h 2 dias à tarde 13:00h às 17:30 | Responsável pelas 7 turmas do Ensino Médio Responsável pelas 4 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (2 turmas de 6º anos e 2 turmas de 7º anos) |

²⁷ A eleição de diretores é uma prática nas escolas mineiras desde o início da década de 1990. De forma generalizada, o cargo de direção se processa nas seguintes condições: Art. 1º O cargo em comissão de Diretor de Escola, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, é exercido em regime de dedicação exclusiva por servidor ocupante de cargo efetivo, efetivado pela Lei Complementar n.º 100, de 05 de novembro de 2007 ou função pública estável, das carreiras de Professor de Educação Básica ou Especialista em Educação Básica, vedado ao seu ocupante exercer outro cargo na Administração Pública, direta ou indireta, em qualquer ente da Federação.[...]Art. 5º Para participar do processo de indicação ao cargo de Diretor de Escola e à função de Vice-diretor, os candidatos deverão constituir chapa completa e requerer a inscrição à Comissão Organizadora.[...]Art. 6º Cada chapa será composta por um candidato ao cargo de Diretor e por um ou mais candidatos à função de Vice-diretor, conforme quantitativo da escola[...]Parágrafo único. A comunidade escolar, por votação, indicará a chapa que julgar apta para a gestão da escola. Art. 10. A comunidade escolar, apta a participar do processo de indicação, compõe-se de: I – categoria “profissionais em exercício na escola”; II – categoria “comunidade atendida pela escola”: a) segmento de aluno regularmente matriculado e frequente no ensino médio e aluno de qualquer nível de ensino com idade igual ou superior a 14 (quatorze) anos; b) segmento de pai ou responsável por aluno menor de 14 (quatorze) anos regularmente matriculado e frequente no ensino fundamental (MINAS GERAIS, 2011, p.1-2).

²⁸ A cada ano, as escolas estaduais têm que negociar o quadro de turmas na SRE, as escolas mineiras, de maneira geral, foram diminuindo as turmas no noturno, sendo que o fechamento gradativo de turmas ocorreu principalmente no ano de 2014 e 2015. Alunos menores de 18 anos não poderiam mais frequentar o noturno. A mudança de governo, em 2016, trouxe uma retomada significativa do EM noturno, permitindo ao aluno menor, trabalhador ou com autorização do responsável, matricular-se neste período.

| | | |
|-------------------|------------------------------------|---|
| Supervisora B – 1 | 2 dias de manhã 7:00h às 11:30h | Responsável pelas 4 turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (2 turmas de 8º anos e 2 de 9º anos) |
| | 3 dias à noite 18:h às 22:30 | Responsável por 4 turmas de Educação de Jovens e Adultos e 1 turma de Ensino Médio. |
| Supervisor C* – 1 | Todas as tardes 13:00 às 17:30 | Responsável por todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (10 turmas). |

Fonte: Base de dados da pesquisa.

* Sujeito de pesquisa.

A supervisora B estava atuando em condição de contrato e, no final de 2015, foi substituída por um supervisor concursado e nomeado para a função. As supervisoras A e C atuavam na condição de efetivadas pela Lei complementar nº 100 de Minas Gerais²⁹, e perderam os cargos no final de 2015. No ano de 2016, muitos servidores foram substituídos em decorrência da queda da referida lei, por decisão do Supremo Tribunal Federal.

A escola funciona em três turnos: em 2015, tinha 33 turmas, entre o EF e o EM regulares, 4 turmas do Projeto Escola de Tempo Integral e 3 turmas de EJA, com um total de 34 turmas – em 2016, eram 30 turmas. Quanto aos anos iniciais do EF, foco da pesquisa, a escola em 2015 tinha 10 turmas. As crianças que ingressam no EF aos seis anos de idade, são oriundas da Educação Infantil, de instituições denominadas Centro de Educação Infantil (CEI), da rede municipal de ensino. As crianças dos CEIs, localizados próximos à escola, são encaminhadas pelo cadastro de matrículas realizado no município, sendo o zoneamento o critério principal.

A composição das turmas e enturmação dessas crianças, do primeiro ano do EF, são feitas de acordo com a ordem de matrícula. Cada turma, de 1º ano do EF, é formada considerando o número aproximado de 20 alunos. No caso de receber transferência, em qualquer etapa ou época do ano, o aluno irá para a turma com menos alunos. Segundo a Proposta Pedagógica da Escola, os critérios adotados são satisfatórios, pois atendem, na

²⁹ Em 2007, o governo do Estado de Minas Gerais efetivou cerca de 98 mil servidores públicos por estarem na função há anos e sem concurso público. A Lei Complementar 100, não apenas pretendia resolver a situação precária do servidor público, mas foi a solução encontrada para resolver as pendências do estado com o tribunal de contas da União. Em 2014, o STF julgou inconstitucional a Lei 100 e pediu a imediata dispensa dos servidores para dar posse aos concursados do ano de 2011. Com a decisão do Supremo, todos perderam o cargo. Cumprindo a determinação do Supremo Tribunal Federal, o Governo do Estado de Minas Gerais publicou em edição extra do “Diário Oficial do Estado de Minas Gerais”, de 31 de dezembro de 2015, a lista dos desligamentos relativos aos servidores que foram efetivados pela Lei Complementar Nº 100/2007. Foi publicado o desligamento de 67.221 (dos 98 mil servidores, muitos aposentaram-se no período de 2007 a 2015) cargos no Estado de Minas Gerais. A maioria pode concorrer no processo de designação, porém a colocação dos primeiros lugares foi dada ao concursado.

maioria das vezes, às necessidades organizacionais que favorecem a aprendizagem e garantem a distribuição dos alunos de forma heterogenia.

Para atender aos anos iniciais do EF, há uma professora eventual, que substitui eventuais faltas e também oferece apoio pedagógico às turmas, através de confecção de materiais, xerox, realização de atividades com os alunos e outras ações que forem necessárias. Como a falta dos docentes é uma constante na escola, principalmente nas turmas de 6º e 7º anos do turno da tarde, neste horário a professora eventual apoia a direção, atuando com os alunos, assumindo a sala do professor faltoso, ou suprimindo o lugar da supervisora ou vice-diretora que também assumem as salas. Assim, nem sempre a eventual está disponível para auxiliar o trabalho pedagógico com alunos dos anos iniciais do EF. Desde o ano de 2009, a escola tem se esforçado para conquistar as metas estabelecidas pela avaliação do Proeb e a bonificação decorrente. A política gerencial do governo do PSDB a partir de 2003, relacionada ao Acordo de Resultados, já vinha sinalizando o pagamento do prêmio. Em 2009, com a institucionalização do prêmio, as escolas tendem a focar ainda mais nos resultados de desempenho dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa.

Percebe-se um intenso trabalho de todos da escola visando à melhoria dos resultados da avaliação, embora, desde 2015, os servidores aguardam o “Prêmio Produtividade” que foi suspenso, para área da educação, para o que o governo alega falta de recursos. Na escola, o trabalho dos professores mostra-se centrado no desenvolvimento das capacidades e habilidades que compõem as avaliações oficiais, para que assim o aluno possa corresponder às expectativas de bom desempenho nos exames externos. No turno observado, o vespertino, pode-se afirmar que o trabalho da supervisão e gestão orienta-se pela perspectiva de se atingirem essas metas, ou seja, há uma ênfase na construção desses resultados.

A organização do quadro escolar pode ser vista na seguinte estrutura:

Quadro 3 – Estrutura orgânica da escola.

| Estrutura orgânica da escola | | |
|--|--|---|
| D) Secretaria do Estado da Educação- SEE/MG- Órgão de deliberação superior | | |
| II) Representante da Secretaria do Estado da Educação- Superintendência- SRE/Poços de caldas | | |
| III) Escola | | |
| A) Equipe Gestora | - Diretora - Vice-diretores - Supervisores Pedagógicos | |
| B) Servidores | B I- Quadro de Magistério | - Professores regentes de turmas e aulas - Professores no uso da biblioteca- PUB - Professor eventual |

| | | |
|-------------------|-------------------------------------|--|
| | | - Professores de apoio à inclusão de alunos com necessidades especiais - Professor da sala de recurso (inclusão de alunos com necessidades especiais) |
| | B II - Quadro administrativo | - Secretaria escolar - Auxiliar Técnico de Educação Básica (ATB) e Auxiliar Técnico de Educação Básica-Financeiro (ATB) - Auxiliar de Serviços Gerais da Educação Básica (ASB) |
| C - Alunos | | |

Fonte: Regimento Interno e Proposta Pedagógica da escola.

Neste contexto, buscou-se identificar a dinâmica da organização do trabalho coletivo, incluindo as práticas de gestão, as formas de organização do trabalho, as relações de poder, as condições de trabalho e, também, a repercussão das políticas educacionais no seu cotidiano.

2.4 Os sujeitos da pesquisa

Para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa, preliminarmente realizou-se um contato com a direção da escola selecionada, apresentando os objetivos da pesquisa e solicitando a permissão para a coleta de dados, com o grupo selecionado, durante as atividades laborais.

Após a aprovação da diretora, responsável pela unidade, a pesquisadora foi à escola apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar aos professores e supervisora pedagógica o consentimento para participar dos encontros semanais de reunião pedagógica, realizar observações no cotidiano, fora da sala de aula, e entrevistar o grupo.

Foram selecionadas, como sujeitos da pesquisa, todas as professoras que são regentes de turmas dos anos iniciais do EF, 1º ao 5º ano, num total de dez professoras – duas dos 1ºs anos, duas dos 2ºs anos, uma do 3º ano, duas dos 4ºs anos e três dos 5ºs anos –, a supervisora pedagógica destas turmas, a diretora e a vice-diretora do turno da tarde. Um total de 13 sujeitos, todos envolvidos no processo de alfabetização, objetivo central desta etapa de escolarização. Os professores de apoio, a professora eventual, a professora da biblioteca e a professora de Educação Física não foram incluídos como sujeitos de forma direta na pesquisa, embora tenham sido mencionados em alguns contextos.

Durante a pesquisa, dois sujeitos foram substituídos, tanto na pesquisa, quanto na escola, pois perderam os contratos de trabalho no final de 2014. No final de cada ano, todos os contratos são encerrados e nova classificação é realizada para novos contratos, sendo que o

critério que tem sido adotado pelo Estado é, em primeiro lugar, o professor concursado e classificado pela nota do concurso. Esgotada a lista de concursados, o critério passa a ser o tempo de serviço estadual e na função. A prioridade ao concursado não significa nomeação destes, mas contrato para aquele ano letivo. As nomeações podem ou não ocorrer durante o ano, em conformidade com a deliberação do governo.

A permissão para o desenvolvimento da pesquisa com os sujeitos foi concedida mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE), após a apresentação e explicação dos objetivos. Os nomes dos sujeitos foram mantidos em sigilo; nomes fictícios foram usados resguardando a identidade dos envolvidos no conteúdo desta tese. Seguindo os critérios de pesquisas com seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa³⁰ e devidamente aprovado.

De posse do consentimento dos sujeitos e aprovação pelo Comitê de Ética, iniciou-se o trabalho de campo. Lembrando que apesar de ter ocorrido, durante a fase de coleta de dados iniciada em 2014, a substituição de duas professoras em 2015 devido à mudança no quadro da escola, não houve dificuldade em conseguir o consentimento das novas participantes.

Dados sobre a caracterização dos sujeitos estão apresentados na Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Indicação dos sujeitos (nomes fictícios), situação funcional, formação, tempo de serviço na escola.

| Sujeito | Situação funcional | Formação | Tempo de serviço na Educação (anos) | Tempo na escola |
|----------|--|-----------------------------|-------------------------------------|-----------------|
| Amanda | Designada- Regente de turma - 1º ano | Pedagogia com Pós-Graduação | 10 | 1 ano |
| Beatriz | Efetivada (Lei 100) - Regente de turma- 1º ano | Pedagogia | 9 | 6 anos |
| Nair | Designada- Regente de turma - 2º ano | Pedagogia | 2 | 9 meses |
| Diva | Designada- Regente de turma - 2º ano | Pedagogia | 2 | 9 meses |
| Eva | Designada- Regente de turma - 3º ano | Pedagogia | 3 | 9 meses |
| Felícia | Designada- Regente de turma - 4º ano | Pedagogia | 4 | 2 anos |
| Gabriela | Efetivada (Lei 100) - Regente de turma- 4º ano | Pedagogia | 9 | 3 anos |

³⁰ A presente pesquisa teve seu projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa segundo o Parecer CEP nº 727.438.

| | | | | |
|------------------------|---|-----------------------------|----|---------|
| Helena | Efetiva- Regente de turma - 5º ano | Pedagogia com Pós-Graduação | 25 | 8 anos |
| Ivone | Efetivada (Lei 100) - Regente de turma - 5º ano | Pedagogia com Pós-Graduação | 10 | 8 anos |
| Joana | Designada - 5º ano | Pedagogia | 2 | 9 meses |
| Laura | Efetivada (Lei 100) Supervisora | Pedagogia com Pós-Graduação | 18 | 8 anos |
| Maria - Diretora | Efetiva | Pedagogia | 26 | 16 anos |
| Karina - Vice-diretora | Efetivada (Lei 100) | Pedagogia | 9 | 9 anos |
| Carla ³¹ | Designada - regente de turma - 4º ano | Pedagogia com Pós-Graduação | 22 | - |
| Odete ³² | Designada - regente de turma - 4º ano | Pedagogia | 2 | - |

Fonte: Base de dados da pesquisa.

A precarização da situação de trabalho é visível no quadro acima. No Estado de Minas Gerais existem três categorias de trabalhadores, o efetivo concursado, o efetivado nos termos da Lei Nº 100/2007, e o contratado. Dos treze sujeitos da pesquisa, oito servidores estão em contratos temporários, cinco são concursados e foram aprovados no início de 2014, porém ainda aguardam nomeação. Quatro aguardam o posicionamento do Estado no cumprimento da decisão do Supremo Tribunal Federal quanto à situação de efetivado pela Lei 100. Somente a Diretora e uma professora são concursadas e nomeadas. Estas possuem estabilidade funcional.

O perfil dos sujeitos mescla-se entre professoras iniciantes na carreira, com dois anos de experiência, até professora com 25 anos de magistério; a diretora possui 26 anos de trabalho na educação. No caso destas duas últimas, ambas aguardam a aprovação de suas aposentadorias. Dos sujeitos da pesquisa, três não acumulam outras funções com a exercida na escola; sete trabalham de manhã em outra instituição; duas dobram o turno na própria escola e a diretora tem cargo comissionado com dedicação exclusiva, que a impede de exercer outra função remunerada. Percebe-se que o fato de terem jornada dupla provoca muito cansaço. Muitas vezes, ao chegarem para o trabalho, mostram o cansaço no olhar, se atrasam, reclamam da falta de tempo para satisfazer necessidades básicas.

Porém, apesar do cansaço, pode-se observar muita energia e vigor no trabalho destas professoras. Quando chegam à sala dos professores, no início da jornada, muitas vezes

³¹ - Professora que entrou em 2015, substituindo professora do 2º ano - Motivo: Perda de contrato.

³² - Professora que entrou em 2015, substituindo professora do 4º ano - Motivo: Perda de contrato.

por cinco ou dez minutos aquele cansaço aparente dá lugar a sorrisos; é um momento de grande descontração. Não houve evidência de mau humor por parte das professoras ao iniciarem suas aulas. Trocam conversas, e às vezes até atividades, na porta da sala com as colegas; demonstram muito carinho na recepção às crianças.

De maneira geral, é um grupo que parece se preocupar muito com o colega. Durante o período observado, ocorreram alguns eventos que chamaram atenção: certa vez uma professora chegou com a aparência de quem tinha chorado e muitas perguntaram se estava tudo bem; antes de começar a aula, elas se organizaram e uma professora do 2º ano juntou sua turma com a da professora, pois a eventual estava ocupada neste dia; assim, a professora teve tempo de se refazer, conversar com a supervisora sobre seu problema, antes de voltar para a sala de aula. Apoio semelhante ocorreu quando uma professora estava com filho doente, sendo que naquela semana não havia pessoal disponível para substituí-la: as próprias professoras tomaram a iniciativa e dividiram as crianças nas salas, o que ocorreu por dois dias. Percebeu-se também que muitas traziam materiais ou novidades para repartir entre elas.

“Eu trouxe estes folders de supermercado para a gente trabalhar, eu faço muita atividade interessante com eles” (DIVA, professora da escola; em 9/11/2014- Diário de campo).

“Olha os livros que consegui pelo Banco Itaú, vou deixar numa caixa, podem pegar” (JOANA, professora da escola; em 16/03/2015- Diário de campo).

“Tenho vários gibis para a gente usar, ganhei ontem” (GABRIELA, professora da escola; em 23/03/2015- Diário de campo).

Estes eventos estavam sempre ocorrendo e pareciam aproximar muito o grupo, que em sua grande maioria apresentava um bom relacionamento.

2.5 Procedimentos de coletas de dados

André (1995), ao caracterizar o trabalho etnográfico em educação, vincula técnicas que são tradicionalmente ligadas a esta abordagem: a observação participante, a entrevista e a análise de documentos. A partir destes procedimentos, a pesquisadora buscou

coletar os dados para compreensão do objeto de estudo, relacionado aos fatores que facilitam ou dificultam o trabalho coletivo na escola. Estes procedimentos possibilitam:

[...] documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 1995, p.41).

Neste tipo de pesquisa, de abordagem etnográfica, a presença do pesquisador foi mais constante no ambiente, fazendo parte do grupo, observando, vivenciando e partilhando do cotidiano. Com o foco no trabalho coletivo, excluiu-se o acompanhamento do professor na sala de aula. E, neste universo, os dados foram coletados. Assim, foram utilizados os seguintes procedimentos:

i) **A observação participante:** observação das reuniões pedagógicas e do cotidiano, durante o final do ano de 2014 e início de 2015. Foram feitas observações em reuniões semanais: atividades extraclasse (AEC) e de Módulo II, que são reuniões pedagógicas com o acompanhamento da Supervisora, num total de onze reuniões de Módulo II e oito de AEC, durante os meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2014 e os meses de fevereiro, março e abril de 2015. Buscou-se registrar as que correspondiam aos objetivos da pesquisa. Neste período também foram realizadas observações do cotidiano do trabalho dos sujeitos. As observações foram ampliadas, em alguns momentos do segundo semestre de 2015 e 2016, pois a pesquisadora retornou à escola para analisar documentos, realizar algumas entrevistas e aproveitou a oportunidade para observar alguns detalhes sobre a rotina, apreendendo dados apresentados na pesquisa. Houve também a participação nos eventos de encerramento do final de ano

a) **Gravação de áudio das reuniões de Módulo II:** as primeiras reuniões tiveram os áudios transcritos na íntegra e logo em seguida optou-se pela descrição das reuniões no diário de campo e transcrição somente dos eventos relativos ao objeto de pesquisa. Isto devido ao fato de que algumas reuniões não apresentaram conteúdo do interesse da pesquisa. Porém, todas foram devidamente registradas no diário de campo. As impressões, a dinâmica das reuniões, comentários, o envolvimento dos participantes, foram anotações complementares no diário de campo e, posteriormente, organizadas. Uma síntese foi inserida no “Quadro 4 - Síntese das reuniões de Módulo II”. Nas reuniões, a pesquisadora estava inserida no grupo e participava de todas as atividades. O interesse centrava-se, especialmente, na dinâmica da reunião, na

forma de participação, no envolvimento do grupo, na condução da reunião, na manifestação de interesse ou não dos sujeitos, nos diálogos, no clima e impressões que ali se apresentavam.

b) **Acompanhamento de reuniões de AEC:** as reuniões não puderam ser gravadas em áudio, pois as professoras dividiam-se em pequenos grupos e subgrupos, em espaços diferentes na escola. Para realizar as observações e registros, a pesquisadora transitou pelos subgrupos com o intuito de apreender os eventos e elementos mais significativos e registrá-los. No caso dessas reuniões, o interesse direcionava-se para a forma na qual as professoras organizavam-se para planejar, os comportamentos, o envolvimento, a ajuda que recebiam, ou seja, a dinâmica da reunião.

c) **Observação do cotidiano:** a observação foi realizada contemplando vários momentos e espaços do trabalho docente e da equipe gestora. A pesquisadora acompanhou as professoras, principalmente nos momentos em que o grupo estava reunido: no início das aulas, observando movimentos para iniciar o trabalho, nos corredores, na sala de professores nos intervalos, na sala de supervisão, um espaço muito procurado pelas professoras e nas reuniões anteriormente citadas. A diretora, vice-diretora e supervisora foram acompanhadas em diversos momentos da rotina de trabalho. A pesquisadora permanecia, frequentemente, perto da sala da direção e da supervisão, fazendo parte da rotina e realizando anotações no diário de campo. Este acompanhamento assim ocorreu, uma vez que foi permitida a presença da pesquisadora em quase todos os eventos dos trabalhos da supervisora, diretora e vice-diretora. O interesse centrou-se nas demandas do cotidiano, no desenvolvimento do trabalho, nas condições e outros eventos pertinentes. De setembro a dezembro 2014 e de fevereiro a abril de 2015, a pesquisadora observou o trabalho na escola, indo três ou quatro vezes na semana, no período da tarde. As visitas à escola, no segundo semestre de 2015 e 2016, também revelaram dados importantes do cotidiano. A pesquisadora anotava todo evento e enunciados que chamavam a atenção e algumas vezes, quando tinha oportunidade, realizava gravações. Estas anotações e gravações foram organizadas em um quadro demonstrativo.

ii) **Entrevistas com professores, diretora e supervisora:** as entrevistas tiveram como foco as concepções e enunciações sobre o desenvolvimento do trabalho no interior escolar. Foram realizadas com quatro professoras, a diretora, e a supervisora, visto que apenas quatro professoras manifestaram interesse pela entrevista. A supervisora e a diretora foram entrevistadas duas vezes, ampliando elementos para pesquisa. Todas as entrevistas foram transcritas e a transcrição organizada em um quadro facilitando a análise. As entrevistas foram realizadas na escola, com as professoras no ano de 2015; com a supervisora em 2014 e 2015, e com a diretora em 2015 e 2016. Seguindo as orientações da pesquisa de abordagem

etnográfica, as entrevistas são semelhantes “[...] a uma conversa, sendo atribuições pelos sujeitos, significados das situações que fazem parte da sua vida cotidiana” (TEZANI, 2004, p. 11). A princípio, buscou-se compreender o que pensam os sujeitos sobre o trabalho coletivo na escola em questão, sobre as condições de trabalho e também sobre alguns projetos que a escola desenvolve em consonância com as propostas da SEE/MG, como é o caso do PIP. Conforme combinado previamente com os sujeitos, a entrevista constituiu-se no diálogo sobre o tema. Um esquema prévio para a entrevista consistiu nos temas acima. Foi explicado aos entrevistados que fariam sobre o trabalho coletivo na escola, sobre as condições de trabalho e sobre o desenvolvimento do projeto PIP. Durante a entrevista, procurou-se manter uma relação flexível, deixando os sujeitos verbalizarem sobre questões que julgassem relevantes. Esta flexibilidade é própria da abordagem utilizada (ANDRE, 1995). O recurso de gravação em áudio também foi utilizado e, posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra. Para a transcrição, foram corrigidos os possíveis erros de linguagem, sendo esta uma solicitação dos sujeitos.

iii) **Análise de documentos orientadores da organização escolar:** os documentos analisados correspondem às normas e legislações do governo de Estado, da SEE/MG, da SRE Poços de Caldas e documentos da própria escola, que são normatizadores e orientadores do trabalho escolar. Foram realizadas análises de Resoluções, orientações e ofícios da SEE/MG que estruturaram a organização escolar no ano de 2014, 2015 e 2016; de Resoluções e outros documentos do governo de Minas Gerais e da SEE/MG relacionadas aos projetos, aos programas do governo, aos servidores da escola; analisaram-se documentos e legislação referente ao PIP e à Proposta Pedagógica da escola, documento elaborado anualmente pela escola com a proposta do PIP. Os documentos foram importantes para a compreensão de muitas demandas que surgiam no cotidiano da escola. Para este tipo de pesquisa, este procedimento é requisitado, pois a análise de documentos, externos e internos ao fenômeno observado, tem a finalidade de confrontar, completar ou esclarecer a realidade e as informações coletadas (TEZANI, 2004).

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Apresentação

Finalizada a coleta de dados, realizou-se a transcrição das entrevistas gravadas em áudio, que foram, então, organizadas em um quadro demonstrativo. Parte das reuniões de Módulo II, gravadas em áudio, foi também transcrita, selecionando para essa transcrição apenas os aspectos relevantes ao objeto da pesquisa. Ao todo foram gravadas onze reuniões. A síntese do conteúdo selecionado dessas reuniões é apresentada no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Síntese de reuniões de Módulo II na escola.

| Reuniões de Módulo II | | | |
|-----------------------|--|---|---|
| Data | Assunto | Participantes | Observações |
| 11/09/2014 | Convocação: analista da SRE, para falar sobre o trabalho com o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental | 13 sujeitos: 3 professores de apoio e 2 de Educação Física | Momentos de controvérsias e confrontos que serão descritos nos Núcleos Temáticos e discussão de dados |
| 11/12/2014 | Convocação: Preenchimento de fichas e fechamento de atividades do ano letivo | 11* sujeitos: a supervisora e as 10 professoras | Trabalho individual, preenchimento fichas. Na semana seguinte a reunião – 18/12/2014 – teve a mesma dinâmica |
| 12/02/2015 | Objetivo: preparar as professoras recém contratadas sobre alguns aspectos do trabalho na escola; preenchimento dos diários de classe em consonância com a matriz curricular e o plano de aula, entre outros | 12 sujeitos: a supervisora, as 10 professoras e a vice-diretora | Não houve tempo para o envolvimento do grupo, foram muitas orientações e recados |
| 23/02/2015 | Convocação geral: a diretora e o vice-diretor do turno noturno apresentaram a análise dos resultados da escola nas avaliações externas e as metas propostas | 13 sujeitos: os supervisores, a diretora, os vice-diretores e todos os professores da escola | Momentos de reflexão e orientações para os professores; foi perceptível a participação e a preocupação na análise de resultados; serão destacados alguns excertos neste capítulo e nas discussões dos dados |
| 05/03/2015 | Convocação geral: reorganização dos projetos, mais especificamente o PIP; dois momentos: inicialmente discussões sobre as potencialidades e avanços realizados na escola; no segundo momento, as fragilidades, pontos negativos e sugestões. | 13 sujeitos, os supervisores, a diretora, os vice-diretores e todos os professores da escola. | A dinâmica da reunião, aparentemente, facilitou o envolvimento de todos; a reunião durou 4 horas |
| 12/03/2015 | Formação dos professores: Gramática; Língua Portuguesa | 11 sujeitos da pesquisa | Sugestão das professoras em decorrência da cobrança deste aspecto nas avaliações externas; a professora dos anos finais do EF se dispôs a ajudar as professoras |

| | | | |
|------------|--|---|--|
| | | | alfabetizadoras; a professora apresentou as questões de forma expositiva |
| 19/03/2015 | Elaboração do Projeto “Mineirices”, sugestão das professoras para resgatar a cultura mineira | 13 sujeitos e 2 professores de apoio | Seleção de atividades e estratégias a serem desenvolvidas no projeto: os professores se dividiram em grupos |
| 26/03/2015 | Orientações para o preencher as fichas PDI – Plano de desenvolvimento Individual dos alunos de inclusão, professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da sala de recursos | 13 sujeitos e a professora do AEE | A professora AEE pediu parceria com a regente da turma; as professoras comentaram sobre os alunos da inclusão e também pediram ajuda |
| 09/04/2015 | Palestra sobre saúde bucal em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde; retomada do projeto “Mineirices” para verificar o desenvolvimento previsto para apresentação no final do mês; o início da Educação de Tempo Integral também foi discutido, justificando o atraso do Projeto que ainda não havia começado | 13 sujeitos | A reunião foi dirigida pela diretora, a vice-diretora e supervisora e não passaram de recados, sem envolvimento do grupo |
| 16/04 | Início do Curso de LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, professora de Libras do turno da tarde; questões para atendimento ao aluno surdo | 13 sujeitos: 2 professores intérpretes de Libras. | Houve muita expectativa por parte das professoras; utilizou-se a metodologia expositiva |
| 28/04/2015 | Era prevista a continuação da capacitação em Língua Portuguesa pela professora dos anos finais do EF, no entanto, a pauta foi mudada para avaliação bimestral dos alunos | 12 sujeitos | Durante a reunião, a professora Helena fez uma colocação sobre a descontinuidade e interrupções constantes |

Fonte: Base de dados da pesquisa.

*A diretora e a vice-diretora, quando ausentes, estavam em outras atividades.

Foram feitas anotações sobre as observações de oito reuniões de AEC que não foram gravadas em áudio, mas acompanhadas presencialmente. Organizou-se também o quadro de anotações do diário de campo, relativas às observações do cotidiano escolar. Em seguida, procedeu-se às leituras do material coletado, fez-se o recorte dos relatos dos sujeitos e anotações realizadas, que foram, então, organizados em um quadro. Durante a análise desse conteúdo, alguns dados foram extraídos e organizados em Núcleos Temáticos. Foram agrupados por temas, natureza, conteúdos e objetivos da pesquisa. Estes receberam uma denominação específica em consonância com o assunto.

A organização dos dados em Núcleos Temáticos tem sido recorrente em diversas pesquisas no campo educacional. Para Leite (2012, p. 358), os Núcleos Temáticos são

produtos da análise, que “[...] no seu conjunto, correspondem aos resultados da pesquisa realizada”.

Na perspectiva da pesquisa, a análise de dados gerou um recorte detalhado que possibilita revelar dados que estão diretamente relacionados aos objetivos. Esta estratégia requer um ir e vir de leituras. O autor citado defende que a meta é a construção de uma matriz final que reúna o conjunto em torno do objetivo da pesquisa. Os resultados apresentados nos Núcleos Temáticos devem conter: os títulos, definições, excertos dos conteúdos verbalizados ou não, observações da pesquisadora, os quais serão, posteriormente, “[...] objetos de discussão e interpretação, à luz da abordagem teórica assumida” (LEITE, 2012, p.359).

A referência para a construção de Núcleos Temáticos é o trabalho de Aguiar e Ozella (2006). Os autores apresentam a ideia de Núcleos de Significação, com metodologia semelhante aos Núcleos Temáticos. Buscam, na abordagem vigotskiana, a compreensão de significados e sentidos para as verbalizações dos sujeitos e compreendem que “[...] os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Para compreender o sujeito em seu espaço e o significado ou sentido das suas ações, as enunciações e as manifestações constituem ponto de partida, pois elas contêm mais do que aparentam e “[...] por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (Ibidem). Os autores afirmam que o sentido é mais amplo que o significado, pois constitui um evento psicológico do sujeito frente à realidade. O sentido é, pois, uma categoria singular, historicamente construída e mediada. Portanto, a análise realizada, ao contemplar os significados, não exclui aspectos do sentido, tendo em vista que os autores destacam a complexidade para uma análise de sentidos, e apresentam um trabalho que pode ser realizado com significações, ou núcleos de significação, que promove a aproximação das zonas de sentido:

[...] é esse o caminho que nos propomos a seguir: apreender o processo constitutivo dos sentidos bem como os elementos que engendram esse processo. Queremos apropriar-nos daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito, configurado pela unicidade histórica e social do sujeito, revelação das suas possibilidades de criação (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227).

O Grupo do Afeto, parte integrante do grupo de pesquisa ALLE/AULA, da Faculdade de Educação da Unicamp, coordenado pelo professor Sérgio Antônio da Silva

Leite, tem utilizado a metodologia de análise de dados por Núcleos Temáticos em suas produções, que se assemelha à metodologia dos núcleos de significação apresentada.

Nesta pesquisa, os Núcleos Temáticos foram criados na perspectiva de reunir os aspectos dos relatos e observações em torno de temas que correspondem aos objetivos assumidos e, assim, descrever e analisar os impactos dos eventos que facilitam ou dificultam o trabalho coletivo no interior da escola. Inserida no universo da pesquisa qualitativa, a análise dos dados refletiu o diálogo entre a investigadora e os respectivos sujeitos em um processo de interação mais intenso. Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), em pesquisa qualitativa, a abordagem entre sujeito e investigador não é um processo neutro, há sempre uma interação. Esta interação manifesta-se também na análise e interpretação dos dados.

Ao realizar a leitura dos dados coletados, destacam-se os significados que os relatos e as observações transmitiam em relação ao tema desta pesquisa. Cada enunciação dos sujeitos áudio gravada, cada relato e enunciado anotados, a dinâmica das reuniões e os eventos ali observados, foram recortados e inseridos nos núcleos. Houve a necessidade de criação de subnúcleos em decorrência de melhor especificação e apresentação de detalhes. Os núcleos temáticos apresentam o recorte dos dados de relevância ao objetivo da investigação.

Um protocolo com os dados das entrevistas, das reuniões e observações no cotidiano, separados em núcleos e subnúcleos será apresentado a seguir em quadro temático. Apresenta-se a descrição do trabalho na escola, os aspectos que podem ser facilitadores e os aspectos que podem ser dificultadores do trabalho coletivo.

As entrevistas com a diretora da escola e com a supervisora foram retomadas durante a coleta de dados, após o desenvolvimento da organização do trabalho escolar do ano e subsequente às primeiras entrevistas, pois ambas tinham expectativas com relação a alguns projetos ou a mudanças na organização do trabalho escolar. Apesar de se pretender entrevistar novamente alguns professores, isto não foi possível, pois o quadro da escola mudou totalmente em 2016. Permaneceram na escola, nos anos iniciais do EF, apenas a diretora, a vice-diretora e uma professora que, em abril de 2016, afastou-se em férias prêmio para, posteriormente, aposentar-se.

Chegou-se, assim, aos Núcleos Temáticos, com dados que estão registrados nos arquivos Quadro das Reuniões pedagógicas, diário de campo do cotidiano escolar, e Quadro de entrevistas. Estes núcleos estão estruturados da seguinte maneira: codificados com letras do alfabeto; os subnúcleos, por sua vez, estão codificados com a letra do respectivo núcleo, seguida de um índice numérico ordinal. Com relação à questão do trabalho coletivo na escola, optou-se por separar o tema em dois grupos:

- Grupo 1: As manifestações, eventos e enunciações que correspondem aos fatores que podem ter dificultado o trabalho coletivo e correspondem aos núcleos temáticos A, B, C e D.
- Grupo 2: As manifestações, eventos e enunciações que correspondem aos fatores que podem ter facilitado o trabalho coletivo e correspondem aos núcleos temáticos E, F, G e H.

Assim, organizados os dados, facilitou-se a interpretação dos mesmos. As informações complementares nos núcleos e subnúcleos foram extraídas das observações do cotidiano e também das pesquisas em documentos, principalmente, Resoluções da SEE/MG enviadas à escola.

3.2 Núcleos temáticos do Grupo 1

A seguir a apresentação do quadro demonstrativo dos núcleos temáticos A, B, C, e D e seus subnúcleos (Quadros 6):

Quadro 6 – Núcleos e subnúcleos temáticos relacionados aos fatores que dificultam o trabalho coletivo na escola – Núcleos A, B, C e D.

| | |
|---|--|
| Núcleo A – Precarização do trabalho | |
| Subnúcleo A 1 | Alterações no quadro da escola: rotatividade |
| Subnúcleo A 2 | Desânimo, resistência e falta de entrosamento |
| Subnúcleo A 3 | Individualismo x autonomia |
| Subnúcleo A 4 | Condições de trabalho A 4.1 Falta de apoio da gestão/supervisão A 4.2 Sobrecarga de trabalho: falta de pessoal A 4.3. Recursos e condições inadequadas ao trabalho escolar |
| Subnúcleo A 5 | Perfil inadequado de alguns professores |
| Subnúcleo A 6 | Condições de organização das reuniões de Módulo II e AEC |
| Subnúcleo A 7 | Contradições do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) |
| Núcleo B: A organização do trabalho no âmbito do sistema | |
| Subnúcleo B 1 | Descontinuidade das políticas e projetos |
| Subnúcleo B 2 | Falta de apoio da equipe externa |

| | | |
|--|---|---|
| Subnúcleo B 3 | As necessidades da escola na contramão dos projetos e políticas do Estado | |
| Subnúcleo B 4 | A burocratização do trabalho pedagógico na escola | |
| Núcleo C: Nova subjetividade e a perda do referencial coletivo | | |
| Subnúcleo C 1 | O medo, a culpa e a responsabilização pelos resultados da escola | |
| Núcleo D: A Gestão da escola: fragilidades e sobrecarga de trabalho | | |
| Subnúcleo D 1 | Falta de recursos humanos no quadro administrativo geral da escola | |
| Subnúcleo D 2 | Conflitos da gestão da escola no aspecto financeiro e administrativo | D 2.1 Dificuldades para administrar o Caixa Escolar D 2.2 Tempo escasso para os processos de prestação de contas |
| Subnúcleo D 3 | Pouca atuação dos Conselhos, Colegiados e Comissão de Licitação | |

Fonte: Base de dados da pesquisa.

O Grupo 1 reúne dados sobre fatores que podem dificultar o trabalho coletivo no interior da escola; são considerados aspectos negativos demonstrados nas entrevistas, nas observações das reuniões pedagógicas e no cotidiano escolar. Optou-se por trazer, no primeiro momento, os aspectos que representam prejuízo às formas coletivizadas de trabalho, para posteriormente apresentar aspectos que podem facilitar esta forma de trabalho, tendo em vista que os aspectos facilitadores ajudam a refletir sobre os aspectos ligados à cultura escolar que merecem ser reorganizados.

3.2.1 Núcleo A – Precarização do trabalho

Neste Núcleo Temático, estão reunidos dados sobre a precarização de trabalho a que são submetidos os servidores³³ da escola. Tais dados demonstram instabilidade diante da rotatividade de professores, condições de trabalho inadequadas, falta de apoio, sobrecarga do trabalho, condições das reuniões e do PIP.

Subnúcleo A 1 – Alterações no quadro da escola: Rotatividade

³³ O termo *servidor da escola* é muito comum no contexto da rede pública estadual, é usado com frequência quando se trata do trabalhador da escola, seja ele professor ou não.

Este primeiro subnúcleo reúne os dados sobre as alterações constantes que são impostas ao quadro da escola, devido, principalmente, à instabilidade dos profissionais da Educação, à precariedade das contratações, à falta de autonomia das escolas para manter o quadro funcional; e apresenta também os transtornos que ocorrem diante da situação.

Nos relatos que serão apresentados a seguir, observa-se a grande dificuldade da direção escolar e da supervisora com as alterações, as mudanças que geram insegurança e instabilidade na continuidade do trabalho. A equipe gestora não tem controle sobre essa situação, uma vez que os contratos, ou as situações do cargo e carreira dos trabalhadores da escola são definidos pela SEE/MG, com a inspeção das SRE do Estado. A rotatividade traz um prejuízo evidente para o trabalho coletivo, o que se percebe a partir da fala da supervisora, diante da renovação do quadro de professores:

“O que dificulta muito também é esta rotatividade de professora, assim, quando começa um ano e quando você acaba de capacitá-los, de fazê-los conhecer a matriz curricular [direcionada a partir dos cadernos do Ceale de 2005, conhecer os eixos, deixá-los assim Eles saem e entram outros.

Então assim, nunca estão preparados, eles não conhecem a matriz, não são todos... mas os que vêm para nós, não têm noção de como é feito o trabalho do Estado. Então tudo que começou, chega ao final do ano você repete tudo de novo. E aquele trabalho é intenso, porque você tem que dar assistência ao professor, você tem que entrar na sala, tem que acompanhar o trabalho dele, tem que assistir aula dele. Você tem que ver se ele conhece os eixos [currículo].

Primeiro ele tem que estar bem embasado: quais são os eixos, quais são as matrizes que ele tem que dominar? Para ele ir para sala dominando, conhecendo, não digo nem dominando, mas conhecendo o que ele vai dar em sala de aula. Quais as capacidades que ele quer desenvolver nos alunos?...E com esta rotatividade. Às vezes nem chega ao final do ano, no meio do ano tem quebra, tem professor que se aposenta, tem professor que tira férias prêmio. Aí muda, e quem é mais prejudicado nisto tudo é o aluno. Ele começa com uma professora e vem outra, não são todos, mas...ainda mais quando se tem um concurso” [...] (LAURA supervisora da escola; em 25/09/2014- Entrevista).

A preocupação por parte das professoras é constante. Ao aproximar o fim do ano, elas começam a manifestar esta preocupação. Os dados foram extraídos de trechos de conversas das professoras, na hora do intervalo das aulas.

“Eu queria terminar um ano sem ficar nervosa, mas chega dezembro eu nem durmo, eu preciso trabalhar, se pudesse escolher ficaria aqui, gosto demais de trabalhar aqui o clima é maravilhoso. Eu não sei se vou conseguir o contrato que dirá ficar aqui” (JOANA, professora da escola; em 14/10/2014- Diário de campo).

“Eu fiz a inscrição... parece que vai ter nomeação e eu não fui bem classificada, não vou conseguir ficar aqui na escola” (AMANDA, professora da escola; em 17/11/2014- Diário de campo).

“Esta questão da designação, cada ano você está numa escola e cada escola trabalha de um jeito” (EVA, professora da escola; em 05/03/2015- Diário de campo).

Se a situação é conflitante para quem teme a perda da condição a cada ano, quem chega como novato na escola também apresenta desconforto diante da instabilidade.

“Não que eu não queria vir para cá, não por conta da escola, aqui eu só escuto falar que é muito bom trabalhar aqui, eu queria parar num lugar mais tempo, tomara que eu fique muito tempo aqui” (ODETE, professora da escola; em 10/02/2015- Diário de campo).

“Acho chato este vai e vem de escola todo ano” (NAIR, professora da escola; em 10/02/2015- Diário de campo)

A situação piorou durante os anos de 2015 e 2016 com as nomeações. Conforme a diretora aponta a seguir:

“[...] Estamos aí, no meio do ano com estas nomeações, a Secretaria, o Estado... fazem as coisas, não pensando... eles não sabem do cotidiano, do dia a dia da escola. Aí estas nomeações, as pessoas fizeram o concurso tem

que nomear, mas isto tinha que ser programado, que isto acontecesse no início do ano, em janeiro para você começar a escola com o quadro montado e certo. No meio do ano vão surgindo estas nomeações, tem que rever tudo, fazer a readequação do horário” (MARIA, diretora da escola; em 19/08/2015-Entrevista).

“Então a dificuldade deste ano foi com as nomeações, de repente no mês de junho com as novas nomeações o quadro da escola nos anos iniciais mudou totalmente... totalmente, inclusive a mudança já começou em janeiro, começou no início do ano por conta da lei 100. Muitas das pessoas que estavam aqui já não conseguiram retornar para a escola, inclusive a especialista [a supervisora] que trabalhava aqui há muito tempo e depois em seguida foram as nomeações... que muda totalmente o quadro da escola. Então no começo do ano houve uma mudança significativa e depois no final do semestre mudou totalmente. Então isto é lógico que dificultou muito esse trabalho coletivo [...]” (MARIA, diretora da escola; em 06/10/2016-Entrevista).

A cada ano letivo os diretores aguardam a Resolução anual da SEE/MG que regulamenta a contratação de professores, para seguirem os critérios de novos contratos e de alterações no quadro de escola. No ano de 2015, o governo manteve os efetivados da Lei 100 até dezembro e só dois designados de 2014 não conseguiram ser recontratados na escola. Situação bem diferente da ocorrida em 2016, quando, dos sujeitos participantes da pesquisa, somente três profissionais – a diretora, a vice-diretora e uma professora – permaneceram na escola. Todos os efetivados foram desligados e os designados substituídos por professores concursados ou outros com mais tempo no Estado.

“[...] Assim gerou uma grande insegurança por parte da direção, muita insegurança mesmo, mas a gente vê que as coisas estão acontecendo apesar deste receio. Muitas delas sem experiência mesmo, outras não, vieram de outra rede, a rede municipal... [...] porque esta rotatividade... apesar da Educação Integral ser trabalhar em cima de oficinas e tal nós não temos professores efetivos, então há uma rotatividade grande. Nós iniciamos o ano sempre com professores novos, então... que não trabalham nesta

sistemática e que não sabem como que funciona” (MARIA, diretora da escola; em 06/10/2016- Entrevista).

No excerto acima, a diretora apresenta sua preocupação quanto à rotatividade de professores também nas salas de aula de Educação em Tempo Integral, que demandam professores habilitados para a “sistemática” de um currículo diferenciado, a partir de oficinas pedagógicas. As oficinas são definidas como práticas pedagógicas de apoio à aprendizagem do aluno em horário de contraturno. A diretora entende que essas atividades requerem o entrosamento e tempo para apropriação das diretrizes a serem trabalhadas.

No quadro geral do número de servidores da escola houve alterações, e não apenas no contexto pesquisado. Houve a perda de dois servidores na secretaria, de dois auxiliares de serviços gerais e alguns professores, em decorrência do fechamento de turmas. A redução no quadro de pessoal das escolas tem sido constante. Qualquer fusão de turma durante o ano letivo, ou redução no início desse período, implica em perda de pessoal no quadro escolar. A inspetora escolar da SRE faz visitas periódicas à escola, para verificação e controle do cumprimento das Resoluções oriundas da SEE/MG. No ano de 2015, as escolas mineiras perderam os professores de Educação Física que atuavam nas séries iniciais do EF, assim como professores de Sociologia e Filosofia. Em 2016, houve também a redução do número de vice-diretores das escolas.

Durante uma visita da pesquisadora à escola, para analisar documentos e as Resoluções, a diretora manifestou a preocupação com o cargo da vice-diretora:

“A gente corre o risco de perder um vice diretor, já imaginou? Sai a Karina, estou apavorada, ela está à frente dos processos de prestação de contas, é tesoureira. Todo ano muda, ela é que me ajuda muito. Diminui turma, perde funcionário” (MARIA, diretora da escola; em 04/10/2016- Entrevista).

A escola pesquisada conseguiu manter o mesmo número de vice-diretores.

O caráter precário das designações no Estado não é recente. Há décadas enfrenta-se a rotatividade de professores. Desde o final da década de 1990, os concursos para os professores e outros servidores não são suficientes, ao considerar, principalmente, que a universalização do ensino expandiu a rede de ensino pública estadual. Em 2006, o governo de Minas Gerais é pressionado pelo governo Federal a regularizar a situação dos servidores

frente ao Tribunal de Contas da União. Questionava-se a precariedade de contratos, as condições de muitos servidores, alguns com mais de 20 anos de serviço, que não tinham a garantia de benefícios como aposentadoria, estabilidade e outros.

Como medida de solução, o governo sancionou a Lei Complementar Nº 100, que atingiu 98 mil trabalhadores em todo o Estado. Segundo consta, a referida Lei efetivou todos os servidores que estavam no quadro de contratados no ano de 2007. Diante do julgamento de inconstitucionalidade da lei, pelo Supremo Tribunal Federal em 2014, procedeu-se ao desligamento dos servidores em dezembro de 2015. Até o ano de 2014, o efetivado tinha garantida a sua vaga na escola, porém passou em seguida a concorrer no processo de designação. Alguns concursos foram realizados nos anos seguintes, assim o quadro da escola caminha para a estabilidade, embora ainda permaneça um número significativo de contratos³⁴.

Os contratados perderam os cargos em dezembro e concorreram novamente em fevereiro e, assim, as escolas ficaram ou ficam sem a garantia de que aquele servidor, ou professor retornará à escola, ou será substituído. A preocupação é uma constante na fala das professoras e supervisora.

“Eu fiz a inscrição... parece que vai ter nomeação e eu não fui bem classificada, não vou conseguir ficar aqui na escola” (AMANDA, professora da escola; em 17/11/2014- Diário de campo).

“Eu não fiz o concurso, achei que estava tudo certo com a efetivação, lembra que recebemos uma carta da Secretaria (SEE/MG) que a lei 100 era garantida. Se perder perco tudo, quase vinte anos de Estado” (LAURA, supervisora da escola; em 17/11/2014- Diário de campo).

A carta a que a supervisora refere-se foi entregue a todos os servidores efetivados pela Lei Nº 100, em junho de 2011, assinada pela Secretária da Educação, Ana Lúcia Almeida Gazzola, e pela Secretária de Planejamento do Estado, Renata Vilhena (ANEXO). O conteúdo da carta é explícito ao garantir ao servidor, na condição de efetivado, “os mesmos direitos” do

³⁴ No final de 2017, o Governo de Minas anunciava 100 mil vagas de contratos para educação em escolas públicas de todo o Estado, sendo 70% das vagas para professores em 2018. (Fonte: Entrevista com Macaé Evaristo e Antônio Sousa Júnior, postado em 23/10/2017/ jornal *em.política*, disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2017/10/23/interna_politica>).

servidor concursado. A Resolução SEE/MG N° 1846, de 04 de maio de 2011, eliminava o tratamento diferenciado atribuído ao servidor efetivado no quadro da escola. Esta carta foi motivo para que muitos trabalhadores não participassem dos concursos que foram realizados após aquele ano.

Subnúcleo A 2 – Desânimo, resistência e falta de entrosamento: um quadro de desmotivação

Neste subnúcleo, são apresentados os relatos que revelam um quadro de cansaço, de desânimo. Foi possível, no decorrer da pesquisa, apreender dados que apontavam claramente para um quadro de desânimo, principalmente no final do ano letivo. A diretora aponta para as condições da carreira, salário e o tempo de serviço:

“[...] eu acho que quanto mais velho... de repente... alguns professores né... na escola ou de serviço mesmo, cansaço, uma série de fatores a falta de estímulo... né... por conta de salários uma série de fatores. Então as pessoas vão acomodando [...]” (MARIA, diretora da escola; em 19/08/2105-Entrevista).

A interrupção na fala da diretora permite a inferência de que talvez tenha receio de falar abertamente sobre o desânimo destes professores.

Sentimentos desmotivadores, falta de perspectiva e tristeza, também são detectados:

“[...] eu fico muito triste com tudo isto que está. Quando vai falar assim com relação ao espaço, eu fico assim.[...] tudo bem, tudo é válido, as propostas são válidas em termos de teoria são boas, mas para chegar onde? Uma vez eu ouvi uma fala assim: “muito melhor eu saber onde eu quero ir e não ter como, do que ter como e não saber para onde eu vou”. Então nós não temos nem uma coisa e nem outra. Chegou a um ponto, que eu quase saindo e eu falo assim: gente eu não sei mais dar aula, todo mundo interfere tanto e traz tanto... Não quero ficar naquela mesmice, não é isto... É você saber... meu aluno precisa disto, então isto eu cobro dele, a sociedade espera isto. Aí sim, está em constante transformação” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015- Entrevista).

A entrevista realizada com a professora, se examinada na íntegra, deixa transparecer um desabafo, um momento de catarse.

As observações das reuniões de AEC e do cotidiano possibilitaram a interpretação de que apenas algumas professoras não se envolviam no planejamento conjunto; e de que não havia um bom entrosamento entre elas. Essas reuniões eram sempre dominadas de conteúdos e projetos, por algumas professoras que tomavam a iniciativa de darem sugestões de atividades. Havia um clima de acomodação por parte de algumas outras.

As interferências externas também são apontadas como fator que desestimula o trabalho da escola e provoca a resistência de alguns professores para fazerem o que a escola propõe.

“Durante anos fui vendo as pessoas te falarem o que você tem que fazer, entregar isto, fazer deste jeito... esqueço de fazer por conta e espero me falarem, se eu for fazer conforme eu acho não sobra tempo para atender as cobranças” (BEATRIZ, professora da escola; em 21/10/2014- Diário de campo).

“Resistência de muitos professores... São poucos os que chegam e falam que estão pensando em fazer projeto e vou falar com fulano e ciclano e... [...] não sei se é falta de forças... eu acho difícil, a gente pode tentar... O que eu pensei, assim nestes dias, o que eu vejo aí é muito claro... é muito nítida a resistência de alguns profissionais na escola e deixam claro isto, fazem questão deixar isto claro [...]” (MARIA, diretora da escola; em 19/08/2015- Entrevista).

“A gente até quer trabalhar mais em grupo, mas cadê tempo. As reuniões estão sempre definidas e os AECs, na segunda não dá tempo também e nem todas colaboram” (GABRIELA, professora da escola; em 21/10/2014- Reunião).

A falta de participação e a resistência, por parte de algumas professoras, são mais evidentes diante das exigências externas.

Este subnúcleo apresenta indícios de que há uma recorrência ao trabalho individual, forma de isolamento e competição. A individualidade tende a ser estimulada, pois, na visão da supervisora, no coletivo algumas professoras podem criar um tipo de dependência, que pode prejudicar o trabalho. Esta ideia foi apresentada por aquela que coordenava o trabalho coletivo nas reuniões, no caso da supervisora, que demonstrou contradição:

“O que pode dificultar é que uma fica dependente da outra e não é o caso. Elas têm um trabalho e planejam juntas... não ficam dependentes e quando isto começa [dependência] a gente dá liberdade delas planejarem separadamente. Você entendeu o que eu quis dizer? Quando isso ocorre e uma começa a ficar dependente uma da outra a gente tem que deixá-las caminharem sozinhas também, senão uma vai ficar dependendo da outra para planejar e ver as atividades. [...]. Eu vou olhando vou vendo quem está participando, quem é que está dependendo da outra... então eu tenho essa visão. Então eu cobro da que eu tenho que cobrar mais, daquela que depende mais da colega eu exijo mais dela para tentar fazer sozinha. E [também] é bom que elas cooperem, tem essa cumplicidade entre uma e outra” (LAURA, supervisora da escola; em 21/12/2015- Entrevista).

O grifo salienta a contradição, pois, ao mesmo tempo em que a supervisora reconhece a importância da cooperação e cumplicidade, exige uma produção individual, como já foi comentado em outro momento:

“Elas têm que trabalhar sozinhas também, tem professora que só suga a outra. Eu fico de olho e gosto de ver, ficam sem autonomia e dependentes, muitas são assim. Então tem horas que cobro o individual. Por exemplo, a professora do quarto ano tem experiência e muito criativa, a outra só suga. Ela não aceita ficar junta e eu prefiro. Tem que aprender fazendo sozinha...[após alguns segundos, diz:] Tudo tem que compartilhar” (LAURA, supervisora da escola; em 10/02/2015- Entrevista)

Os dizeres “*Tudo tem que compartilhar*”, nos conduz ao entendimento de que, para a supervisora, “todas têm que ter algo para compartilhar”, ou desenvolver algo individual para ter o que partilhar.

Nas reuniões de AEC, observou-se que uma professora do 3º ano, em 2014, ficava mais isolada, sempre sozinha, e que tinha uma postura aparentemente alheia ao trabalho das demais. Mesmo compartilhando “atividades”, entregando-as prontas para outras professoras, ela preferia ficar só em sua sala e pouco ia à sala de professores. Nas reuniões com o grupo dos anos iniciais do EF, ela se isolava, nunca discutia ou participava das reflexões, embora estivesse presente na sala. As professoras reconheciam a sua criatividade e pediam ajuda, no entanto, havia um respeito à sua postura individual. As observações de conversas entre professoras na sala da supervisão podem realçar essa constatação.

“A professora Eva faz muitos jogos, é muito interessante, é só pedir que ela te mostra e ajuda. Eu mesmo já pedi sugestão de jogos, ela até empresta. Mas ela é na dela” (IVONE, professora da escola; em 10/02/2015- Diário de campo).

“Eu não a conheço direito, queria pedir aqueles jogos de trilha que vi que ela fez e ver outros também” (GABRIELA, professora da escola; em 10/02/2015- Diário de campo).

“A professora é assim mesmo, não adianta ela não aceita muito opinião, mas faz o trabalho dela e bem feito, o projeto dela destaca, mas faz dela sozinha ...ela ajuda sim as outras” (KARINA, vice- diretora da escola; em 12/02/2015- Diário de campo).

Os dados mostram que algumas professoras se sentem isoladas ou se isolam. Há queixas direcionadas tanto à equipe gestora, quanto aos colegas de trabalho. Geralmente, há uma expectativa, relacionada à mesma etapa de ensino, por parte das professoras e da gestão quanto a um trabalho conjunto. Nessa perspectiva, os professores e a gestão acreditam que os alunos das mesmas séries ou etapas devam ter um trabalho padronizado.

“Aí em relação a este ano eu me surpreendi, assim em termos de companheirismo, eu achei assim que não existe um projeto único para

todas. Em relação ao colega, ao professor eu me senti isolada. [...] ano passado éramos em duas e a gente tinha mais esta afinidade, assim de vamos fazer juntas, vamos trabalhar juntas. [...] esse ano, no quinto ano somos em três. Então eu fiquei assim um pouco frustrada, porque eu tinha assim projetos de leituras, projetos de teatro, ainda mais com os meninos no 5º ano, eu acho que eles iriam fazer mais ainda. Mas eu não consegui fazer isso. [...] esse ano me senti um pouco acuada, as duas já são colegas de trabalho há muito mais tempo e eu estou chegando agora. Então é assim que nós vamos fazer e se você quer seguir bem e se você não quer... [...]” (AMANDA, professora da escola; em 30/11/2015- Entrevista).

Na entrevista com outra professora, a ideia do isolamento mantém-se; a professora esclarece que trabalhar em conjunto com a outra professora da turma semelhante poderia dar-lhe mais segurança:

“Mas, por exemplo, eu enfrento este ano com minha colega de trabalho, é assim... o que acontece, deveria ser um trabalho coletivo, mas acaba não sendo. Isto é só um comentário que a gente faz porque cada um tem sua limitação, sua condição [...] Então eu sinto esta falta do trabalho coletivo, por exemplo, entre as mesmas turmas. [...] Porque mesmo você... você... eu tenho mais de 22 anos de magistério, [...] mas você está assim, nossa será que eu estou fazendo certo? Será que estou no caminho certo, o caminho correto? O que a outra turma está fazendo? Será que a gente está no mesmo caminho? Ou será que ela tem outra ideia? Eu sinto esta falta. O trabalho coletivo no geral é bom, é positivo, mas em contextos menores, em pequenos grupos onde deveria ter este efetivo trabalho, não existe. Isto eu sinto. A minha sala está trabalhando isto, a outra... a outra está trabalhando o que? Não, eu não sei... não sei” (CARLA, professora da escola; em 09/12/2015- Entrevista).

O conteúdo grifado na fala da professora Carla, também se evidencia no excerto abaixo. A professora, a seguir, acredita que o trabalho coletivo vai além desta partilha entre os grupos, para ela na escola fica difícil porque uns doam, dedicam-se, mais que os outros, e os

objetivos são diferentes. E referindo-se aos professores do mesmo período ou etapa, que têm que se reunir para planejar semanalmente:

“Eu vejo assim, o trabalho coletivo na escola não acontece, nem dentro dos anos que se trabalha. Eu vejo assim, dentro do que você coloca, não acontece. Por exemplo, as aulas são preparadas juntas, estão no mesmo caminho... mas isto não é o coletivo. Porque os objetivos são diferentes, a partilha é diferente, partilha. E eu não acredito em um grupo onde um se doa mais e outro menos,... que ocorra coletividade. Claro que nem todos vão se doar no mesmo ponto, aí entra a diversidade das pessoas, eu sei isto. Eu domino isto, mas eu contribuo com isto. Então esta troca enriquece. Agora na escola fica difícil [...]” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015- Entrevista).

Percebe-se que a professora verifica o isolamento como uma característica até entre escolas que deveriam fazer um trabalho coletivo.

“Vamos analisar para você ver, dentro de um contexto... até a gestão de uma escola com a outra, fica isolada... se ela tivesse força se unia e falava: olha achamos assim! Mas fica cada um no seu ponto e de fato sozinho, isolado ninguém é capaz. A pressão é muito grande, é uma pressão velada, mas ela acontece. [...] A educação tem que evoluir muito... Infelizmente, você vê a nossa categoria não é unida, ela é de competição. Ao passo que você deveria vibrar às vezes com o sucesso do outro você fica triste porque o outro teve sucesso. Não é por aí... a gente soma a gente não divide” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015- Entrevista).

A fala da professora fornece pistas de que existe um clima de desunião e competição entre as colegas.

Na perspectiva da diretora, que faz considerações sobre a escola de modo geral, com todas as etapas da Educação Básica, o isolamento é uma característica individual e de formação dos professores.

“O que a gente vê [...] vai por aí mesmo, é comodidade. O professor querer trabalhar com o seu conteúdo sozinho isolado...ele é dono, ele tem que fazer o trabalho dele na sala de aula e isto atrapalha mesmo a aprendizagem dos meninos. É mais fácil, o professor ficar lá com seu conteúdo, ali sozinho, continua com aquela visão de que ele é o detentor de todo saber daquele conteúdo lá e ele é quem sabe, quem manda e segue assim e a gente continua ainda naquele processo no qual nós fomos educados e a gente continua vendo isto acontecendo nas escolas em pleno século XXI... isto acontece de uma maneira forte ainda, fragmentada, totalmente fragmentado” (MARIA, diretora da escola; em 19/08/2015- Entrevista).

O isolamento tem sido uma característica do trabalho docente. A cultura escolar tende a reforçar essa tendência, principalmente quando os espaços coletivos não são explorados como espaços em potencial de trabalho.

De modo geral, a forma de trabalho individual, onde o professor preocupa-se com a sua turma, isola-se, não se compromete com o grupo, suprime suas opiniões e ideias, se mantém em nossas escolas. Este núcleo temático proporcionou visibilidade a pontos singulares, onde o individualismo é aceito e até cultivado como forma de autonomia, ou mesmo de desenvolvimento pessoal. Erroneamente, há o medo de que se criem dependências indesejáveis a partir do trabalho em grupo.

Subnúcleo A 4 – Condições de trabalho

Neste subnúcleo são apresentadas as questões relacionadas às condições de trabalho a que os profissionais da escola são submetidos. São analisadas as falas dos sujeitos, as reuniões e também as questões observadas no cotidiano escolar. Na sequência serão apresentados alguns recortes que podem atestar como o trabalho é afetado pela falta de apoio da gestão e supervisão, pela sobrecarga-falta de pessoal e também pelas condições e recursos inadequados.

Subnúcleo A 4.1: Falta de apoio da gestão e supervisão

A questão A 4.1, do subnúcleo A 4, se refere à queixa de algumas professoras quanto à falta de apoio. Neste primeiro excerto, uma professora diz que foi difícil, como

novata na escola e com uma sala difícil, trabalhar sem apoio, ou orientação. Teve dificuldades para organizar o trabalho pedagógico, queixando-se inclusive da distância entre sua sala de aula, que está localizada no segundo bloco da escola (Figuras 5 e 6) e a sala da supervisora (Figura 1).

“Em termos da supervisão, eu achei assim... não sei se é porque era o primeiro ano que eu estava aqui [referindo-se ao ano de 2014], também não conhecia muito bem como era o funcionamento de tudo. Eu achei assim meio isolado. Até mesmo pela distância que a gente estava da supervisão, do outro lado. E como eu tive uma sala muito complicada eu achei, assim que o auxílio nesta organização, de auxílio mesmo, de ajudar, de estar ali, de partilhar, de ver quais seriam as dificuldades eu achei que falhou, sabe... [...] aí eu não tive esse apoio também...saber que eu queria fazer, no caso da supervisão, saber das minhas ideias, saber o que eu queria fazer...”
(AMANDA, professora da escola; em 30/11/2015- Entrevista).

Um dos grandes problemas apontados nos depoimentos, em relação ao ano de 2014, foi a distância entre as salas de aula, de algumas turmas, e a sala da supervisão pedagógica: as salas dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos do EF estavam localizadas no segundo bloco do prédio da escola, e a sala da supervisão e a diretoria, no primeiro bloco. Esta foi uma queixa generalizada.

Durante as observações, várias situações levaram as professoras e a equipe gestora a explanarem seu descontentamento. A supervisora, em 2014, atendia também às turmas dos anos finais do EF, que estavam no primeiro bloco, juntamente com as turmas de 4^{os} e 5^{os} anos. As turmas dos anos finais do EF demandavam mais atenção tanto por questões disciplinares dos alunos, quanto por falta dos professores. Este fato fez com que a direção, em 2015, reestruturasse o espaço e colocasse todas as turmas dos anos iniciais do EF no primeiro bloco.

Segundo a justificativa da direção, as salas das turmas de 6^{os} e 7^{os} anos necessitavam ficar perto da sala da diretoria, pois eram turmas difíceis quanto à disciplina, por este motivo as salas eram organizadas desta maneira.

Além da insatisfação com o apoio da supervisão, a professora também diz não ter recebido apoio das colegas.

“[...] mas as colegas não me apoiaram eu também não tive outro apoio para esta organização... de ajuda mesmo. Sabe foi assim a dificuldade que eu encontrei” (AMANDA, professora da escola; em 30/11/2015-Entrevista).

A professora também expõe suas queixas em relação à direção, embora destaque seu aspecto democrático.

*“Eu enxergo assim a gestão é bem **burocrática... democrática**, bom falei a palavra errada, ela é bem democrática, aberta né, se você tem ideias... ótimo vai e faz... mas não tem este apoio... tá bom vamos fazer. Esse apoio vem quando é trazido pelo governo [ideia ou projeto] que você tem aqui o projeto isso... o projeto aquilo...o projeto aquilo outro... Entendeu? Eu vejo isto neste pouco tempo que estou aqui. Quando o professor traz uma ideia e ele tem uma necessidade eu acho que faz parte da gestão ver qual é esta ideia e qual é a necessidade do professor. Eu penso em uma gestão assim, que acaba olhando... mesmo sabendo que toda parte burocrática é grande... tem muita coisa também é esse olhar mais para o professor, eu penso que isto falta. Eu acho assim, vem mesmo para a sala do professor [direção]ver qual a dificuldade que ele está tendo, ouve o que o professor tem para falar, né? Quais são as suas dificuldades e as facilidades e aproveita isso dentro do contexto que aquele professor tem vontade”* (AMANDA, professora da escola; em 30/11/2015- Entrevista).

Outras enunciações apontam na mesma direção do argumento da professora Amanda, ou seja, falta de apoio:

“[...] não temos mais alunos reprovados, um caso ou outro de retenção; reprovação não é admitida mais, penso que há uma preocupação muito grande para passar o aluno, mas quando o aluno tem problema é difícil... ninguém sabe como ajudar. Mas penso que a escola menor, assim, menos alunos, é mais fácil mesmo” (MARIA, diretora da escola; em 10/02/2015-Diário de campo).

“Eu infelizmente eu acho assim...[a direção] distante em relação ao participar. No final nos resultados sim, está sempre presente, mas assim: só nos resultados; no processo eu não sinto.

[...]Tanto é que no final do ano... o que é que aconteceu, na terceira etapa [3º bimestre] [a supervisora] pergunta: professora, quais são os alunos que vão reprovar? Eu já assustei, como assim reprovar se estamos na 3ª etapa, temos mais uma etapa ainda inteira pela frente” (CARLA, professora da escola; em 09/12/2015- Entrevista).

“Eu não estou preocupada com a reprovação, não pode reprovar mesmo, tem que dar um jeito. Estou preocupada em o que fazer, e ninguém sabe, ninguém ajuda. O pessoal vem e cobra. Mas também não sabem o que fazer. Eu confesso não sei o que fazer. Alguém sabe? Eles não sabem ler e escrever, estão no 5º ano. Eu sozinha impossível” (FELÍCIA, professora da escola; em 21/12/2015- Reunião).

Existe uma preocupação com os resultados e o número de alunos que pode reprovar. Mas todos parecem precisar de um suporte maior diante dos alunos que não conseguem aprender adequadamente.

O trabalho pedagógico parece polarizado por demandas externas: projetos e os resultados das avaliações. No excerto a seguir, destaca-se o conflito entre uma professora e a diretora, em reunião para organizar projeto sobre diversidade com as turmas do EF, cumprindo exigências de apresentarem um projeto à comunidade sobre diversidade.

Nesse conflito, a diretora “cobrava” das professoras o trabalho com os livros sobre diversidade, que foram adquiridos pela escola. Foi um momento quando a professora Helena mostrou sua insatisfação, pois sentiu que a diretora estava brava. A professora não estava concordando em fazer um projeto que era uma exigência externa, e revelou que sentia que o que faziam, por conta própria, não era valorizado.

“Aquele dia que eu discuti na reunião e muitos não entenderam. Quando teve uma apresentação na quadra, da “Bonequinha Preta”, com o tema diversidade [...] lembra? A Maria [diretora] foi e falou que não estava vendo ... não estava sendo trabalhado...ficou brava, até não entendi porque ela ficou brava. Eu falei aquele dia: não! O trabalho está acontecendo.

Você foi dentro da sala? Você pegou o caderno de Português para ver o texto? Você viu a Educação Religiosa? Você viu...? Agora eu quero saber isto, nós estamos fazendo porque nós acreditamos ou porque a escola “X” faz. Por que precisa mostrar, ou porque a “outra vem” [refere-se à presença da equipe da SRE nos dias das apresentações] Se for isto então eu estou fora... já passei da idade... e nunca me preocupei.[A professora continua, agora se referindo às outras atividades sobre a temática diversidade] Está acontecendo... Para nós foi muito bom, e ninguém [de fora] viu, o pessoal da Adefip [Associação dos Deficientes Físicos de Poços de Caldas] e da Apae [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais] trabalhando e sendo valorizados, ninguém viu este processo. Isto é importante é construção, é história. Muito mais do que um projeto só para tirar foto e registrar. E enquanto a gente não retomar isto” (HELENA, professora da escola; em 26/11/2104- Reunião).

“Não é por aí, ficou tudo lindo mesmo. Todos gostaram. Eu não vi foi ninguém trabalhando os livros, por isso eu cobreí. E sei que tem professor que ainda não pegou. Nós vamos apresentar daqui uns dias e existe a preocupação” (MARIA, diretora da escola; em 26/11/2104- Reunião).

“Tudo bem o que eu não só não concordo por ser para mostrar para os outros. Aqui é mais importante. O que vem de nós” (HELENA, professora da escola; em 26/11/2104- Reunião).

“E vocês sabem que é mesmo, não discordo” (MARIA, diretora da escola; em 26/11/2104- Reunião).

Percebe-se a importância destes momentos para o crescimento coletivo, mas a discussão encerrou-se sem um entendimento das partes.

Subnúcleo A 4.2: Sobrecarga de trabalho: falta de pessoal

Essa questão, referente ao subnúcleo A 4 Condições de trabalho, apresenta dados sobre a sobrecarga de trabalho, decorrente, especialmente, da falta de pessoal e da

necessidade de jornada dupla das professoras. Esses condicionantes apresentam seus reflexos no cotidiano escolar.

A seguir, a fala da supervisora, relacionada ao excesso de turmas que deve atender na escola.

“O ano passado o que dificultou foi a mistura dos ciclos [refere-se ao fato de atender as turmas dos anos iniciais do EF e dos anos finais do EF- 14 turmas]. Porque do 1º ao 5º exige muito da supervisão e quando a gente tem do 1º ao 5º e 6º e 7º não dá conta, porque ou você fica na sala, ou você dá suporte aos professores. E eu o ano passado fiquei muito em sala de aula, 6ºs e 7ºs de professor que faltava, e aí eu ia para sala e ficava dando suporte aos alunos e para os professores” (LAURA, supervisora da escola; em 21/12/2015- Entrevista).

Nas observações realizadas, as turmas que mais sobrecarregam a supervisão, a direção e vice-diretora são as turmas dos anos finais do EF, ficando difícil manter os alunos em sala nos intervalos de troca de professores devido a muitos professores faltosos, muitos conflitos entre os próprios alunos e também entre alunos e professores.

A jornada dupla, igualmente, é um grande problema. As professoras queixam-se de cansaço:

“Olha aí, hoje foi difícil, não consegui almoçar e estou em cima da hora” (FELÍCIA, professora da escola; em 10/03/2015- Diário de campo).

“Que cansa, olha meu olho está até vermelho, chega sexta feira estou acabada, fim semana quero só dormir, mas e aí a “serviçada” de casa” (AMANDA, professora da escola; em 23/03/2015- Diário de campo).

“Não tenho tempo para levar nada para casa, são duas escolas, chego em casa à noite e antes de dormir é que preparo as coisas” (JOANA, professora da escola; em 18/11/2014- Diário de campo).

“Tô aqui pensando, acho que não bebi nem água hoje, dia de prova já viu” (HELENA, professora da escola; em 24/02/2015- Diário de campo).

“Se eu ganhasse um pouquinho mais, eu largava uma escola” (EVA, professora da escola; em 21/10/2014- Diário de campo).

“Mas eu fico vendo assim, trabalhando em dois períodos é impossível você falar que prepara uma aula de boa qualidade, porque não prepara” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015- Diário de campo).

Nessa temática de sobrecarga de trabalho, considera-se também o fato de que muitos professores e servidores assumem funções no Colegiado, nos Conselhos e nas Comissões de Licitação, ou nas comissões criadas extraordinariamente para processos de eleição de colegiados, de eleição do Conselho Fiscal ou de diretores. Todas as funções citadas demandam trabalho extra, fora do horário de trabalho. Outra função com uma demanda de trabalho excessiva e muita responsabilidade é a de tesoureiro, ocupada pela vice-diretora.

“Tem dias que eu fico sem conseguir raciocinar, tipo assim: perdida, prestação de contas é complicado demais, a gente se sente explorada mesmo. Tem que ser formado na área para dar conta. Já viu meu horário? Eu saio daqui tarde, eu e a Maria. Não consigo atender as meninas. Muita exploração, mais “é o que tenho por hora” (KARINA, vice-diretora da escola; em 17/03/2015- Reunião).

No cotidiano dessa escola é comum perceber a exaustão de muitos trabalhadores. Há um movimento intenso da equipe gestora para atender a todos durante o período de aulas. Não foi possível acompanhar o trabalho dos professores na sala de aula, mas pode-se concluir que a demanda é extensa, muitos não conseguiam cumprir com as exigências dentro dos prazos colocados pela supervisão, como preenchimento de fichas, avaliações, diários e outros. Essa percepção foi possível a partir do acompanhamento do trabalho da supervisora.

Subnúcleo A 4.3: Recursos e condições inadequadas ao trabalho escolar

Recursos adequados e uma boa condição de trabalho são essenciais a qualquer projeto escolar. E esses elementos refletem no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Condições inadequadas podem desmotivar o professor e os projetos da escola. A professora Helena, ao falar sobre as condições, revela que:

“Aqui é muito barulho, já melhorou... nossa o primeiro ano que eu estava aqui, vinha muito barulho da quadra... e um giz?... a qualidade?...”
(HELENA, professora da escola; em 27/08/2015- Entrevista).

Alguns sujeitos parecem ter medo de expor abertamente suas opiniões; interrompem a fala, como observado no caso acima. Quando diz “e um giz?”, quer apontar que tem pouco para um trabalho de qualidade. Fala-se também sobre o mobiliário:

“O mobiliário... um médico falou que o que estamos vivendo hoje [problemas] de coluna é fruto de um móvel totalmente inadequado para a criança sentar, acaba com a coluna. A altura que você escreve no quadro, por isto da tendinite, ... fica crônico, vinte e cinco anos, então...”
(HELENA, professora da escola; em 27/08/2015- Entrevista).

A mesma professora continua:

“Os computadores não funcionavam... este ano está caminhando, está funcionando... mas quantos já tivemos e... doação e... Este espaço nosso... aí quando fala vem uma criança ficar oito horas na escola, o que a gente tem para oferecer? Por isto eu falo a tortura que é para ficar o espaço... Então precisa melhorar muito. Onde tem um verde aqui?” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015- Entrevista).

As condições de salário também compõem o quadro precário analisado pela professora.

“[...] A questão do salário, é pouco... precisa melhorar... até para você ter condições de comprar um carro, vir trabalhar, não depender de ônibus, de vir a pé... é material que você investe para fazer um curso. Por exemplo, quando eu vejo para fazer um mestrado... se eu tiver que pagar ... o retorno que eu vou ter não compensa... Quase trinta mil reais... E a gente se

aperfeiçoa como? Sendo autodidata?” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015- Entrevista).

A fala deixa aparente a realidade de muitos professores diante da falta de recurso dos professores para continuarem sua formação, para se locomoverem até à escola. No caso desta professora, ela saía da outra escola e ia de ônibus para o turno da tarde e voltava para a sua casa a pé numa caminhada de 25 minutos, aproximadamente.

Sobre as condições da escola, destaca-se que, em 2016, a escola não tinha mais a quadra esportiva, que foi descoberta pela chuva. Em visita à escola em 2017, a pesquisadora observou que a quadra ainda continuava desativada e interditada. Na falta do espaço da quadra, as aulas de Educação Física são realizadas nos pátios dos primeiro e segundo Blocos. Com isto, os problemas relacionados ao barulho, citados pela professora, agravaram-se muito. Estas aulas ocorrem próximas às portas das salas de aula.

O acompanhamento de algumas atividades na biblioteca, no início de 2015, mostrou que as condições da biblioteca estão aquém do esperado para realizar um trabalho adequado. A Biblioteca, que mais parece um depósito de livros, possui um sistema precário de catalogação e retirada de livros, pois ainda são feitos com escrita manual. Quando as crianças vão à biblioteca, elas têm que procurar os livros que desejam nas prateleiras sem muita visibilidade. Nem sempre há o incentivo ao uso do espaço da biblioteca, pois há reclamações da falta de espaço, de livros obsoletos e falta de renovação e ampliação do acervo.

A professora que atua na biblioteca tem como função organizar a biblioteca, fornecer livros e materiais para pesquisas dos alunos, desenvolver projetos de apoio à leitura e trabalhar com “reforço da aprendizagem” de crianças com dificuldades; a professora da sala indica alguns alunos que devem ser atendidos com atividades de intervenção pedagógica, por aproximadamente 50 minutos em dois dias na semana.

As atividades de pesquisas com os alunos não são realizadas, pois o acervo é apenas de livros didáticos e livros de histórias para crianças.

Foi observado que, no início do ano 2015, a professora no uso da biblioteca convocou os professores e disse que iria suspender, temporariamente, os projetos de atendimento aos alunos de “reforço” e o empréstimo de “livrinhos de histórias”. Iria, no primeiro momento, proceder ao cadastro dos livros didáticos novos e distribuir às turmas. Depois, iria reorganizar a biblioteca; que muitas obras estavam sem cadastro e também teria que acondicionar os livros que a escola recebeu da “Reserva Técnica”, que são sobras de livros dos demais municípios da regional da SRE. Esse trabalho ocupou muito tempo da

professora. Os livros foram, então, colocados inadequadamente no depósito da escola e também na biblioteca. Foram cadastrados e a lista enviada à SRE, para ficarem à disposição de outras escolas que precisassem dos livros. Este foi um trabalho que durou mais de dois meses, impossibilitando a professora de atender às outras funções da biblioteca.

“Depois que tudo estiver pronto lá na biblioteca, a gente volta a fazer os projetos, agora eu vejo é muita coisa” (AMANDA, professora da escola; em 16/03/2015- Diário de campo).

A escola possui dois aparelhos de Data Show, 3 aparelhos de som, 3 TVs e 3 DVDs, que não são suficientes, de acordo com a colocação da diretora na reunião geral do começo do ano de 2015:

“Eu sei que não dá para todos usarem ao mesmo tempo, mas tem que agendar na minha sala e são poucos que usam, de manhã usa mais” (MARIA, diretora da escola; em 03/02/2015- Diário de campo).

Foi constatado que os aparelhos se estragavam com facilidade, e que a manutenção era sempre um problema, devido ao sistema muito burocrático da prestação de contas.

Na opinião dos professores, estes recursos são insuficientes, pois há dificuldades para agendar seu uso assim; por isso, muitos seguem com o quadro e giz como único recurso para as aulas.

A professora, a seguir, alerta para outras condições que a realidade atual impõe ao professor, diante do trabalho de inclusão dos alunos com necessidades especiais.

“[...] Agora eu não posso muitas vezes é fazer sozinha este trabalho, porque entram aí muitos fatores, o psicológico, a questão da fono, dependendo do caso um tratamento [...] Eu preciso do coletivo externo à escola...que ampara o nosso trabalho...” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015- Entrevista).

“Eu tenho aluno que não tem professor de apoio porque não foi autorizado, e eu não tenho recursos para trabalhar com ele. O Estado aprovou para

alguns o professor de apoio, outros não” (AMANDA, professora da escola; em 17/11/2014- Diário de campo).

De modo geral, as professoras têm em sua rotina de trabalho uma escassez de recursos muito acentuada e, na maioria das vezes, isto é naturalizado no ambiente de trabalho.

Materiais, como cadernos, lápis, canetas e outros objetos necessários eram fartos na escola, e não houve observação de problemas quando o material era de uso do aluno. Porém, eram escassos o papel sulfite e cópias de xerox para os professores. Na sala da supervisão não havia muitos materiais pedagógicos.

“Temos que trabalhar com pouco mesmo, mas se planejar bem, organizar mesmo a gente consegue sim. Eu falo de comprar as coisas, mas por exemplo é difícil comprar 50 livrinhos, aí você compra e se pensar na escola deste tamanho não é nada. As professoras ajudam pagando um pouco do xerox, mas nem todas entendem que não tem como... como vamos fazer sem o recurso” (KARINA, vice-diretora da escola; em 03/02/15- Diário de campo).

Verifica-se que muitas professoras compram materiais, com seus próprios recursos, para confecção de jogos, material de apoio, reprodução em xerox e outros.

Subnúcleo A 5 – Perfil inadequado de alguns professores

Os dados deste subnúcleo destacam a ideia de que, para assumir tanto as turmas quanto as disciplinas, o professor tem que ter um perfil adequado. Na visão da diretora e também da supervisora, a falta deste perfil acarreta uma série de problemas, inclusive de dificuldade de entrosamento entre os colegas de trabalho.

“Outra dificuldade também o professor que é obrigado a assumir turma que não é do perfil dele [refere-se aos professores do EM que completam no EF ou vice-versa], mas ele tem que completar a carga horária dele, tem que fechar a carga horária. Se ele foi nomeado para x aulas e tem que completar, com isto ele acaba assumindo turma que não é do perfil dele. Isto traz um grande desconforto e dificulta o trabalho da direção, do especialista e o professor não consegue atuar da forma eficaz na sala de

aula. [...] ele não tem mesmo o perfil para aquela turma [citando professor do 1º ao 5º ano] e gera uma série de problemas com alunos... relacionamento interpessoal entre professor aluno fica muito difícil. Acaba que a direção às vezes fica o período todo só na função de contornar estes conflitos” (MARIA, diretora da escola; em 06/10/2016-Entrevista).

Em relação a essa abordagem, houve evidências, constatadas no cotidiano da escola, de duas professoras, uma do 2º ano e outra do 1º ano do EF, que pareciam não conseguir controlar a disciplina e nem o trabalho pedagógico, sendo que a supervisora sempre estava aconselhando-as em sua sala. Sugeria atividades, formas de conseguir a atenção e organização dos alunos.

“Então, é difícil acertar com as iniciantes na carreira. Tem que ter perfil sim, muitas não dão conta, principalmente do 1º e 2º ano. Como descobrir isto? Não deveria ser assim, mas, às vezes, ela não dá conta de uma turma, não entrosa nem com as outras professoras para aprender, aí coloca em outro ano, por exemplo, no 5º,4º e fica uma beleza. Mas você não forma para uma turma determinada né?” (LAURA, supervisora da escola; em 20/02/2015- Diário de campo).

“Eu gosto é de turma de meninos maiores, nunca dei aula para os pequenos, é difícil para mim, vou tentando” (AMANDA, professora da escola; em 10/04/2015- Diário de campo).

Segundo a direção e a supervisão, os professores devem apresentar algumas características e habilidades que os direcionam para assumirem determinadas turmas. No momento de organizarem as turmas para 2015, no dia 18 de dezembro de 2014, a diretora e a supervisora reuniram-se para estabelecer as turmas do ano seguinte:

“Mas é difícil acertar, muda no começo do ano, a gente faz o máximo para deixar organizado. Eu vou pelo perfil, algumas professoras a gente muda de turma. Mas quem está aqui há mais tempo pode escolher” (LAURA, supervisora da escola; em 18/12/2014- Entrevista).

O critério nem sempre pode ser seguido, pois a rotatividade é uma marca desta escola.

Subnúcleo A 6 – Condições de organização das reuniões Módulo II e AEC

As reuniões do Módulo II e de AEC, mesmo que mostrem seu significado no contexto do trabalho da escola, apresentam alguns entraves que dificultam as expectativas do planejamento coletivo.

As reuniões pedagógicas são divididas em dois momentos: AEC e Módulo II. São quatro horas semanais na escola, obrigatórias, incluídas na jornada de trabalho dos professores. Conforme citado, as reuniões de AEC eram realizadas na segunda-feira após as aulas e do Módulo II na quinta-feira. Está incluída a carga horária, além de mais quatro horas semanais para planejamento, a serem cumpridas no local de sua livre escolha – todos os professores cumprem essa atividade em casa –, totalizando oito horas semanais de planejamento. As quatro horas cumpridas na escola são registradas no livro de atas da supervisora, com controle de frequência. A distribuição da carga horária dos professores da escola, de oito horas de planejamento e mais 16 horas de regência, foi estabelecida pela Lei Nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, e regulamentada pelo decreto Decreto Nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, exigindo-se o cumprimento das reuniões para o planejamento coletivo na escola.

Na organização das AEC, as professoras têm autonomia para planejar os encontros, que devem ocorrer em conjunto com os colegas da mesma turma.

“O bom seria se fosse um planejamento único, mas assim dá mais certo, por turmas, elas preferem” (LAURA, supervisora da escola; em 14/10/2014-Diário de campo).

Estas reuniões são destinadas ao planejamento semanal das atividades das turmas. Assim, as professoras reúnem-se de acordo com a etapa trabalhada. Embora o espaço das AEC exista para cumprir o trabalho coletivo, as reuniões não ocorriam com a presença da diretora, ou da supervisora, pois os subgrupos ficavam espalhados pela escola. A supervisora não recebe pelas horas de AEC, mas permanecia na sua sala:

“Porque não é minha função ficar na segunda-feira, mas eu fico para acompanhar todo trabalho pedagógico. O planejamento delas, ali eu sei o que elas estão planejando, né? E eu estou coordenando mais as professoras iniciantes na carreira, que chegam. [...]” (LAURA, supervisora da escola; em 25/09/2014- Entrevista).

Nesses momentos, a direção sempre estava na secretaria, envolvida principalmente com questões administrativas. Em síntese, verifica-se que, na dinâmica das reuniões de AEC, muitas vezes, não ocorre o planejamento coletivo com os subgrupos. Conforme anotado no diário de campo, percebeu-se que a professora Eva do 3º ano, em 2014, planejou sempre sozinha, pois não tinha outra turma de 3º, e ela não se entrosava com as demais professoras. No ano seguinte, a professora Felícia, do 4º ano também não tinha colega da mesma turma para planejar, mas ficava no mesmo espaço com as professoras dos 5ºs anos, com quem trocava ideias. Em 2015, as duas professoras dos 3ºs anos apresentaram algumas dificuldades para planejarem em conjunto: não havia um bom entrosamento, e havia queixas de que uma das professoras não tinha compromisso com horários e atividades propostas. Porém, mesmo com esta situação, a professora Carla se entrosava bem nos outros grupos. Acabou se entrosado mais com as professoras dos 5ºs anos.

As reuniões de Módulo II são organizadas pela supervisora e tratam de questões que envolvem toda equipe dos anos iniciais do EF. De acordo com o depoimento das professoras e observações realizadas, essas reuniões, embora importantes, nem sempre puderam garantir o planejamento coletivo.

Nos relatos apresentados neste subnúcleo, pode-se observar que existem problemas que podem prejudicar os encontros:

“Os Módulos II, por exemplo, eu acho muito positivo, só que fica fechado, assim, conteúdos, é a avaliação, é preencher diário é sobre isto... Tudo bem, mas e se fechasse alguns Módulos, algum momento para a gente poder fazer assim: então agora o primeiro ciclo, o 1º, 2º e 3º vão poder fazer assim... qual é o planejamento de vocês no semestre, ou bimestre, entendeu? Então eu acho que dificulta o tempo espaço, os módulos poderiam ser usados. Já que o Estado dá esse privilégio da gente ter esse tempo a mais para estudar, da gente ter esse compartilhar mesmo. Essa autonomia que os professores não se apropriaram dela... Eles falam muito assim: a escola

não deixa, não tem espaço, mas espera aí e se eu criasse né... tem o Módulo e poderia ser utilizado e não é utilizado” (CARLA, professora da escola; em 9/12/2015-Entrevista).

Ao mesmo tempo em que a professora reconhece a autonomia que elas têm nesse espaço, ela não consegue apontar uma sugestão para o problema. A professora a seguir também faz questionamentos:

“O que a gente começa...veja bem a gente não conclui, começando das reuniões de Módulo, não fecha nada...nada concluí...[...] Por outro lado também o tempo que a gente tem para fazer esta troca e sugestão... não é mais tempo, não há melhor aproveitamento do tempo que se tem. Quantas vezes o grupo sentou, e você que fica observando de fora, quantas experiências individuais acontecem nas salas, trabalhos acontecendo e a gente não toma conhecimento, a gente nem sabe” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015- Entrevista).

Em 2014, algumas professoras, que faziam o curso do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa do Governo Federal, com adesão do estado de Minas Gerais, foram dispensadas, até setembro, das reuniões de Módulo II e AEC. Deveriam participar somente quando houvesse convocação. A supervisora fala sobre a dispensa das cinco professoras da reunião:

“[...] O PACTO veio para ajudar. Elas se reúnem fora da escola, têm um curso lá. Então o que elas aprendem lá, elas praticam na sala de aula. E isto foi válido. O que dificultou é que elas foram dispensadas das reuniões de “Módulo”, da reunião que elas sentam e planejam juntas. Elas não estão mais juntas... aí quebra todo trabalho pedagógico da escola. Né? Aí eu faço o Módulo com as professoras dos quartos e quintos anos. Tanto na quinta, quanto na segunda, só ficam as professoras dos quartos e quintos anos. Então... na verdade o PACTO não atinge todos os professores e nem o meu Módulo atinge todos os professores [...]” (LAURA, supervisora da escola; em 25/09/2014- Entrevista).

Dispensar algumas professoras poderia impedir que a reunião atingisse seu objetivo, pois as professoras que participam do PACTO têm contribuições importantes de serem compartilhadas. As experiências e conhecimentos, apropriados durante o curso, são exemplos.

Ouvir as professoras e suas impressões sobre as reuniões é um caminho necessário:

“Eu acho importante, mas falta planejar coisas interessantes” (AMANDA, professora da escola; em 12/03/2015- Reunião).

“Já viu que é um atropelo de coisas que vem para escola cumprir e cai tudo aqui, não tem outro horário e vem tudo para ontem” (HELENA, professora da escola; em 12/03/2015- Reunião).

“Para mim é essa burocracia danada que engole até as reuniões” (IVONE, professora da escola; em 12/03/2015- Reunião).

“As reuniões de troca experiências, discutir assuntos do nosso dia a dia, são melhores” (GABRIELA, professora da escola; em 12/03/2015- Reunião).

“É quase impossível voltar à escola outro horário, mas está hora estamos cansadas, tem dias que não tem nada interessante” (GABRIELA, professora da escola; em 12/03/2015- Reunião).

Nestes enunciados, as professoras reconhecem a importância do momento, porém acham ser necessário melhorar o planejamento, o horário e a influência da demanda externa. Neste sentido, é preciso repensar estes espaços.

Subnúcleo A 7 – Contradições do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP)

O Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) da SEE/MG compõe-se de um conjunto de ações elaboradas pelo coletivo da escola, no início de cada ano letivo e reorganizadas em julho, no dia D, em todo Estado. Observa-se que não está estruturado de forma adequada.

Necessita ser revisto pela escola para refletir uma proposta realmente coletiva, pois, alguns professores têm resistido e acabam fazendo à sua maneira. Mesmo tendo sido objeto de discussão coletiva, o plano, no momento da sua efetivação, apresentou alguns entraves. Algumas professoras expõem suas impressões:

“Não preciso de um PIP para falar o que tenho que fazer intervenções com aluno com dificuldades, aliás, ele me atrapalha, pois tenho que ficar registrando tudo e é uma canseira” (HELENA, professora da escola; em 15/04/2015- Reunião).

“O PIP na realidade só existe no papel, porque na sala de aula não vêm ver o que fazemos” (EVA, professora da escola; em 15/04/2015- Reunião).

“Olha o PIP eu acho ele até que interessante, como está sendo organizado este. Quando é você que fica com seus alunos que tem dificuldade. Mas eu penso que não tem que ser só coisa registrada [...] Então esta parte de registro que eu acho muito burocrática. Entendeu?” (AMANDA, professora da escola; em 30/11/2015- Entrevista).

Os apontamentos sugerem que o maior problema do Plano é o aspecto burocrático, conforme citado pelas professoras. Cada atividade trabalhada com o aluno tem que ser registrada e arquivada. São registros das habilidades e competências desenvolvidas em cada conteúdo, das dificuldades de cada aluno; esta era uma tarefa exaustiva para as professoras. Citavam que o Plano é fragmentado e focado apenas nas avaliações.

“São apenas provinhas que ajudamos a fazer, agora como a gente ajuda, o que ele pensa ... e nós... ninguém quer saber?” (JOANA, professora da escola; em 02/03/2015- Diário de campo).

“[...] muito segmentado, muito fragmentado [...] A gente acaba tratando de tantas coisas, é projeto... e coisa que surge que acaba faltando esta parte, esse alinhavo” (CARLA, professora da escola; em 09/12/2015- Entrevista).

Para outras professoras, não representa uma ação necessária, pois é o trabalho diário que dá sentido à aprendizagem.

“O PIP não deixa de ser, ele está lá dentro da sala de aula, não é um espaço que eu abro para dois dias, uma semana, não é não. O PIP está acontecendo, não é porque ele não está ali dentro, institucionalizado que ele deixa de acontecer. Eu não preciso da instituição do PIP para ele acontecer. Eu não preciso de um PIP para falar que meu aluno está fraco e um programa para uma intervenção no ato da aprendizagem. Se precisar que o sistema fale isto para mim, está errado meu trabalho” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015- Entrevista).

“A nota do aluno melhora mesmo, mas não é o PIP não, somos nós, no dia-a-dia que sabemos o que estamos fazendo, o que eles acham que estamos aqui parados esperando ordens” (JOANA, professora da escola; em 02/03/2015- Diário de campo).

No dia 27 de fevereiro de 2015, a supervisora foi à sala dos professores, durante o recreio, lembrou sobre o registro das atividades diferenciadas do PIP – ações semanais com atividades de gêneros textuais – e pediu que as atividades fossem separadas para montar o portfólio. Ela iria recolher logo e analisar. Assim que ela saiu, duas professoras, iniciantes na escola, fizeram o seguinte comentário:

“Nem sei do que se trata, mas a gente faz” (NAIR, professora da escola; em 27/02/2015- Diário de campo).

“[...] não se preocupem é claro que toda semana trabalhamos gêneros textuais e fazemos intervenções todo momento, recolham algumas atividades dos alunos mais fracos para arquivá-las, é o registro” (HELENA, professora da escola; em 27/02/2015- Diário de campo).

Será que eles acham que deixamos os alunos à deriva sem o PIP? (AMANDA, professora da escola; em 27/02/2015- Diário de campo).

A diretora levanta a hipótese de que o PIP possa estar ficando só no papel:

“O PIP não funciona na sua totalidade fica muito...muito aquém. Mas é uma maneira que a gente tem de pelo menos...não sei... sei lá se fica só no papel, mas os professores têm que dar um retorno para a gente do que está sendo feito em sala de aula. [...]” (MARIA, diretora da escola; em 19/08/2015- Entrevista).

Para que o PIP traduza-se em uma proposta coletiva, muitas questões devem ser repensadas pelo coletivo escolar. Durante as observações, identificaram-se algumas questões importantes que precisam ser reorganizadas: a burocratização do plano, a inconsistência de algumas ações, a falta de organização na implantação e a ausência da coletividade na execução de algumas ações.

3.2.2 Núcleo B – A organização do trabalho no âmbito do sistema

O subnúcleo apresenta dados sobre como a escola percebe as políticas e os projetos implantados pelo governo. Para melhor apresentar as questões, procedeu-se a distribuição dos dados em subnúcleos: descontinuidade das políticas e projetos; a falta de apoio da equipe externa – SRE e SEE/MG –; as necessidades da escola na contramão dos projetos e políticas do Estado; a burocratização do trabalho pedagógico na escola.

Subnúcleo B 1 – Descontinuidade das políticas e projetos

Este conteúdo apresenta a organização do trabalho na escola a partir do sistema, contempla projetos e programas, como PIP, Escola de Tempo Integral e os programas relacionados aos recursos financeiros, introduzidos na escola pelo sistema. Em 2016, foi constatado pela diretora, supervisora e algumas professoras que, com a mudança de governo – Governo de Antônio Augusto Anastasia, PSDB, para o Governo de Fernando Damata Pimentel, PT –, os projetos não foram mais alvo de cobranças por parte do Estado. As escolas continuaram manifestando uma semelhante falta de apoio por parte da SRE ou da SEE/MG, como no governo anterior.

Nesses primeiros excertos, a diretora destaca a interrupção, ou a descontinuidade de alguns programas e projetos que considerava importantes. No início da fala, a diretora

parece ter receio de expor as suas condições de trabalho, em questões que envolviam o Estado; no entanto, também, parece ter necessidade de “desabafar”.

“O PIP, tanto é que na resolução 2197, diz ele ainda consta. A 2197 é de 2012, mas continua vigorando e o PIP faz parte lá. Porém, agora, segundo a Secretaria, que não é para ser desta forma, esse acompanhamento [do aluno] tem que acontecer, mas ficou muito aberto, muito solto. O PIP a gente via que era o único meio da gente conduzir o trabalho da escola, se era certo ou não... era o meio que a gente tinha. Pelo menos uma linha de trabalho que a gente tinha para seguir, né? Agora nós não temos, né... deixou claro que não é para seguir desta forma, porém não foi estabelecida uma linha nova de trabalho também” (MARIA, diretora da escola; em 06/10/2016- Entrevista).

Na visão da diretora, o projeto é necessário, pois é um meio de condução do trabalho. Ela parece preocupada com a falta de orientação sobre sua continuidade, muito embora, a Resolução que o determina ainda estava em vigor. Outros projetos interrompidos também são abordados:

“O curso que ocorreu, que eu achei que foi muito legal que foi o PNAIC [Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa], esse ano só foi retomado agora [outubro] e finalizando o encontro do ano passado...o do Ensino Médio também foi muito bom. Mas com o novo governo, cortou e não deu prosseguimento nesse trabalho. E o que a gente viu pelo material, pelo professor orientador que estava à frente deste trabalho, aqui na escola e que a gente... né ele foi escolhido pelo perfil... [a gestão indicou um professor de acordo com as exigências da Secretaria para o treinamento], fez um trabalho muito bom e que os professores gostaram muito, o que é mais importante ter o retorno disto... é... não aconteceu” (MARIA, diretora da escola; em 06/10/2016-Entrevista)

Há uma carência de cursos de capacitação para os profissionais da escola e, dentre os que se iniciam, a maioria não é concluída:

“Esse trabalho acabou. Não tivemos capacitação para a secretaria, para especialistas, que foi uma das propostas deste atual governo, que iríamos já no início de 2015 ter capacitação para secretaria, capacitação para a equipe de supervisores da escola e isto não ocorreu até agora. Era para ter acontecido também uma capacitação para os professores da Educação Integral [Projeto Tempo Integral] que nós estamos esperando, [...] e neste ano em especial era para ter acontecido em fevereiro e março e não aconteceu. O ano termina e não aconteceu. O ano passado também não aconteceu nada, nenhum encontro falando sobre Educação Integral. Não teve nada, nenhuma troca com outras escolas [nos anos anteriores as escolas se reuniam para mostrar os trabalhos do Projeto e trocar experiências], nada, não promoveram nada neste sentido. Um projeto que foi elaborado o ano passado que era um projeto coletivo da escola... até com um dinheiro significativo que daria condições para fazer muita coisa na escola e este dinheiro só caiu em julho deste ano, então muita coisa ... muitas das oficinas, das coisas que estavam previstas para acontecer este ano... aconteceu pouco” (MARIA, diretora da escola; em 06/10/2016-Entrevista).

A escola tem uma dependência total da liberação dos recursos, não só para os projetos específicos, mas para o funcionamento cotidiano. A interrupção de recursos ocorreu com frequência.

“[...] E isto inclusive, da capacitação, que tínhamos previsto para os professores, que também contemplava dentro deste projeto. Então agora com a prorrogação deste termo de compromisso [Recursos Financeiros] a gente acredita que no início do ano [2017] a gente possa colocar em prática essa capacitação... que vai ter o ano todo para trabalhar. Mas muito difícil coisas muito incertas, muito jogadas, muito no campo das ideias, assim nada de concreto, nada” (MARIA, diretora da escola; em 06/10/2016-Entrevista).

Com a mesma perspectiva, a professora, a seguir, apresenta sua desilusão com esta descontinuidade. A professora fez um comentário durante uma reunião que também merece ser descrito.

“Então eu que já estou saindo [próxima a aposentar-se], estou desiludida, porque eu vejo que tanta fala e não vejo o final da fala... Então troca-se de um projeto como se troca de roupa e não funciona. E vão mudando...mas, assim? Como a história para o aluno e para a gente é importante? Então qual é a história da escola? Qual é história deste projeto? Então se eu mudo o projeto como eu mudo de roupa, a história faz o que? Ela muda totalmente? Ela está em transformação, mas o que fez eu chegar até hoje, aquele ponto inicial eu trago ele comigo, ele não é descartado. E o que eu tenho visto é isto: se descarta, em função de um governo, de uma direção, e aí... então é muito discurso para uma prática totalmente distante.

Então o trabalho é coletivo, desde que eu não precise... que eu não transforme ou incomode o que está posto. Então eu fico pensando no trabalho alienado que tanto se discutia antes... Então você não se apropria do seu instrumento de produção, você apenas repassa. Então fica difícil este coletivo acontecer. Vejo isto também fruto do momento que a gente está vivendo, a gente tem discutido tanto isto na sala de aula com os alunos e com a gente mesmo, não é?” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015- Entrevista).

A fala da professora fornece pistas de que o trabalho realizado não é planejado pelos sujeitos da escola, então não há apropriação. É uma forma de alienação, “desorganizada”, que não induz ao coletivo. Seus questionamentos revelam esta posição.

“Aí todo ano começa, começa com aqueles bem-ditos cadernos do Ceale... tem cinco anos que estou aqui e cinco anos começando... não é verdade...eram os cadernos e aí deixaram de ser os cadernos e aí o que é mesmo? As diretrizes, depois vem o CBC, tudo sempre começando... Aí não estuda o CBC e vem outro grupo e vamos de novo, olha agora as orientações são estas...Então enquanto não tivermos um posicionamento firme e falar assim, este ano nós vamos trabalhar com isto, “chova

canivete”, esta é a nossa proposta. A continuidade é... não continua em nada... nos projetos. Mas e aí? Tem uma intervenção? Mas é proposta nossa ou de uma instituição maior que a nossa? Então eu assumi como proposta, eu introjetei, ou o coletivo assumiu isto no seu plano? E isto é uma prioridade para nós?” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015- Entrevista).

Durante a reunião de Módulo II, em 28/04/2015, a professora Helena fez a colocação de que apreciava os Módulos onde havia a socialização de conhecimentos entre as colegas. Citou algumas reuniões importantes neste sentido: os estudos de alguns conteúdos da gramática com a professora de Português, anos finais do EF; sobre a Língua Brasileira de Sinais com a professora interprete de Libras; sobre alfabetização matemática com a professora de Matemática dos anos Finais do EF. Porém, lamenta que estes estudos são sempre interrompidos em função de assuntos relacionados à demanda externa, ou seja, os programas, a avaliação, questões administrativas, as exigências burocráticas da SEE/MG, entre outros.

“Abigail começou a apresentar aquele curso de Varginha, que ela fez e não foi pra frente, A Zenaide estava trabalhando o Português, a gramática e parou, teve a Elizete com Matemática e a Silvia que começou ensinar Libras para a gente e tudo foi parando, ninguém dá valor, não tem continuidade” (HELENA, professora da escola; em 28/04/2015- Diário de campo)

Há também a queixa da supervisora:

“[...] O Estado planeja uma coisa e vem com outra em cima. Devido à burocracia, à cobrança que se faz necessária, mas aí atropela. Não tem uma sequência. Eles [Estado] começam hoje... Aí amanhã já não tem, e uma coisa fica atropelando a outra” (LAURA, supervisora da escola; em 25/09/2014- Entrevista).

A pesquisadora estava presente na sala da supervisora Laura no dia em que recebeu um telefonema da SRE, dizendo que a Matriz Curricular dos anos iniciais do EF, distribuída no final do ano de 2014, estava errada, portanto, não seria mais aquela. Naquele

dia, ela ficou muito nervosa, pois os professores gastaram dinheiro para fazer reprodução do material e já estavam usando na Avaliação Diagnóstica. Foi um tumulto no recreio quando deu a notícia. As professoras ficaram, visivelmente, irritadas. A supervisora esclareceu que as capacidades, exigidas na Matriz Curricular, estavam ali e os eixos também, mas que não sabia ao certo o que estava errado, apenas informou que a SRE pediu para substituir o documento.

“E agora? Jogamos fora esta?” Errada como? Mas e aí?” (FELÍCIA, professora da escola; em 12/03/2015- Diário de campo).

“A pedagoga da superintendência não explicou, só disse que aquela não era e pediu desculpas” (LAURA, supervisora da escola; em 12/03/2015- Diário de campo)

As professoras foram contrárias a refazer tudo novamente. A supervisora conversou com a diretora para que a escola fornecesse o material para cada professora, pois, o que fora reproduzido tinha aproximadamente 200 páginas. Foi possível, no entanto, fazer alterações somente em algumas páginas.

Em relação aos projetos que eram desenvolvidos nos anos anteriores, o PIP, por exemplo, as observações permitiram constatar que a escola também foi perdendo o interesse em desenvolver as ações em curso. Segundo as informações da direção, repassadas aos professores no início de 2015, tudo estava sendo reformulado pelo governo e logo teriam as novas orientações. Essa era uma fala recorrente durante o ano de 2015, porém, em 2016 a situação continuava a mesma.

A escola, ao mesmo tempo em que aparentava celebrar a ausência da cobrança rígida do Estado e uma autonomia para fazer seus projetos, manteve-se inerte e continuou a discutir apenas as ações do PIP. Aos poucos, o projeto foi sendo abandonado nos anos iniciais do EF. A fiscalização e controle que o governo anterior exercia, através de visitas das equipes de técnicos da SEE/MG e da SRE Poços de Caldas, foram ficando cada vez menos pontuais. Durante o ano, muitas vezes ouviu-se de professores e da direção que o governo não estava fornecendo atenção necessária para os projetos das escolas. Esta questão será melhor evidenciada no próximo subnúcleo.

Subnúcleo B 2 – Falta de apoio da equipe externa

Houve a recorrente manifestação de insatisfação diante da falta de apoio da SEE/MG ou da instituição representante, a SRE. Na mudança do governo mencionada anteriormente, havia uma reclamação geral dos educadores sobre excesso de controle e imposições do governo e SRE nas escolas mineiras. Os educadores reivindicavam maior autonomia. Na escola pesquisada, as reclamações estavam relacionadas à enorme quantidade de relatórios, escritas e também aos projetos exigidos.

De acordo com os representantes do sindicato dos trabalhadores da Educação de Minas Gerais, os professores pediam o fim do controle pedagógico, pois sobrecarregava a escola com demandas burocráticas. Segundo a diretora, as equipes externas, tanto da SEE/MG quanto da SRE, cobravam um trabalho escolar muitas vezes desvinculado da necessidade e das possibilidades da escola.

Assim, o sindicato encaminhou ao novo governo, logo depois das eleições, as reivindicações das escolas. Houve uma reestruturação no trabalho das equipes pedagógicas das SRE e da SEE/MG. No início de 2015, a diretora participou de uma reunião e foi informada de que, para esta nova estrutura, estava prevista mais autonomia pedagógica e apoio às escolas, com cursos de formação e organização das reuniões pedagógicas.

Havia uma expectativa, e também uma apreensão, quanto às mudanças no governo. Algumas professoras comentaram na sala da supervisora:

“A gente espera que as coisas fiquem diferentes. Porque não queremos aquela imposição de projetos e tal, mas precisamos de cursos, orientações” (KARLA, vice-diretora da escola; em 27/04/2015- Diário de campo).

“Será que neste período estão preparando uma mudança? Assim como tínhamos antes aqueles cursos lembra do Procap?” (HELENA, professora da escola; em 27/04/2015- Diário de campo).

No ano corrente à posse do novo governo, pairava um descontentamento em relação ao apoio prometido e à postura do novo governo.

“Aí a mudança de governo também, muda-se radicalmente tudo. A gente está em um governo e a gente tem aquela esperança, numa mudança, numa virada, que as coisas possam acontecer de uma forma mais efetiva e aí se muda o governo e percebe-se que continua com aquela sensação de

frustração de abandono e não tem o respaldo” (MARIA, diretora da escola; em 19/08/2015-Entrevista).

A diretora demonstra que a escola, que antes se sentia oprimida, agora sente o abandono e a falta de respaldo. Se, por um lado, a opressão desfavorece, por outro, a falta de apoio também pode ser um fator negativo impactando no trabalho na escola.

“Bom com relação a isto [organização do trabalho na escola] a nova proposta do novo governo da secretaria ainda continua tudo muito incerto, tudo muito sem um norte, as escolas trabalhando sem um amparo da Superintendência, porque antes tinha este trabalho direto da Superintendência na escola e agora nós não temos mais... raramente... não temos as visitas periódicas, principalmente que eu estou me referindo a parte pedagógico com os analistas da Superintendência” (MARIA, diretora da escola; em 19/08/2015-Entrevista).

A diretora aponta que os inspetores da SRE continuam seu trabalho na escola, no setor administrativo. Porém, queixa-se da ausência dos analistas educacionais para o acompanhamento do trabalho pedagógico.

“Os inspetores vêm, a nossa inspetora continua vindo, mas vêm e o tempo é curto também, fica mais para esta questão da secretaria, esta questão que tem que olhar de aluno, a escrituração, mais direcionado para isto. A parte pedagógica mesmo que seria os analistas da Superintendência... para olhar o trabalho, o que está sendo feito, nós não tivemos ainda este acompanhamento. Não tivemos ainda nada que a gente pudesse dizer assim: agora as coisas vão fluir melhor vão... a gente vai chegar num resultado mais significativo no campo pedagógico... não [...]. O inspetor escolar é responsável pelo administrativo e normativo das escolas mineiras. Acaba exercendo um papel mais fiscalizador. [...]A gente não tem uma política direcionada, antes nós tínhamos... se era certa ou não, não vem ao caso, se deu... a gente sabe que falhou muito, muita coisa né... [...] Agora o que eu percebo é que as coisas estão muito soltas... muito solto mesmo” (MARIA, diretora da escola; em 19/08/2015-Entrevista).

Quando questionada sobre o apoio recebido durante aquele ano, a supervisora parece ter receio falar. Pensa muito antes se colocar:

“Nós não tivemos tanto apoio da Secretaria porque é um ano atípico. Não teve a visita da ...” [refere-se aos analistas da SRE que acompanham a escola e o PIP, mas parece ter receio de se comprometer] (LAURA, supervisora da escola; em 21/12/2015-Entrevista).

No ano seguinte, 2016, a diretora pareceu sentir-se ainda mais desamparada.

“[...] muito angustiante e a gente não tem o respaldo, nem da Secretaria, nem da Superintendência [SRE], sei lá se a Superintendência está na mesma linha da Secretaria. Não tem uma linha, uma equipe... um trabalho conjunto entre escola [...] E não tem isto, acaba que a escola é que sozinha para apagar todos estes incêndios que vêm... que acontecem...” (MARIA, diretora da escola; em 06/10/2016-Entrevista).

Se por um lado, os sujeitos apresentavam descontentamento com a interferência externa na escola, considerada autocrática, também o fazem diante do sentimento de desamparo.

As observações realizadas permitiram evidenciar que, apesar da ausência de exigências externas, o excesso de burocracia e de ordenamento do trabalho do professor, com ênfase na avaliação externa, continuaram.

“Nós vamos continuar, não sabemos ainda como tem que ser feito, ninguém até agora falou que era para parar de preencher os diários, os relatórios e o PIP continua” (LAURA, supervisora da escola; em 17/04/2108- Diário de campo).

Assim como dito pela supervisora, todas as ações foram mantidas. Havia o receio de que a qualquer momento alguém viria para verificar.

Subnúcleos B 3 – As necessidades da escola na contramão dos projetos e políticas do Estado

Neste subnúcleo, colocam-se os desafios que a escola enfrenta diante da política mineira que, através da SEE/MG, direciona alguns projetos pedagógicos que devem ser desenvolvidos pelas escolas. No entanto, estes projetos não correspondem aos anseios da escola, pautam-se pelos objetivos das avaliações externas, condicionando melhores resultados. Há queixas sobre a falta de autonomia, mesmo após ter diminuído a vigilância externa:

“[...] acredito assim, o que eu vejo na proposta deste atual governo de trabalhar da diversidade, que eu acho que é um tema pertinente que tem que trabalhar, mas a gente não pode ficar focada só nisto. E o que eu vejo assim: nas reuniões que a gente vai é que o foco acaba sendo só em cima disto. [...]e tem uma série de outras questões que a gente não pode esquecer de trabalhar na escola” (MARIA, diretora da escola; em 06/10/2016-Entrevista).

A autonomia para tomar decisões deve ser o centro de um processo democrático. Para a professora seguinte, o currículo deve representar a proposta da escola e não de uma instância superior.

“[...] por mais que se fale em democratização em autonomia da escola, as coisas, as mudanças sempre ocorrem de cima para baixo. Quando pedem a nossa participação a gente participa, até com boa vontade e as coisas são transformadas e nunca chegam da forma como a gente gostaria. [...] Sempre não é? Eu não posso ver o micro, eu tenho que ver o macro, o Estado tem tantos municípios cada um com sua realidade e tal. Acaba você não assumindo de fato como seu, falo de programa, currículo, CBC, entendeu? Onde está a minha participação nisto? E quando participo ela é excluída porque não entrou... Então foi a proposta maior, [...]” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015- Entrevista).

Em anos anteriores, ocorreram reuniões na escola e no município para elaboração do CBC; no entanto, quando o documento foi formulado, não atendeu às expectativas dos professores:

“A gente já cria uma barreira para as coisas que são trazidas de fora. Então não é a minha proposta, não é o meu jeito. Eu concordo que tem uma norma, que tem uma diretriz, que tem um currículo para ser seguido, que tem... tudo, bem não estou discutindo o conhecimento que a escola tem que transmitir, que é função dela, mas a maneira como isto é passado. Então um projeto pedagógico, onde foi construído com a participação de todo mundo na escola. A gente tenta colocar no projeto, aí vem uma orientação [...] Para atender o interesse de outros que falam [...]” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015- Entrevista).

A professora também parece discordar da interferência que é feita na proposta pedagógica da escola e em vários projetos, que para ela, não atendem a necessidade da escola e são inconstantes.

“[...] Entendeu... aqui é assim: tudo que vem por fora é importante e a gente se ajeita aqui [...] Eu não estou discutindo se é bom ou não, não é isto. Ele vem você abre um espaço...tem um projeto do Estado assim... aquele “escola viva” e sugestão para tal coisa, tem que parar tudo e vem para não sei o que. Já foi “escola mostra sua cara”, “escola viva”, o “Dia D”. [...] Olha nós permanecemos um tempo com aquele programa do Estado, o rosa,... aquele comprido, ficou muito tempo, aí depois os PCNs, nossa é lei... você estuda... estuda... aí vamos aqui para os cadernos do Ceale do 1º ao 3º, 4º e 5º ficaram, aí depois veio a versão preliminar da Matriz Curricular, os guias do alfabetizador e a cartilha “Canta Lê Lê” e os Guias, para os anos iniciais, aí versão preliminar... vamos... estuda, estuda, estuda... Aí o CBC, e continua... não dá tempo e isto está sendo colocado assim: foram vocês que pediram. [...]Todas as teorias que vêm, vamos testar e testar no Estado. Deu certo? Não deu muda... Mas onde está a nossa coerência, a nossa unicidade?” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015- Entrevista).

A diretora apresenta a dificuldade de se trabalhar com ações e projetos que não apresentam sequência e a realidade da sua escola.

“É muito difícil...[suspirou], nossa condição de trabalho, [...]. e a gente não vê nem uma lógica uma sequência das ações do governo. Começa-se ou inicia-se uma ação que o governo estabelece e a impressão que dá é que são elaboradas lá... totalmente fora, longe da realidade da escola. Estas ações são implantadas nas escolas e depois de implantadas e muito investimento é que veem que efetivamente não funciona, não dá certo. Aí vê que muito investimento, muito dinheiro jogado fora por conta disto. Então eu acho que estas ações têm que partir das escolas, o governo tem que estar mais próximo das escolas da realidade das escolas, pensando em ações mais eficazes que venham mesmo ao encontro das necessidades das escolas. É o que não acontece, surgem inúmeros projetos e ações que somos obrigados a implantar e aquilo não vem ao encontro da realidade e nem da necessidade da escola. É frustrante...é um dinheiro jogado fora, tempo, capacitação, e aquilo não dá resultado algum.[...] As pessoas parecem que depois que assumem determinadas chefias, [...] quando eles assumem estes cargos é como se a escola ficasse muito distante deles. Esquecem-se do que a gente passa no dia- a – dia na escola” (MARIA, diretora da escola; em 19/08/2015- Entrevista).

Para a diretora, haveria necessidade de uma aproximação maior com a realidade da escola para que tivessem uma sequência, evitando, assim, o desperdício de investimento. Muitos destes projetos não têm a aceitação do grupo, o que se percebe pela falta de entusiasmo. Foi observado que, quando um projeto é anunciado pela supervisora ou pela diretora, como o no caso do Dia D³⁵ e da semana da Educação para a Vida³⁶, as professoras, de início, rejeitam e não demonstram boa vontade. No entanto, estes dois projetos, aos poucos, apresentam mais sentido no trabalho da escola, questão apresentada posteriormente. Acrescenta-se a isto o fato de que a rotina da escola é dominada por vários determinantes

³⁵ Dia D é o dia programado em que todas as escolas estaduais procedem à suspensão das atividades escolares e discutem e analisam os relatórios com os dados da avaliação sistêmica externa da escola e dos alunos, além de propostas para estratégias de reversão dos resultados de baixo rendimento presentes no documento- Guia de Revisão e Reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica.

³⁶ O Projeto Semana de Educação para a Vida foi instituído pela Lei Federal nº 11.988/2009 e tem por objetivo colocar em evidência a reflexão sobre valores necessários à vida em sociedade e ao exercício da cidadania, tendo como aporte o respeito e valorização das diferenças culturais, étnicas, de gêneros, deficiências, entre outras.

externos, direcionados aos resultados, sobrando pouco tempo para projetos que são frutos da discussão na instituição.

Subnúcleo B 4 – A burocratização do trabalho pedagógico na escola

A burocracia da atividade pedagógica é um grande problema na rede estadual. A supervisora esclareceu que havia a exigência do preenchimento dos diários de classe com: as atividades diárias, os respectivos eixos e capacidades trabalhadas, a presença e a ficha de acompanhamento individual dos alunos. Esclareceu também que os eixos e atividades deveriam ser reescritos de forma detalhada no caderno de plano de aula e no planejamento bimestral. Assim, argumenta:

“Eles [os professores] realmente não conhecem a matriz (CBC), como é feita. Além da matriz que eles têm que fazer o plano de aula, sem o plano não tem como ir para a sala de aula. Eles têm o diário que é preenchido, não é só presença, mas uma análise bimestral de cada aluno. Eu tenho que saber o que cada aluno sabe naquele bimestre e é aluno por aluno... nos conteúdos de Português e Matemática. Além de preencher isto, toda matriz, toda capacidade, toda atividade tem que encaixar no diário, o diário é pequeno para comportar tudo aquilo que é dado” (LAURA, supervisora da escola; em 25/09/2014- Entrevista).

Esta é uma tarefa que, na visão dos professores, é muito complexa, confusa e extremamente burocrática. O registro das atividades reportando as habilidades que constam na Matriz Curricular – CBC –, não é fácil, especialmente por se tratar de um documento extenso e, segundo as professoras, repetitivo. A supervisora acompanhava os registros, às vezes fazia a confrontação com o caderno do aluno. Segundo ela, a equipe externa da SRE poderia verificar os diários, os cadernos de plano e o caderno do aluno; assim ela justificou-se.

Nem o diário de classe suporta tanto registro:

“Resumindo, a gente faz muita colagem em cima para caber tudo que eles estão dando [colam folhas no diário para aumentar espaço]. Entendeu? E a mesma coisa que eles repetem no diário, eles repetem no plano de aula.

Então é assim, muita cópia da mesma coisa, porque... porque é o registro deles” (LAURA, supervisora da escola; em 25/09/2014- Entrevista).

Compunha também este quadro burocrático de registro: a organização dos portfólios; o relatório das intervenções pedagógicas com cada aluno de baixo desempenho; os relatórios de atividades diferenciadas com alunos da inclusão; os registros das avaliações, isto na rotina de trabalho das professoras. Sobre estas questões, o excerto abaixo pode demonstrar o descontentamento:

“E eu vejo assim também é muita cobrança em cima da gente muita papelada, sabe? Eles cobram a gente e na verdade deveria ser o contrário... eles não deveriam estar presos na papelada. Eles deveriam estar capacitando cada dia mais, entendeu? O suporte que eles dão geralmente é comigo [supervisora] a cobrança vem comigo... sobre diário de classe, eles não têm aquele relacionamento com o professor, eles não vêm olhar a dificuldade do professor. Eles vêm olhar a papelada preenchida. Entendeu? E o resultado obtido dos bimestres [...] mas é tão burocrático às vezes que a gente fica na retaguarda, porque é só para cobrar e cobrar, não tem uma ajuda ali lado a lado” (LAURA, supervisora da escola; em 21/12/2015- Entrevista).

Mesmo que a equipe externa não tenha comparecido com a frequência dos anos anteriores, em 2015 o trabalho burocrático continuou sem alteração.

Na mesma direção, também aponta a diretora, pois, depois de vários anos fazendo da mesma forma, mesmo que discordando, a escola não ousou apresentar outra proposta menos burocrática aos professores:

“Continua registrando, fazendo o registro da mesma forma. Não veio orientação nenhuma para fazer de forma diferente... nenhuma orientação. Então o que nós tínhamos é o que continua sendo feita” (MARIA, Diretora da escola; em 19/08/2015- Entrevista).

A discordância com os registros burocráticos aparece na fala das professoras:

“[...] às vezes você demora para fazer uma coisa que seria interessante e legal, porque você está presa aquilo que está ali [trabalho burocrático], eu ainda tenho dificuldade com isto. [...]E aí eu pergunto: Alguém vai ler? Se simplificasse o negócio ali, sobraria mais tempo para a gente fazer o que precisa” (FELÍCIA, professora da escola; em 09/03/2015- Reunião).

“[...]diziam tem que registrar no caderno. [...] Mas eu penso que não tem que ser só coisa registrada[...]Então esta parte de registro que eu acho muito burocrática. Entendeu? [...] Eu penso assim se não fosse o papel tão burocrático, você conseguiria mais dos alunos. Se não fosse tanta burocracia, tanto papel, tanta coisa para preencher, eu teria mais tempo[...]” (AMANDA, professora da escola; em 30/10/2015-Entrevista).

“A burocracia eles falam que é importante, é importante, mas tem que ser dosada, senão fica em detrimento do que se está fazendo... isto dificulta e não dá tempo de você se apropriar daquilo” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015- Entrevista).

Muitas vezes, o que se vê é realmente a burocracia em detrimento de um trabalho que poderia ser mais proveitoso. Algumas reuniões de Módulo são dispensadas para cumprir tarefas burocráticas:

“Dou alguns Módulos também [dispensa em detrimento do trabalho burocrático] porque sei que no final do bimestre é apertado, também eu dou uns dois Módulos para eles preencherem os diários, preenchendo a papelada que é muito burocrático. O dificulta é justamente a burocracia que tem, que chega uma coisa em cima da outra e que você não conclui aquilo que você começou. Porque eles[professores] falam que a burocracia é grande...e é mesmo... muitos registros...” (LAURA, supervisora da escola; 25/09/2014- Entrevista).

“Acaba que tem dias que as reuniões são mesmo para preencher documentos é muita coisa” (MARIA, Diretora da escola; em 10/04/2015- Diário de campo).

Através das observações realizadas, torna-se evidente o controle que a burocracia exerce sobre o trabalho dos professores e também da supervisora. O excesso de atividades burocráticas que, na maioria das vezes, parecem não ter muito sentido, prejudica o trabalho pedagógico. São muitas reuniões de Módulo e horas de planejamento, que na maioria delas acabam sendo destinadas ao preenchimento de papéis.

Percebeu-se que uma professora faltou ao trabalho para entregar, em tempo, registros exigidos. São muitos questionamentos sobre a ineficiência e excesso de burocracia, porém, não houve uma mobilização coletiva que, usando da prerrogativa da autonomia, fosse capaz de romper essas barreiras. Houve uma pausa dessa rotina nos anos de 2015 e 2016, pois não havia a cobrança constante da equipe externa; no entanto, isto não foi suficiente para que a transformação ocorresse, e o ritual burocrático foi mantido.

3.2.3 Núcleo C – Nova subjetividade e a perda do referencial coletivo

O núcleo apresenta alguns dados sobre como as condições de trabalho produzem efeitos negativos, tanto para o trabalho na escola de uma forma geral, quanto para o trabalho dos próprios sujeitos. Os dados indicam que o controle e as políticas impostas fazem emergir o sentimento de culpa, de medo e até de responsabilização pessoal com relação aos resultados apresentados pela escola.

Subnúcleo C 1 – O medo, a culpa e a responsabilização pelos resultados da escola

A escola intensifica suas ações para consolidar as metas e resultados acordados nos planos educacionais de governo. Neste sentido, as avaliações são o centro das atividades e desenvolvimento de projetos. No entanto, os recursos se mantêm escassos e as condições de trabalho inapropriadas, a luta de todos no dia a dia tem feito emergir um sofrimento diante da impotência em reverter a situação. A entrevista da diretora demonstra esses sentimentos de culpa:

“A questão, que de repente é falha nossa... a falha nossa, dos especialistas de estar tentando, fazendo o trabalho de meio de campo de ir... de colocar mais professores neste projeto, fazer mais professores entrarem. Mediando mesmo, para mais professores entrarem. E outros professores também, eu

acho que vai mais é da comodidade mesmo. [...] eu acho que a gestão e os especialistas não estão conseguindo fazer, ou convencer” (MARIA, Diretora da escola; em 19/08/2015- Entrevista).

A diretora esclarece sobre quais pontos que prejudicam seu trabalho, mantendo a responsabilização. Os excertos longos foram mantidos para apresentar claramente um momento de “desabafo” da diretora:

“[...] muitas vezes você fica envolvida em acontecimentos nos problemas do dia-a-dia com aluno e professor e parece que quando você vai embora... é que não fez nada... que nada aconteceu... a não ser ficar apagando incêndio [...] que não foi produtivo aquele dia. Ir embora para casa com esta sensação é muito ruim, muito ruim mesmo. É decepcionante assim, é ... lidar com isto é... principalmente à noite é... Você fica pensando de repente outra pessoa no lugar poderia fazer de uma forma... quero dizer um trabalho mais eficaz, ou sei lá, fazendo as coisas acontecerem de uma maneira bem melhor do que a gente está fazendo, do que eu na realidade estou fazendo. Isto é frustrante, trabalhar com isto é muito frustrante. Não vendo as coisas acontecerem como de repente a gente idealizou, ou queria que acontecesse, então é muito frustrante.[...]Me angustia muito quando eu vejo, a supervisora fez lá o gráfico de notas, a outra fez e você olha aquele índice de alunos com média perdidas... aquilo é o resultado de um trabalho que não foi realizado, um processo que não aconteceu. Uma aprendizagem que não aconteceu então isto é muito frustrante, angustiante mesmo.[...]Este não envolvimento da família é preocupante também, mais ainda é a postura dos profissionais da educação que só querem jogar a culpa deste insucesso dos meninos para a família ou para o próprio aluno. Não chama para a gente esta falta [...]quando muitas vezes a culpa é nossa também. É nossa enquanto escola, enquanto professores, diretor também de não estar conseguindo chegar neste menino. [...] A família tem um papel importante nisto, mas se nós que somos educadores não estamos conseguindo convencê-los de que este é o caminho, isto é frustrante também. [...] São meninos que passaram pelas nossas mãos, que cresceram

aqui e é uma sensação de impotência, “poxa” passaram aqui na escola e a gente não conseguiu fazer nada [...] Muita angustiada, até doente mesmo, não deixa de ser, esta questão de você ficar... perdendo o sono algumas noites seguidas... a gente sabe que afeta mesmo fisicamente” (MARIA, Diretora da escola; em 19/08/2015- Entrevista).

Durante a entrevista, os olhos da Maria se encheram de lágrimas por alguns momentos e, assim que o gravador foi desligado e encerramos a entrevista, ela chorou. Foi triste participar deste momento. Na escola, todos vinham percebendo que, nos últimos anos, Maria tem enfrentando alguns problemas de saúde, stress, insônia, arritmia cardíaca e, recentemente, um grave problema de saúde – distúrbios da tireoide. Era comum escutar de alguns professores mais próximos a ela, que ela estava cada dia mais doente. Maria é muito comprometida e envolvida com a escola; consegue-se observar bem isto por ser alto o nível de cobrança em relação a sua função. A frustração foi uma marca constante na entrevista:

“Bom, a inspeção pode ser uma grande ajuda e é, mas me sinto tão cobrada e sei que não dou conta mesmo. Não sei se é assim, mas me frustro” (MARIA, Diretora da escola; em 11/03/2015-Diário de Campo).

A supervisora e as professoras também deixam transparecer a ideia de que a subjetividade está afetada:

“Não dá tempo, é assim parece que estou falhando sempre. Eu levo muita coisa para casa e tem dia que parece que não faço nada aqui” (LAURA, supervisora da escola; em 13/03/2015-Diário de Campo).

“Você pensa assim: eu não vou dar conta. A primeira coisa que você pensa é isto, não vou dar conta” (AMANDA, professora da escola; em 30 /10/2015-Entrevista).

“A criança não aprende, aliás você vê o desenvolvimento dela, no trabalho, aí vem a prova do Estado, e aquilo tudo cai. Será que sou incompetente?” (JOANA, professora da escola; em 10/03/2015-Diário de Campo).

“Nunca está bom, eu acho que eu tenho que mudar, mas é difícil. Você faz um trabalho na sala como acredita e o resultado não satisfaz” (BEATRIZ, professora da escola; em 5/12/2104--Diário de Campo).

“Tem dias que fico triste ao vir para cá, não estou preparada. Quando chega dia da provinha mesmo, se eles não vão bem fico muito frustrada” (GABRIELA, professora da escola; em 13/04/2015-Reunião).

O cotidiano escolar parece revelar a falta de consciência sobre todos os condicionantes do resultado. Assim, a responsabilização e a frustração emergem com frequência.

3.2.4 Núcleo D – A Gestão da escola: fragilidades e sobrecarga de trabalho

Neste núcleo, retratamos os aspectos relacionados ao trabalho da diretora; são condições que revelam uma intensificação do labor e, ao mesmo tempo, indicam a dificuldade no trabalho coletivo na escola.

Subnúcleo D 1 – Falta de recursos humanos no quadro administrativo geral da escola

Esta não é uma queixa exclusiva da escola pesquisada: a cada ano, percebe-se que as Resoluções e demais documentos legais oriundos SEE/MG, que determinam a composição do quadro escolar, restringem ainda mais o número de profissionais. A política do “choque de gestão” impele o enxugamento do Estado e de suas instituições. Até o termo “Menos é Mais”, foi usado em reunião com os diretores das escolas estaduais do Estado. A falta de pessoal de apoio é uma preocupação:

“Daí a importância de ter o pessoal de apoio para ajudar, que a gente vê que falha... precisa de mais gente na escola... atuando. A resolução que sai o quadro de escola, que sai no início do ano, eles têm que pensar que as escolas não podem ficar com estes números de pessoas fora de sala de aula... não é suficiente. Mesmo professor eventual, especialista. [...] Não tem pessoal suficiente para atender todo mundo e em todas as áreas” (MARIA, Diretora da escola; em 06/10/2016-Entrevista)

“Temos alunos que dependem de outros profissionais, que possam em conjunto com a escola trabalhar. E estes profissionais nós não temos. Nós não temos acesso a uma equipe multidisciplinar, uma equipe que possa ajudar a escola[...]” (LAURA, supervisora da escola; em 25/09/2014-Entrevista).

De modo geral, a falta de recursos humanos para a implementação das políticas de governo tem sido um entrave para a direção das escolas; além desses recursos humanos, o Estado orienta que é preciso buscar apoio nas diversas instituições sociais, para resolver os problemas sociais que refletem na escola. Neste contexto ocorre a mesma situação, e os conflitos daí resultantes têm que ser enfrentados pela diretora:

“[...] sei lá, Secretaria Municipal de Saúde, assistente social, promotoria, para delegar... determinar mesmo até onde a escola pode ir, bom a escola chegou aqui não cabe mais à escola, então a família, se a família não tem condições de responder, então é o Estado que vai ter que responder [...] E não tem isto, acaba que a escola é que sozinha para apagar todos estes incêndios que vem... que acontecem... e que explodem todos dentro da escola mesmo[...]E muitas vezes em um âmbito mais sério, que é a questão de drogas...criminalidade, que a gente não tem condições de resolver” (MARIA, Diretora da escola; em 06/10/2016-Entrevista).

Subnúcleo D 2 – Conflitos da gestão da escola no aspecto financeiro e administrativo

A gestão escolar, no Estado de Minas Gerais, é exercida pelo diretor e vice-diretor; no entanto, a responsabilidade pelos aspectos pedagógicos e administrativos da escola recai apenas sobre o diretor.

A pesquisadora pôde acompanhar o trabalho e perceber o quanto o aspecto financeiro da escola é complexo. Para a diretora, o setor administrativo-financeiro é o mais preocupante, pois diante de qualquer erro que ocorra nas prestações de contas, o diretor deverá devolver o recurso aos cofres públicos.

A partir da observação e explicações da diretora, pode-se entender melhor do que se trata o processo e os cuidados com os “erros” nesse setor. Entre as questões que podem ser consideradas erros, estão alguns que serão apresentados: as compras de produtos ou aquisição

de serviços fora do Termo de Compromisso a que a verba se destina; as Notas Fiscais com algum problema – nem sempre a diretora está apta para as observações necessárias no documento –; habilitação dos fornecedores fora das especificações, entre outras questões. Durante esse acompanhamento, foi possível observar algumas diligências sendo respondidas, entre elas, uma relativa à gestão anterior. Uma das diligências pedia ressarcimento do recurso destinado à aquisição de leite in natura. Mesmo sendo da gestão anterior, a diretora estava devolvendo o recurso de, aproximadamente, R\$ 2.000,00 para o Estado. Justificou:

“No ano passado pagamos muito dinheiro por erros da gestão anterior, mas tem que pagar e quando chegarem os nossos erros? [...] Não temos condições para dar conta disto tudo” (MARIA, diretora da escola; em 21/03/2018--Diário de Campo).

Não há responsabilização partilhada entre o diretor e o colegiado, ou a comissão de licitação, ou o conselho fiscal. A responsabilidade é exclusiva do diretor. Durante a observação, é nítida a sua tensão com relação ao aspecto financeiro, tanto no que se refere aos gastos, quanto à falta de recursos.

“Este ano, por exemplo, nós tivemos muitos termos de compromissos que os dinheiros não caíram na conta, até agora. E Termos de Compromisso que são essenciais, vitais para o funcionamento de uma escola. Que é da manutenção e custeio, é alimentação, as parcelas de manutenção e custeio, parcelas de alimentação atrasadas. Nós tivemos a fatalidade de ter a quadra descoberta [chuva arrancou toda cobertura da quadra] e já tivemos uma resposta, não oficial, mas extraoficial, de que este ano não sai mesmo[...]Não tem nada...nada... nenhuma resposta, diz que virá...virá, mas não veio nada” (MARIA, Diretora da escola; em 06/10/2016-Entrevista).

No início do ano, não havia recurso para a merenda e, com a falta do mesmo, a escola teve que “dar um jeito” – expressão usada pela diretora –; e o jeito foi o racionamento, a queda na qualidade da merenda oferecida, até chegar o recurso. Uma educação de qualidade necessita de recursos básicos como merenda, carteiras, quadra coberta, entre outros.

O Inspetor escolar orienta as escolas na organização do quadro de servidores: confere e autoriza ou não as ações. O início do ano é difícil para a diretora e vice-diretores. Neste período, ficou praticamente indisponível o envolvimento com as professoras.

Observa-se que estas questões podem impedir que a diretora tenha uma dedicação maior na orientação dos projetos pedagógicos e na organização do trabalho coletivo. Os dados baixo podem facilitar o entendimento.

Subnúcleo D 2.1: Dificuldades para administrar o Caixa Escolar

Nas escolas mineiras, a gestão da Caixa Escolar funciona com a seguinte estrutura: o diretor é o presidente da Caixa escolar e organiza os processos de prestação de contas com o apoio do Conselho Fiscal, do tesoureiro, do colegiado e da comissão de Licitação. São órgãos colaborativos para a execução dos recursos e apoio aos processos de prestação de contas. No entanto, esses órgãos, que devem acompanhar e auxiliar todo processo de prestação de contas, não têm condições adequadas para desempenhar tal papel.

Todos os sujeitos que compõem estes órgãos são servidores da escola e representantes de pais de alunos, ou seja, sem qualificação, formação ou com conhecimento inapropriado da legislação, incluindo-se que nem sempre têm o tempo suficiente para se dedicarem à essas funções. Há uma exigência para que todos acompanhem e referendem os processos. No entanto, isto não ocorre como deveria e há uma sobrecarga nas atividades dos diretores.

A partir do ano de 2012, as escolas mineiras puderam contratar um servidor Assistente Técnico de Educação Básica – Financeiro (ATB Financeiro), com formação em curso técnico de contabilidade para auxiliar o trabalho do Caixa Escolar. O problema é que nem todo profissional contratado está familiarizado com as legislações da Caixa Escolar e, em dezembro, encerram-se os contratos, não havendo garantia de que o mesmo servidor consiga ser contratado na escola. Este servidor não é responsável legal pelos processos, apenas um auxiliar. Este servidor, quando possui as características adequadas é um bom suporte:

“O que eu acho mais complicado é a sistemática... eu acho que tem que seguir. Nós temos que seguir uma resolução que norteia este trabalho de prestação de contas, a gente sabe disto. [...]A dificuldade[...]é de ter um pessoal, um profissional preparado para trabalhar nesta área, que é o ATB Financeiro. Agora a gente já acertou, já conseguiu, mas durante muito

tempo, isto gerava um desconforto, uma insegurança, um medo, fazia a gente até perder noites de sono por conta da prestação de contas. [...] o diretor de escola, quando ele assume, ele sabe que é responsável por isto, mas ele não tem uma capacitação, nunca houve uma capacitação específica nesta área, e você assume e tem que responder por esta área.[...]” (MARIA, Diretora da escola; em 06/10/2016-Entrevista).

Subnúcleo D 2.2: Tempo escasso para os processos de prestação de contas

A complexidade dos processos de prestação de contas ultrapassa a competência dos gestores e dos servidores que compõem os órgãos colegiados. Durante a pesquisa, foi constatado que a diretora e a vice-diretora do turno da tarde passaram grande parte do tempo respondendo às diligências nas prestações de contas. Quando as diligências não são respondidas satisfatoriamente, incide na devolução de recursos e este é o ponto mais preocupante para a diretora.

A diretora precisa exceder sua carga horária para cumprir as tarefas relacionadas à prestação de contas. Assim, a prestação de contas acaba ficando para depois do seu horário de trabalho. Além dos processos do ano corrente, responde às diligências de anos anteriores:

“Temos que dar conta dos processos atuais de coisas bem antigas. Olha ano passado estavam analisando pastas de Prestação de Contas de 2006 a 2008, nem os funcionários são os mesmos, como vamos lembrar de tudo... é muita coisa” (MARIA, Diretora da escola; em 21/03/2015--Diário de Campo).

Outra questão observada relaciona-se aos recursos que caem na conta da escola e já estão com curto período de vigência. Se ultrapassada a vigência, o recurso deve ser devolvido. Não é incomum os diretores terem que proceder a devolução de recursos, e o motivo, na maioria das vezes, está relacionado ao tempo escasso.

Subnúcleo D 3 – Pouca atuação dos Conselhos, Colegiados e Comissão de Licitação

Sobre a atuação do Conselho de Classe, responsável pelo encaminhamento das reflexões sobre avaliação e aprendizagem, interpreta-se, que não há uma efetiva atuação ou discussão sobre as condições de aprendizagem dos alunos. No final do ano de 2014, devido à falta de tempo da supervisora, não houve uma reunião geral do conselho nos anos iniciais do EF: ocorreram discussões fragmentadas entre a professora da turma, a supervisora, a vice-diretora e, algumas vezes, a diretora. Com certeza, o plano coletivo de discussão sobre o aproveitamento do aluno ficou prejudicado. Esta é a função do Conselho de Classe.

Em sua entrevista, a diretora expressa suas impressões sobre o conselho de classe considerando a escola toda:

“Eu considero como difíceis ainda, apesar da gente ter uma resolução vigente, que deixa bem clara a função do conselho. O conselho tem que ser... que a decisão é coletiva[sobre a situação de aproveitamento do aluno]. Nenhum professor individual, pensando ali só no seu conteúdo, no desenvolvimento do aluno só ali no seu conteúdo, pode definir ou determinar pela reprovação ou promoção de um aluno, a decisão é coletiva. [...] O Conselho ainda é muito difícil” (MARIA, Diretora da escola; em 19/08/2015-Entrevista).

Quanto ao colegiado, há a participação de todos os membros nas reuniões e percebe-se que emitem suas opiniões; porém, de acordo com as observações, pode-se dizer que os representantes dos pais, dos professores e dos servidores não trazem as ideias dos segmentos que estão representando e nem as repassam.

“Eu não acredito que eles estão aqui e trazem a ideia de outros pais, apesar de ter tido aquela capacitação do colegiado, foi uma capacitação online... não vejo os pais fazendo este trabalho de movimentação, de conversa com os outros pais [...] Não sei se passa pela não conscientização ainda do seu papel. [...] Sempre é a gente, a direção da escola é que leva... assim as situações para serem discutidas no colegiado” (MARIA, Diretora da escola; em 19/08/2015-Entrevista).

Os órgãos representativos da comunidade escolar instituíram-se e ganharam relevância, no Estado de Minas, em meados da década de 1990, após a política da

descentralização financeira e a regulamentação dos Caixas Escolares – Lei nº 11.822, de 15 de maio de 1995, implicando no processo de democratização da gestão e da educação. O questionamento que fica é: por que, após tantos anos, esses órgãos ainda não correspondem às expectativas da gestão democrática?

Estes e outros aspectos, apresentados no contexto do capítulo, merecem uma reflexão e problematização, pois apesar do potencial para o trabalho coletivo, esbarram em estruturas que impulsionam em direção contrária.

A apresentação de dados prossegue com os Núcleos Temáticos do Grupo 2, definidos nos aspectos que podem facilitar o trabalho coletivo na escola. Algumas temáticas deste grupo são coincidentes com as do Grupo 1, pois os aspectos que podem dificultar o trabalho coletivo também podem ser facilitadores para o mesmo tipo de trabalho.

O que se apresenta, neste sentido, são os pontos que merecem ser reorganizados, para liberar ou destacar o potencial facilitador de muitos temas apresentados. A escola é realmente um espaço de contradição, e isto se comprova diante dos dados que se mesclam neste universo. Tratar destas contradições significa verificar e refletir, dentro de uma mesma temática, pontos a serem (re)planejados pela escola, a fim de mudar a sua história.

3.3 Núcleos temáticos do Grupo 2

A seguir, apresenta-se quadro demonstrativo dos núcleos temáticos E, F, G, e H e seus subnúcleos (Quadro 7):

Quadro 7 – Núcleos e subnúcleos temáticos relacionados aos fatores que facilitam o trabalho coletivo na escola – Núcleos E, F, G e H.

| Núcleo E – Dimensão coletiva do trabalho na escola | | |
|--|---------------------------------------|--|
| Subnúcleo E 1 | A existência de objetivos comuns | |
| Subnúcleo E 2 | O apoio e o envolvimento coletivo | |
| Subnúcleo E 3 | Projeto global na escola | |
| Subnúcleo E 4 | Reuniões Pedagógicas | E 4.1 Reuniões de AEC E 4.2 Reuniões de Módulo II |
| Subnúcleo E 5 | O PIP e o trabalho coletivo na escola | |

| | |
|---|--|
| Núcleo F – Condições adequadas de trabalho | |
| Núcleo G – Características das professoras | |
| Subnúcleo G 1 | Professoras iniciantes na carreira são mais receptivas com o trabalho coletivo |
| Subnúcleo G 2 | Pedagogos dos anos iniciais têm mais facilidade no trabalho coletivo |
| Subnúcleo G 3 | A receptividade das professoras |
| Núcleo H – Cursos de Formação | |

Fonte: Base de dados da pesquisa.

3.3.1 Núcleo E – Dimensão coletiva do trabalho na escola

Trata-se da dimensão coletiva do trabalho na escola, e apresenta fatores importantes que podem facilitar nesse aspecto. A partir desses dados, compreende-se que, pelo exercício coletivo de reflexão, é preciso buscar alternativas, contornar as dificuldades e aparar as arestas para efetivar a coletividade na escola. As escolas deveriam priorizar, no seu planejamento, uma constante reflexão para romper com a cultura da individualização.

Os subnúcleos a seguir podem apontar fatores do trabalho escolar que merecem ser evidenciados como elementos facilitadores do trabalho coletivo na escola.

Subnúcleo E 1 – A existência de objetivos comuns

Quando os objetivos são comuns, torna-se mais fácil o entrosamento e o envolvimento do grupo. A supervisora Laura apresentou, na primeira entrevista, algumas queixas relacionadas à falta de condições para organizar um trabalho adequado com os anos iniciais do EF, pois estava sobrecarregada com as turmas de 6^{os} e 7^{os} anos. Em 2015, esta questão foi resolvida: a supervisora não atendeu mais às turmas dos anos finais do EF. Conseguiu reunir as turmas dos anos iniciais do EF em salas agrupadas no mesmo bloco – espaço físico –, perto da sala da supervisão, como relatado anteriormente. E não precisou mais substituir professores faltosos, nem atender questões de indisciplina dos anos finais do EF, conseguindo, assim, dar mais atenção ao trabalho realizado nos anos iniciais do EF. As observações mostraram o quanto a supervisora Laura estava mais satisfeita; e os seus objetivos podiam ser partilhados com os da equipe gestora:

“A área pedagógica, quando todos estão envolvidos, direção, vice-diretora e nós, tudo sai fluentemente e não sobrecarrega um só. Então todos se organizam para trabalharem em prol de um objetivo só, eu penso assim ele é importante para a escola. É lógico que cada um tem assim sua maneira de pensar, mas na hora de fechar, fecha todo mundo junto... uma atividade, como eu posso dizer, uma dificuldade, um problema, alguma coisa que a gente tem que resolver e todo mundo senta, [...] porque quando eu tenho alguma dificuldade eu sento com a Maria, ...eu sento com a vice e a gente organiza um trabalho. [...] Todo mundo engajado em um mesmo objetivo e falar uma linguagem só. É isto que eu acredito” (LAURA, supervisora da escola; em 21/12/2015-Entrevista).

A reivindicação de que as turmas dos anos iniciais deveriam estar em salas de aula agrupadas no mesmo bloco, e de que a supervisora Laura deveria atender, especificamente estas turmas, não partiu da supervisora somente. Muitas professoras reclamaram com a gestão, além da vice-diretora Karina, que se empenhou na organização da mudança para 2015. Foi perceptível a união do grupo dos professores e da vice-diretora nesse sentido.

“Você viu: todas as professoras reclamavam que a Laura estava sempre do outro lado. Elas queriam uma supervisora dedicada mesmo aos anos iniciais. Eu também concordei e vamos tentar. Acho que elas têm razão” (KARINA, vice-diretora da escola; em 06/02/2015-Diário de Campo).

“Então partiu do grupo mesmo e assim... vai dar certo” (FELÍCIA, professora da escola; em 06/02/2015-Diário de Campo).

Observou-se, também, que a diretora, em princípio, estava mais resistente à mudança, mas o grupo ficou unido à supervisora. A diretora disse, na sala dos professores, que iria tentar, pois os alunos dos anos finais do EF precisavam ficar perto da direção, dado que eram alunos de turmas com características de indisciplina. Em 2016, a mudança foi avaliada como positiva: a pesquisadora ouviu da vice-diretora que foi uma mudança positiva. Mesmo diante de uma rotina de trabalho intensificado, há um clima de contentamento, quando a supervisora se vê unida à equipe gestora:

“E tem as dificuldades do dia a dia que é lógico que não é tudo que dá para a gente estar sentando, organizando alguma coisa, mas dentro do possível, mas dentro da limitação a gente faz todo mundo junto. [...] então a gente participa todo mundo junto e isto é bom” (LAURA, supervisora da escola; em 21/12/2015-Entrevista).

A professora Amanda afirma que se sente segura quando há envolvimento com o colega de trabalho:

“[...] porque se o planejamento tem que ser junto e o que uma dá, a outra dá, é lógico que dentro do tempo da sua sala, na situação da sua sala, mas a colega aceitar, porque o conceito da colega era o mesmo meu” (AMANDA, professora da escola; em 30/11/2015-Entrevista).

A diretora Maria evidencia que o planejamento poderia envolver até os alunos:

“Então eu conversei com um grupo de meninos, de jovens, que a maior parte é do 2º ano do EM, tinha um do 3º e dois do 1º. Perguntamos para eles para a gente fazer alguma coisa, montar alguns projetos aqui na escola. Não sei ...para que eles fossem o centro. Ações, projetos que eles pensassem em fazer ...para que a escola se tornasse mais agradável para eles. Eles me trouxeram até, está lá o que eles escreveram o que eles querem fazer” (MARIA, Diretora da escola; em 19/08/2015-Entrevista).

A escola, aparentemente, parece ter o consenso de que a organização do trabalho deve ser em torno de um objetivo comum. As condições podem não ser tão favoráveis, mas a existência de objetivos comuns pode facilitar o engajamento e a adequação de propostas, consoantes com a realidade. São estes objetivos que devem perseguidos constantemente.

Durante as observações, ficou claro que há uma busca neste sentido; quando os objetivos são conquistados, há a evidência de um clima mais agradável. No entanto, parece que as ações se perdem no tempo e na rotina da escola. De acordo com os dados da pesquisa de campo, no cotidiano escolar, esses momentos são singulares, mas reveladores. Nos

projetos que a escola desenvolve, mesmo que haja algumas arestas, percebe-se um encontro solidário de divisão de tarefas e partilha, o que muda a dinâmica escolar.

Subnúcleo E 2 – O apoio e o envolvimento coletivo

Este subnúcleo visa refletir sobre o significado que o apoio tem no contexto do trabalho e dos projetos escolares. Esta temática foi tratada no Grupo 1, em seus aspectos dificultadores do trabalho coletivo. Ressalta-se agora a visão de diferentes sujeitos sobre a importância do apoio e a positividade que se apresenta quando este se materializa. Pois proporciona um clima favorável para o envolvimento do grupo. A diretora e supervisora falam sobre o envolvimento e o apoio mútuo no desenvolvimento dos projetos:

“Como é bom ver que todos, assim, a maioria se envolveu, e o projeto foi lindo. É muito bom ver este apoio entre elas, a gente mesmo” (MARIA, Diretora da escola; em 30/11/2105-Reunião).

“De um lado é muito bom, elas organizam [as professoras] e por isso é importante a gente estar junto; a equipe da escola estar junto acompanhando” (LAURA, supervisora da escola; em 21/12/2015-Entrevista).

A supervisora destaca o projeto de leitura realizado no segundo semestre de 2015, onde as professoras utilizaram-se da literatura infantil para desenvolver um trabalho que culminou na produção de um livrinho infantil da sala. Este projeto envolveu todas as salas dos anos iniciais e foi um exemplo de trabalho coletivo. As professoras trocaram ideias, livros e socializaram nas salas as produções, contando com o apoio de toda equipe gestora. Este projeto foi apresentado aos pais no final do ano.

“A gente tem além do apoio da direção... tudo que eu preciso eu consigo. É só eu falar, por exemplo, vamos planejar um projeto de leitura, igual foi feito: a diretora e a vice apoiaram, e na mesma semana as professoras aceitaram a ideia. Tivemos que partir delas primeiro, eles aceitaram a ideia, todo mundo fez o projeto de leitura e foi para a gráfica. Tem um comprometimento muito grande. Assim as condições... se precisar, não tem

impecílio para a Maria [diretora], ela compra a ideia. Por isto que este trabalho é muito bom, ela participando, ela vê o que precisa e ela vê o que é melhor. Isto é muito bom” (LAURA, supervisora da escola; em 21/12/2015-Entrevista).

A pesquisadora participou no dia da apresentação dos livros de historinhas para os pais. O movimento de preparação do evento foi intenso. As professoras, alunos, a equipe gestora, todos envolvidos em uma dinâmica de muito trabalho e união. A cooperação entre os professores foi registrada. As professoras ficavam com os alunos umas das outras para os ensaios, ajudavam na produção de material e na organização dos espaços. A equipe gestora participou intensamente:

“Aquele projeto de leitura foi fantástico... envolveram... foi muito legal. Eu gostei mesmo de ver o resultado com as professoras e os pais também, todo mundo se ajudando...” (LAURA, supervisora da escola; em 21/12/2015-Entrevista).

“Quer clima mais gostoso do que aquele dia da apresentação. A gente cansou muito, mas todos cooperaram. Trabalho bonito!” (AMANDA, professora da escola; em 21/12/2015-Diário de Campo).

“Você vê que fez um trabalho bem feito; e não foi um dia só, este trabalho foi crescendo, a direção comprou tudo que precisamos, ficou junto e o resultado foi aquela apresentação linda. Todos merecemos ver a alegria, não é?” (BEATRIZ, professora da escola; em 21/12/25-Diário de Campo).

A diretora revela que o caminho é a parceria através de uma rede de apoio de várias instituições. Quando discorre sobre a questão das crianças que as famílias deixam na rua, que têm dificuldades e faltam muito às aulas, apela para a necessidade de um trabalho coletivo ainda maior:

“E se a gente tivesse esta rede formada, com reuniões periódicas e levasse esses casos, e eles fossem discutidos com seriedade... e cada um tomasse a responsabilidade que lhe cabe, eu acredito que a gente poderia resolver

muita coisa. [...] A escola tem uma visão e eu acredito que a Secretaria Municipal de Saúde vai ter uma outra visão, a promotoria outra, e precisa desta rede porque precisa de uma assistência conjunta, não só com o menor, mas com a família. A família precisa ser trabalhada” (MARIA, Diretora da escola; em 19/08/2015-Entrevista).

Se a criança é responsabilidade de todos, neste sentido o envolvimento deve ser ampliado. A diretora também demonstra interesse em expandir o apoio a outros projetos:

“[...] eu vou experimentar, de emprestar mesmo a escola para eles [alunos] no final de semana, aí eles vão ter aqui um grupo de teatro, a escolinha de futebol e dança. Eu disponibilizei para eles. [...] eu já falei para os professores em reuniões, para a gente utilizar a rádio, a gente tem aqui e não é utilizado, não é explorado de forma alguma. [...] Eu falei para eles que a gente teria que ter um professor para fazer a revisão desta programação deles” (MARIA, Diretora da escola; em 19/08/2015-Entrevista).

A supervisora também destaca o apoio às professoras e a professora Beatriz concorda.

“Aqui elas sentem isto, elas sentem que elas têm apoio, sentem que elas podem contar com a colega de trabalho, não é uma maior que a outra. [...] é junto, é um trabalho muito cooperado. É um trabalho em equipe[...]. Mas tem alunos que dependem de outros profissionais, que possam em conjunto com a escola trabalhar” (LAURA, supervisora da escola; em 25/09/2014-Entrevista).

“Eu acho importante ver que ela está junto, que acredita na gente” (BEATRIZ, professora da escola; em 21/12/2014-Diário de Campo).

O apoio é um aspecto importante que pode impulsionar o trabalho coletivo. Quando a supervisora cita que os professores podem contar com o colega de trabalho, esta é uma realidade que só pode ser constatada observando o cotidiano. Há, neste cotidiano, algo

que nem sempre é aparente e que revela o quanto alguns professores, na sua rotina, se apoiam uns nos outros. A troca de ideias nas portas da sala, as mensagens nos corredores, os materiais que são compartilhados e outras situações.

Subnúcleo E 3 – Projeto global na escola

Organizar um projeto global não tem sido uma tarefa fácil para a escola. No entanto, quando estes projetos são elaborados e executados, percebe-se que o resultado é sempre motivo de entusiasmo, portanto, positivo. Verifica-se que aqueles projetos, como o de leitura citado anteriormente, que culminam em apresentações para a comunidade ou na própria escola, são os mais envolventes. Na escola, o clima de preparação das atividades, o envolvimento dos alunos e de todos na escola é sempre contagiante. Mesmo que haja muito trabalho durante a preparação, verifica-se uma compensação posterior.

A diretora sempre persiste na ideia de projetos:

“É o que falta [projetos] eu acho que o que poderia fazer a diferença e até melhorar esta evasão e a repetência, é um trabalho coletivo. É trabalhar com projetos, de forma interdisciplinar. No Módulo da semana passada eu falei com eles, que nós estamos preparando, montando os projetos... escolhendo os temas para montar o projeto da “Semana de Educação Para a Vida” [...] E esta forma de trabalhar: costurando os conhecimentos é que vai fazer o menino ter uma visão daquele projeto, daquele tema de uma forma mais abrangente, ele vai conseguir assimilar melhor. A gente acredita que aí a aprendizagem ocorre de uma forma mais eficaz. Se trabalhasse desta forma“ (MARIA, Diretora da escola; em 19/08/2015).

“[...] Então... conseguimos ainda avançar, alguma coisa aconteceu, [...]. O fruto disto foi o último sábado letivo agora que foi o projeto da “consciência negra” que ficou visível para toda escola, para a comunidade escolar, inclusive ao final do projeto inúmeras mães vieram me procurar falando que ficaram encantadas com o trabalho desenvolvido, com as apresentações, com o trabalho dos alunos, com a organização do evento no sábado” (MARIA, Diretora da escola; em 06/10/2016-Entrevista).

Para as professoras, a ideia do coletivo está inserida no contexto de um projeto global. As professoras, a seguir, manifestam o resultado do projeto “Semana para a Vida”, citado pela diretora:

“Você acaba tendo... quando tem os projetos igual o ano passado, que teve o projeto semana para a vida... Educação para a vida, então foi assim eu vi essa organização: num todo. O que você vai fazer? O que é para eu fazer? Para não fazer igual... fazer diferente para que o todo seja completo. Esse ano também o projeto “mineirice” eu vi essa organização neste sentido também dos projetos né? Agora fora os projetos eu não vejo. Nem na hora que planejamos... com outras turmas, não. [...] Se não houver um projeto não” (AMANDA, professora da escola; em 30/11/2015-Entrevista).

“[...] igual foi feito “na semana para a vida” que eu achei maravilhoso. [...] Isto daí é trabalhoso é, mas durante o ano, se fosse feito mais vezes, por exemplo, a cada semestre uma ou duas vezes seria riquíssimo” (CARLA, professora da escola; em 09/12/2015-Entrevista).

O projeto citado ocorreu em anos anteriores, e conforme já mencionado nos aspectos dificultadores do trabalho coletivo, por ser uma demanda externa tem, a princípio, pouca aceitação. No entanto, em 2015 sua execução foi apreciada de forma positiva. Isso se deveu ao envolvimento maior do grupo, a escolha do tema interdisciplinar, a uma variedade de atividades e a culminância com apresentações que foram muito elogiadas. Outro projeto “Diversidade”, da própria escola, também apresentou bom envolvimento dos professores; escolheram atividades voltadas para o tema e trocaram ideias para que cada turma realizasse uma atividade diferente da outra, com apresentações artísticas e interação com os alunos. A direção convidou e recebeu a presença de alunos das instituições APAE, da ADEFP, da Escola Helen Keller – escola que, em Poços de Caldas, atende pessoas com deficiência visual. O projeto foi citado, positivamente, pela professora Helena:

“A gente está trabalhando com nossos alunos, para que eles possam conhecer a realidade... a realidade lá fora, dos outros alunos, a realidade da APAE, da ADEFP, Helen Keller, conhecer a eficiência dos deficientes lá fora...Então é um trabalho que eles tem que ver, olhar para que eles estejam

inseridos na nossa escola. E visitar também [as instituições], a maior dificuldade e a gente ter como levá-los lá” (LAURA, supervisora da escola; em 25/09/2014-Entrevista).

A supervisora também fala de outro projeto que contagiou a escola: o projeto “Hora do conto”, que em 2014 foi desenvolvido por uma voluntária da comunidade. A voluntária ia à escola toda sexta-feira, contar histórias para crianças do turno da tarde. Ela também incentivou a construção de pequenas estantes nos pátios da escola, onde deixam livros para as crianças lerem nos intervalos, podendo levar para casa nos finais de semana.

“Na hora do conto a Cida vem e trabalha com eles, ela trabalhou o nosso folclore e de agosto para cá ela terminou o folclore e está trabalhando a diversidade, o Bullying, o racismo. Cada professor tem uns livros que eles escolheram [com tema diversidade] que trabalham em sala. A Cida me ajuda a passar isto de uma forma não de cobrança, mas prazerosa, para eles conhecerem toda esta diversidade. [...] Para entender, aceitar o outro como ele é, e aceitar-se. Passam a valorizar e a entender melhor. Este é um trabalho paralelo[...] Os livros, nós compramos. Não dá para comprar para todos de uma vez, 30 livros para cada sala. [...] Cada professor tem o seu, na escolha que fizeram, eles vão desenvolver uma oficina em cima disto [do tema e dos livros] no final do ano, lá em novembro e dezembro eles possam fazer a culminância disto...” (LAURA, supervisora da escola; em 25/09/2014-Entrevista).

Quando o trabalho pedagógico ultrapassa a sala de aula e realiza experiências que podem ser vivenciadas por toda escola em um projeto global, as oportunidades de envolvimento coletivo são expandidas. Percebe-se um clima de comprometimento e, pode-se dizer, de aprendizagem, pois a adesão dos alunos também é perceptível. No entanto, vivenciam-se momentos contraditórios, onde as professoras e a equipe gestora hora se mostram satisfeitas e envolvidas e hora não, com a mesma questão. Toda esta dinâmica não seria percebida, se não fosse o acompanhamento mais intenso e o olhar voltado para as questões que nem sempre são aparentes no cotidiano.

É consensual que as reuniões pedagógicas são relevantes para a organização e planejamento do trabalho escolar. Quando o Estado de Minas Gerais determina que os professores devam cumprir quatro horas semanais de planejamento na própria escola, é preciso repensar sobre questões importantes que precisam ser constituídas nestes estes espaços.

O Módulo II é um momento que deveria ser exclusivo de atividades de capacitação, de planejamento, de repensar a prática, orientadas pela supervisão e direção. As reuniões de AEC correspondem à jornada semanal dedicada à docência. Os professores têm liberdade para apresentar o planejamento e horários, que devem ser aprovados pela direção. A maioria optou por usar este horário para o planejamento semanal com as colegas da mesma turma.

A legislação deixa claro que a escola deve privilegiar, nestes espaços, o trabalho coletivo. Ao garantir a remuneração para as reuniões, pretendeu-se que os professores tenham um tempo maior para a elaboração de aulas, criação de novas atividades pedagógicas e o desenvolvimento do Projeto Pedagógico da escola. Nas análises realizadas no Grupo 1, as reuniões podem não estar atendendo as expectativas, porém é preciso reconhecer que estes espaços representam, concretamente, um potencial para o desenvolvimento do trabalho coletivo. Para interpretar este espaço, dividiu-se o núcleo em dois subnúcleos reuniões: de reuniões de AEC e reuniões de Módulo II.

Subnúcleo E 4.1: Reuniões de AEC

Os excertos expõem o significado das reuniões de AEC, principalmente, nos anos iniciais do EF.

“[...] e você vê que elas estão com vontade de fazer, de acertar e estão se colocando de uma forma humilde mesmo, para buscar com outras colegas este trabalho coletivo... E o fato da escola estar organizada desta forma, né? O AEC, eles se reúnem semanalmente para planejar... e depois querendo ou não na segunda-feira elas sentam e vão fazer o seu planejamento semanal, então ali há uma troca, não tem como não ter esta troca. [...] ai acaba que o trabalho coletivo ele fica mais fácil de acontecer mesmo. Esta atividade a gente não vê acontecer nos anos finais [EF] e no Ensino Médio ... essa facilidade de trabalho coletivo. É uma coisa que foi

sendo alcançada eu acho, foi dada a oportunidade da gente sentar, então a gente senta e planeja junto” (MARIA, Diretora da escola; em 19/08/2016-Entrevista).

“Por mais que eu esteja cansada, acho tão importante preparar junto. Acho que deve ser melhor aproveitado isto aqui” (IVONE, professora da escola; em 12/02/2015-Diário de Campo).

“Acaba que temos que sentar e ver no grupo mesmo, o horário é para isto. Penso que ajuda muito. Assim eu conheço cada uma, suas ideias” (CARLA, professora da escola; em 23/04/2015-Diário de Campo).

“É lógico, cada sala tem a sua dificuldade, sua particularidade, mas elas planejam juntas e na hora de fazer cada um faz de acordo com sua sala. Planejam juntos um tópico ou uma atividade e cada uma faz a sua, às vezes tem interação de trocar uma atividade com a outra[...] caminham juntas. Quando não caminha, a gente vê a dificuldade, a professora fica fora, não se situa aqui, naquele meio e isto é...[...]Respeitando a sala de aula e as particularidades. Cada sala é uma sala, mas elas trabalham juntas. Esta cooperação entre elas é boa, é boa sim” (MARIA, Diretora da escola; em 19/08/2016-Entrevista).

Durante as observações, notou-se que, a maioria trabalha a partir das reuniões de AEC. Quando a pesquisadora perguntou para duas professoras, iniciantes na carreira, o que elas achavam da reunião, responderam:

“Eu trabalho em outra escola, mas prefiro ficar aqui, porque a Carla e a outra professora me ajudam muito. Eu fico mais segura de trabalhar junto com elas” (DIVA, professora da escola; em 17/03/2015-Reunião).

“Nossa, eu prefiro assim, na outra escola não tinha reunião assim, eu nem sabia o que os outros faziam. Pessoal era bom, mas chegavam e saiam e não dava tempo. Aqui a gente recebe neste horário, e eu gosto, a minha

colega de turma é ótima, me ajuda muito” (FELÍCIA, professora da escola; em 17/03/2015-Reunião).

As reuniões de AEC oferecem uma segurança ao grupo.

“Antes a gente até fazia assim, mas não era sempre, agora que temos mesmo que reunir fica mais sistematizado. A gente fica tranquila porque o trabalho é conjunto, o que eu faço posso ver com as outras e assim fica tudo mais coerente” (IVONE, professora da escola; em 16/03/2015-Diário de Campo).

“Precisava ser mais elaborada a reunião, porque é muito importante. Se fosse numa sala, todo mundo podia ser melhor. Podíamos planejar a semana, por exemplo das nossas turmas, mas contar com os outros professores para trocar mais” (FELÍCIA, professora da escola; em 16/03/2015-Diário de Campo).

Ao ressaltar a importância das reuniões de AEC, a professora destaca que o planejamento das reuniões merece uma reflexão para que este espaço seja melhor aproveitado. Lembra-se que existe uma autonomia para que as professoras possam organizá-las conforme suas necessidades.

Subnúcleo E 4.2: Reuniões de Módulo II

Estas reuniões são planejadas, principalmente, pela supervisora da escola. Um quadro, com a síntese de 11 reuniões, foi destacado, significando apenas um recorte de um universo maior. Os dados apresentados no grupo 1expõem aspectos negativos das condições destas reuniões; entretanto, são fatores que podem ser reorganizados para que os aspectos positivos possam ganhar evidência maior. Diante do aprimoramento das reuniões, há possibilidade de que estes espaços sejam um potencial para facilitar o trabalho coletivo.

A professora coloca que há necessidade de trocar ideias neste momento de reunião:

“Por exemplo, a professora vem me perguntar: Carla o teu aluno tal que está no projeto, está com dificuldade em tal coisa e eu também percebi isto... você já tentou fazer tal coisa? A gente trocar as figurinhas, entendeu?” (CARLA, professora da escola; em 09/12/2015-Entrevista).

A supervisora apresenta seus esforços para organizar as reuniões de Módulo II e garantir a participação geral.

“As reuniões, eu tento fazer de modo que os professores participem bastante, eu sempre trago alguma coisa nova, sabe? Alguma coisa de revista que eu leio. No começo do ano a gente faz mais a parte burocrática, eu passo mostrando como eu quero o preenchimento dos diários. [...]Então as primeiras reuniões são para isto, já as próximas eu entro nas salas e vejo as dificuldades [...] A reunião de módulo, ao meu ver, não sei se é assim, como eles pensam, não é uma coisa para passar o tempo, ou para preencher o tempo, é uma coisa para eles terem uma reciclagem melhor também... se aperfeiçoarem em alguns conteúdos, em alguns temas. Eu tento trazer gente de fora para estar trabalhando [...]” (LAURA, supervisora da escola; em 25/09/2014-Entrevista).

Há o reconhecimento de que as reuniões são importantes:

“E na reunião de Módulo, um momento que posso capacitá-las, é um momento que eu posso trazer algo novo, é um momento em que a gente pode discutir... Discutir as dificuldades dos alunos[...] E na quinta-feira que é hora da gente sentar discutir os assuntos, rever o que foi feito e que não deu certo, planejar, é... analisar alguns resultados, é avaliar as dificuldades dos alunos, o que eles avançaram... não avançaram... e eu capacitá-las.[...] nós estamos com a professora que está fazendo capacitação com professores com a Língua portuguesa. Vai vir uma psicóloga que eu chamei para trabalhar com as professoras sobre Piaget, da PUC [...] o Módulo não é só para passar recado, o Módulo não é só para cobrança. O Módulo é uma capacitação em serviço. [...] Este Módulo a gente trabalha não só o planejamento que eles vão trabalhar em sala, mas todo o planejamento que

a escola vai desenvolver. [...]A gente se organiza e... preparam[professoras] as avaliações juntas, preparam o preenchimento dos diários” (LAURA, supervisora da escola; em 25/09/2014-Entrevista).

“Eu concordo que o Módulo é importante, eu penso que deveria ser sempre melhor aproveitado. Tem uns bem interessantes. [...] eu gosto de escutar coisas novas e contar as minhas também” (GABRIELA, professora da escola; em 23/03/2015-Reunião).

“Eu fico mais quieta, mas sou nova ainda e aprendo muito na maioria das reuniões” (ODETE, professora da escola; em 23/03/2015-Reunião).

As preocupações da supervisora em cumprir seu papel diante das reuniões de Módulo II são constatadas na pesquisa. Verifica-se que, quando há convidados para algum tipo de palestra ou quando a formação do professor é o foco, o envolvimento coletivo é maior, ou seja, o grupo se posiciona mais, as professoras fazem questionamentos e interpelações.

Tanto a reunião de AEC, quanto as reuniões de Módulo II, têm o objetivo de ampliar os espaços coletivos. Durante a coleta de dados, duas reuniões de Módulo II foram utilizadas pela direção para discussão mais abrangente com toda a equipe pedagógica, a diretora, os vice-diretores e os professores da escola. A reunião do dia 23/02/2018 correspondeu à análise dos resultados da escola frente às avaliações externas e as metas propostas. Em outra reunião, realizada em 05/03/2015, percebeu-se um grande envolvimento dos participantes. A dinâmica da reunião, como descrita no quadro de síntese, aparentemente, facilitou este envolvimento. Houve um incentivo para que todos participassem. Os professores demonstraram, ao final, uma avaliação positiva do encontro.

Subnúcleo E 5 – O PIP e o trabalho coletivo na escola

Na visão SEE/MG, o plano deve oferecer estratégias para garantir a aprendizagem do aluno e a conseqüente melhoria do desempenho da escola (MINAS GERAIS, 2013c). Todas as determinações do programa requerem o aprimoramento e o investimento no coletivo

escolar. Este plano aparece no subnúcleo como fator que pode facilitar o trabalho coletivo, dado o seu objetivo central e alguns dados observados.

No grupo 1, alguns entraves do PIP foram evidenciados, demonstrando alguns aspectos a serem reorganizados.

A supervisora discorre sobre as ações do plano e destaca o “reagrupamento”, sendo uma das propostas de ação. No “reagrupamento”, todo final de mês (no entanto, ocorreu a cada dois meses), as professoras dividem os alunos em grupos para reforço. Separam os alunos com mais dificuldade para trabalhar separadamente. Os demais eram distribuídos entre a eventual, a bibliotecária, a vice- diretora e supervisora. Isto, para que, em dois dias, fosse desenvolvidas atividades de intervenções pedagógicas. Esta proposta foi direcionada para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º- e aprovado na assembleia do “dia D”, o dia em que as escolas discutem as avaliações sistêmicas, conforme a supervisora apresenta:

“O PIP tem o objetivo de evitar o agravamento das situações de dificuldades [aprendizagem] que temos na escola. É o momento em que a gente senta junto, planeja junto, uma estratégia... junto para diminuir as dificuldades dos alunos.[...] Depois nós vamos concretizando a cada etapa. Primeiro tem o dia “D”, que a gente reúne, fala sobre o que já foi feito no ano passado... que deu certo e que este ano pode melhorar. E depois a gente revê toda a situação. [...] Ali, a gente faz um trabalho em conjunto, cada série se reúne, colocando as estratégias, o que vai ser trabalhado. Ali nós temos o reagrupamento, né...que são dois dias por mês [...]. Toda escola [anos iniciais do Ensino fundamental] faz parte deste projeto. Quem trabalha as dificuldades é a própria professora. [...] É um trabalho conjunto” (LAURA, supervisora da escola; em 25/09/2014-Entrevista).

Outros projetos também fazem parte: “hora do conto”, a leitura de Gibis semanalmente nas salas de aula, o projeto de monitoramento dos alunos, atividades de grupo e o projeto de gêneros textuais, em que cada professora traz sugestões para compartilhar.

“Tanto Gibi que a gente foi conseguindo por conta do PIP. As crianças gostam mesmo” (CARLA, professora da escola; em 27/03/2015-Reunião).

“Eu vejo a importância do PIP, só queria que não tivesse a burocracia nele” (FABRÍCIA, professora da escola; em 27/03/2015-Reunião).

A supervisora continua esclarecendo sobre as possibilidades e atividades:

“[...] quando eles se reúnem, tomam o gosto e partilham juntos, fica mais fácil de concretizar aquilo que eles estão acreditando, aquilo que eles escreveram [no PIP]. Mas o PIP acontece a partir do momento que eles acreditam naquilo que eles estão fazendo. Não são coisas grandes, mas são coisas que estão no alcance deles. Tem coisas que não cabe a nós...é... tem alunos que se recuperam sim... tem alunos que melhoram [...] É lógico, respeitando as dificuldades de cada um” (LAURA, supervisora da escola; em 25/09/2014-Entrevista).

Como já apresentado anteriormente, com a mudança de governo, não houve orientação para continuidade do plano de intervenção, porém, a escola o manteve como um projeto necessário, pois parece ter a necessidade de um projeto orientador das ações pedagógicas.

“Mas nós continuamos com o trabalho do PIP, [...] O PIP foi para ajudar, [...] Foi feito o reagrupamento, foi feito o trabalho individual na sala, uma vez por semana a gente olhava para ver o que estavam dando. [...] Isto foi muito bom” (LAURA, supervisora da escola; em 21/12/2015-Entrevista).

Para a supervisora, é também uma forma de acompanhar o trabalho pedagógico na escola.

“[...] O PIP particularmente eu acho que é uma maneira que direção e especialista têm de acompanhar mais de perto esta intervenção do professor” (LAURA, supervisora da escola; em 25/09/2014-Entrevista).

Há a expectativa de que o plano elaborado no coletivo da escola poderá corresponder às questões almejadas pela supervisora. Algumas ações e estratégias têm sua culminância no final do ano letivo, com apresentação de trabalhos: neste momento, percebe-

se quando há realmente um envolvimento e um resultado satisfatório. Nota-se que envolvimento, a solidariedade e união do grupo em torno do objetivo, tornam-se intensos. Projetos como este devem ser repensados e refletidos no coletivo, pois, como apresentado, têm potencial no projeto escolar.

3.3.2 Núcleo F – Condições adequadas de trabalho

Diante de condições mais adequadas, os resultados são sempre satisfatórios. Neste núcleo, apresentam-se alguns comentários dos sujeitos e registro de observações relacionadas às melhores condições de trabalho. Os comentários abaixo foram destacados de uma conversa entre a pesquisadora, algumas professoras e a vice-diretora, enquanto aguardavam a supervisora antes da reunião de AEC. Aproveitando a oportunidade, indagou-se sobre o envolvimento coletivo e as possibilidades:

“Por exemplo, se a gente tivesse mais tempo de dedicar só a esta escola, eu não me incomodaria de ficar mais depois da aula” (GABRIELA, professora da escola; em 13/04/2015-Reunião).

“Parece que não vai ter aquela cobrança burocrática toda. Vai ficar mais fácil para discutir e trocar ideia” (AMANDA, professora da escola; em 13/04/2015-Reunião).

“Eu sinto bem aqui, para mim o clima da escola é muito importante, ele é um recurso. Não acha?” (GABRIELA, professora da escola; em 13/04/2015-Reunião).

“Estas meninas precisam mais de alguém direcionando o grupo, assim, por exemplo, alguém que fique só por conta desta parte, coordenar o trabalho junto com elas. Sem ter que correr de lá para cá apagando incêndio. Você vê como é o dia-a-dia, não dá. Se o Estado colocasse alguém neste sentido, organizando projetos, não é?” (KARINA, vice-diretora da escola; em 13/04/2015-Reunião).

A professora Carla, em sua entrevista, ressalta importância da liberdade e autonomia como condição para realizar o trabalho.

“Enquanto condição, assim eu recebo muito apoio, porque tudo, assim que eu me empenho em fazer, eu chego para supervisora e até mesmo para a diretora e eu digo: eu posso fazer? Nossa é carta branca, [...] porque faz parte do meu trabalho, da minha proposta, fico à vontade para fazer. Se eu quero fazer um trabalho e tudo mais, eu apresento a parte escrita, apresentando os eixos e as capacidades, tudo nos projetos, então beleza. Eu tenho autonomia mediante um projeto. E isto é muito bom, [...] consegue mediar seu trabalho de forma efetiva... tá?” (CARLA, professora da escola; em 09/12/2015-Entrevista).

Mesma que haja uma exigência burocrática, a professora destaca a relevância da autonomia para realizar os projetos.

No próximo excerto, a supervisora expõe a melhoria nas condições de trabalho, o seu envolvimento nas ações específicas da supervisão:

“Esse ano deu para entrar na sala, para avaliar os professores dando aula. Deu para fazer projetos, para fazer material concreto para os professores e isso foi muito bom. Então assim, deu para ver a dificuldade dos professores e correr atrás [...]. Isto é muito bom” (LAURA, supervisora da escola; em 21/12/2015-Entrevista).

A professora também verificou que a alteração foi positiva:

“A Laura agora está mais próxima do nosso trabalho. Assim tem mais união” (CARLA, professora da escola; em 13/04/2015-Reunião).

A partir da observação, ficou claro que a supervisora estava mais envolvida e alegre do que no ano de 2014.

Condições adequadas são imprescindíveis para o desenvolvimento dos sujeitos, não apenas os discentes, mas todo grupo envolvido na ação educativa. Quando estas estão ao alcance da escola, precisam, com mais urgência, serem reorganizadas. No caso da mudança

no trabalho da supervisora, foi após um ano de muito atropelo, que as alterações foram feitas. Neste sentido, concorda-se com a supervisora sobre ampliar o espaço da palavra, da criticidade como condições necessárias:

“Eu acho que quanto mais a gente for crítico, melhor vai ser, quanto mais a gente abrir espaço para o professor falar, para a criança falar... isto precisa muito. [...] Eu acredito nisto que quanto mais crítico a gente for, melhor vai ser essa parceria, essa cumplicidade de professor, aluno, direção e supervisão isto ajuda muito. [...]” (LAURA, supervisora da escola; em 21/12/2015-Entrevista).

Ao comparar o trabalho nas redes privada, municipal e estadual, a professora abaixo diz que a liberdade é uma condição essencial.

“Eu já trabalhei em outras escolas, aqui eu tenho liberdade para fazer meu trabalho, os recursos são bons. Na rede municipal, nossa é bem diferente. Trabalhei também na rede privada e lá tem tudo, mas a condição essencial que é liberdade para trabalhar não temos” (EVA, professora da escola; em 27/04/2015-Diário de Campo).

A autonomia, os recursos materiais, a criticidade, a estabilidade, o tempo e outras questões que emergem das reivindicações coletivas, merecem ser estruturadas na escola, pois parecem ser fundamentais para estruturar o trabalho coletivo. A reflexão sobre estes itens é uma alternativa para a transformação.

3.3.3 Núcleo G – Características das professoras

Subnúcleo G.1 – Professoras iniciantes na carreira são mais receptivas com o trabalho coletivo

A ideia de que as professoras que estão iniciando a carreira são mais empenhadas para trabalhar coletivamente, é uma questão que pode ser observada no cotidiano escolar. Pode-se observar que estas professoras tinham mais entusiasmo nos projetos e trabalho diário.

Buscavam compartilhar e ficavam sempre em busca das mais experientes para trocar ideias. Foi possível detectar que estavam sempre falando de atividades mais atraentes e inovadoras para aprendizagem das crianças. Na sala dos professores citavam essas atividades ou algumas novidades.

Nos trechos abaixo, a diretora e algumas professoras, iniciantes na carreira, apontam esta evidência:

“Apesar de achar que com os professores dos anos iniciais... e é mesmo, os novatos que chegaram, a gente sente que eles vêm com essa vontade de fazer alguma coisa acontecer, com esse espírito de trabalhar coletivamente, têm essa cabeça, essa consciência, essa vontade de fazer um trabalho coletivo” [...] (MARIA, Diretora da escola; em 19/08/2015-Entrevista).

“[...] eu estou aprendendo e quero mesmo aprender e fazer junto, assim sabe...acho que fica menos pesado” (JOANA, professora da escola; em 03/03/2015--Diário de Campo).

“Gente tem aquele projeto, vamos fazer, aquele de literatura, que está no PIP, eu quero muito fazer os projetos. A gente pode dividir, fazer junto e depois apresentar para os pais” (DIVA, professora da escola; em 03/03/2015-Diário de Campo).

“No meu primeiro ano aqui a minha experiência coletiva, em relação a professora foi muito boa, assim foi um trabalho bem conjunto, teve assim a organização, as discussões” (AMANDA, professora da escola; em 30/11/2015-Entrevista).

Apesar desta relação observada, no entanto, a professora Carla, parece ter energia semelhante, mesmo com 22 anos de experiência.

Subnúcleo G.2 – Pedagogos dos anos iniciais têm mais facilidade no trabalho coletivo

A diretora apresenta a possibilidade de que a formação em pedagogia, do professor dos anos iniciais do EF, pode contribuir para facilitar o trabalho coletivo.

“[...] isto se atribui... porque eu acho que o professor que faz uma pedagogia, o professor que trabalha com os anos iniciais ele já traz isso dentro dele... essa responsabilidade, essa vontade de fazer acontecer e ele está mais aberto para trabalhar coletivamente. [...] Não houve resistência por parte de nenhum deles, eu achei interessante...” (MARIA, Diretora da escola; em 06/10/2016-Entrevista).

A diretora e a vice-diretora acham que não só pela formação, mas a organização do tempo escolar, dos anos iniciais do EF, pode colaborar positivamente com esta questão:

“[...] nos anos iniciais isto acontece de uma forma mais responsável, mais séria, mais eficaz mesmo na sala de aula, eu acredito e vejo acontecendo esta intervenção mesmo. Até porque o próprio currículo facilita. É o professor que está ali 4 horas, então isto facilita. Agora dos anos finais do EF e EM, a gente não vê esta intervenção acontecendo de uma forma mais eficaz. [...] e ai acaba que o trabalho coletivo ele fica mais fácil de acontecer mesmo” (MARIA, Diretora; em 19/08/2016-Entrevista).

“Com as professoras da tarde é mais fácil de trabalhar em união, elas já são acostumadas a respeitar umas as outras, mas tem professor do EM que nem conversa, nem conhece direito o colega” (LAURA, supervisora da escola; em 27/03/2015-Diário de Campo).

A pesquisadora vivenciou momentos em que as reuniões eram para todo corpo docente da escola. Nestas condições, percebeu-se o envolvimento maior, nas ações e propostas, das professoras dos anos iniciais do EF. A diretora aponta para currículo dos anos iniciais do EF, que garante maior tempo com os alunos em uma única turma. Pode haver, também, coerência, quando da formação em Pedagogia, pois as licenciaturas parecem manter uma formação ainda fragmentada, enquanto os currículos dos cursos de Pedagogia buscam romper esta estrutura.

Subnúcleo G.3 – A receptividade das professoras

Uma característica importante e indispensável ao trabalho coletivo é a receptividade para acolher o outro, os projetos e as ideias do grupo. Pelos dados da pesquisa, infere-se a partir, especialmente, das observações cotidianas, que os subgrupos das reuniões de AEC são mais unidos, um apoia o outro.

A professora a seguir, dá exemplo, a partir da outra escola em que trabalha. Ela foi contratada em fevereiro, está há dez meses na escola. Apesar de mostrar-se muito receptiva, não encontrou a mesma característica na outra professora da mesma etapa do ciclo:

“Na escola que eu trabalho de manhã o que eu enxergo assim é... já há muita cumplicidade, assim, entre eu e a outra colega, são as 5^{as} anos. Nós somos de compartilhar mesmo, as atividades, é... por exemplo, a gente está trabalhando um conteúdo de História e é sobre a História de Minas Gerais... e aí uma achou uma coisa interessante e a outra achou outra coisa, a gente “casa” as duas partes, as ideias são afins, planejamos juntas e planejamos direitinho e uma acaba completando o trabalho da outra.[...] Então “casa” porque a gente está sempre comentando e as dificuldades com alunos também. Às vezes ela tem uma ideia e aí ela fala: eu estou trabalhando desta forma com meu aluno... Nossa... desta forma não tinha pensado ainda. Mas com o meu estou trabalhando desta forma e aí a gente troca. [...]” (CARLA, professora da escola; em 09/12/2015-Entrevista)

Outros trechos também evidenciam a importância desta característica para o trabalho coletivo:

“A colega de trabalho, porque se o planejamento tem que ser junto [...] Então o ano passado para mim foi melhor a gente se ouvia, uma opinião lá, outra aqui” (AMANDA, professora da escola; em 30/11/2015).

“Vamos supor, a Carla é super prestativa, está pronta para te ajudar. Eu me sinto bem compartilhando com ela. A Beatriz é uma companheirona, não tenho receio de pedir ajuda para ela” (AMANDA, professora da escola; em 16/03/2105-Entrevista).

O trabalho docente é uma atividade que, por essência, é social; assim, essas características precisam ser incentivadas.

3.3.4 Núcleo H – Cursos de Formação

Mesmo com poucas enunciações neste subnúcleo, observa-se, no dia a dia da escola, que os cursos de formação são valorizados e fazem falta. Quando as professoras, que faziam o *Pacto*, falavam com as demais sobre o curso, a pesquisadora percebeu que muitas foram à direção para ver se poderiam também fazê-lo, inclusive a supervisora. Algumas professoras comentaram que o Estado não estava oferecendo cursos e que esses eram importantes. Abaixo, a diretora e uma professora falam sobre os cursos de formação:

“Sabe, assim... queria fazer mais cursos. Faz falta, eu queria coisa nova, a gente fica mais animada. Pode compartilhar, igual quando a Fernanda foi para Viçosa fazer aqueles cursos, nós aproveitamos muito do curso, lembra” (FELÍCIA, professora da escola; em 17/03/2015-Reunião).

“O curso que ocorreu que eu achei que foi muito legal que foi o PNAIC, esse ano só foi retomado agora [outubro] e finalizando o encontro do ano passado [...] foi muito bom” (MARIA, Diretora da escola; em 19/08/2016-entrevista).

A professora Fernanda, que fez o curso em Viçosa, socializou seu conteúdo na escola. Os cursos são constantemente requeridos:

“Curso de formação deveria ser constante e de qualidade. Quanto tempo faz que não tem nada?” (FABRÍCIA, professora da escola; em 23/04/2015-Diário de Campo).

“Se tivesse mais cursos... com o grupo, isto motiva, deixa todo mundo envolvido com coisas novas” (ODETE, professora da escola; 23/04/2015-Diário de Campo).

A diretora aponta para os cursos que eram realizados os quais, na sua opinião, eram proveitosos, favorecendo o trabalho coletivo:

“Tinha o Procad e o Procap, eram bons mesmo. A gente ficava na escola mesmo e estudava, criava atividades em cima do estudo. Eu acho que um curso assim... vamos estudando e aplicando, durante todo ano, questões do trabalho mesmo, dá certo” (MARIA, Diretora da escola; em 25/02/2016-Diário de Campo).

A formação de professores, no contexto do trabalho escolar, é entendida como um aspecto essencial para o desenvolvimento profissional. Esta formação pode assegurar a ressignificação da prática pedagógica e a construção de uma identidade mais crítica e comprometida com o projeto da escola. A professora Amanda acha que muitos problemas enfrentados decorrem da falta de formação, e no caso estava se referindo à formação continuada.

“Então eu acho que falta isto. Não vejo que seja a culpa da supervisão, dos professores, eu acho que é uma coisa assim de formação mesmo, de entender do que se trata [...]” (AMANDA, professora da escola; em 30/11/2015-Entrevista).

É preciso criar possibilidades de formação em serviço, mesmo que esta ocorra entre os próprios profissionais da escola; e evidências como essas, mesmo que tímidas, foram apontadas nas reuniões de Módulo.

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS DADOS

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio de sua experiência vital. Onde há vida, há o inacabamento (p. 50) [...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (p. 53).

(FREIRE, 1996)

4.1 Apresentação

Neste capítulo, pretende-se discutir os principais aspectos sugeridos pelos dados coletados e dar sequência à reflexão de outras produções sobre a temática da organização do trabalho escolar, sobretudo no que diz respeito às formas coletivizadas do trabalho.

Ressaltam-se os aspectos que facilitam ou dificultam esta forma de trabalho. Foi possível perceber algumas evidências que podem facilitar ou dificultar formas coletivizadas de trabalho, com base nos dados colhidos no cotidiano dos anos iniciais do EF da escola em questão, nas observações de reuniões pedagógicas e também nas entrevistas realizadas. Essas evidências foram organizadas em núcleos e subnúcleos temáticos e são resultados da observação e interpretação realizadas a partir da rotina de trabalho dos sujeitos. Neste complexo, a pesquisa buscou compreender a estrutura de trabalho dos atores, considerando os significados e sentidos por eles produzidos, que se relacionavam aos aspectos facilitadores ou dificultadores do trabalho coletivo.

Para a organização dos núcleos temáticos, considerou-se, inicialmente, a dimensão organizacional da instituição, que foi compreendida à luz de diversos instrumentos da pesquisa, o que norteou a discussão que o Capítulo se propõe apresentar.

A pesquisa, restrita a uma instituição, ali não se encerra, pois o contexto investigado abre a possibilidade para interpretações de outros similares. A ideia de que a cultura de uma instituição traz uma identidade muito específica, própria daquele *locus*, inclui o pensamento de que as questões fundamentais, que são norteadoras da cultura de um dado local, têm suas raízes em um contexto histórico amplo e recíproco, podendo, portanto, corresponder também a outros *locus*, permitindo generalizações da temática sobre o trabalho escolar.

Os fundamentos da organização do trabalho, na escola pesquisada, estruturaram-se a partir de um cenário global, moldado pela racionalização do capitalismo neoliberal. Um

modelo idealizado para as empresas ou organizações da esfera privada, que se expandiu para esfera pública, definindo as políticas de organização do trabalho nas instituições educativas brasileiras.

Inicialmente, idealizava-se, como objeto de pesquisa, focar as práticas e eventos de sucesso concernentes ao trabalho coletivo escolar. O conjunto de determinantes legais, introduzidos na política mineira e nacional, principia a necessidade da gestão democrática-participativa. Os programas mineiros voltados para o planejamento e organização coletiva, centrados nos espaços de encontros coletivos no trabalho escolar, indicavam, a princípio, que as estruturas coletivas estariam, ao menos, minimamente organizadas. Porém, a imersão no campo deu visibilidade ao cenário de contradições e conflitos no qual a escola pública está inserida.

As pesquisas sobre a organização do trabalho escolar podem demonstrar o universo conflituoso, proporcionado, em grande medida, pelas últimas reformas da educação (SILVA; HELOANI, 2009; BRUNO, 2009; OLIVEIRA, 2004, 2010; HELOANI; PIOLLI, 2014; HELOANI 2018). Diante do cenário detectado, optou-se por reorganizar os objetivos desta pesquisa em torno de elementos que impactavam positivamente ou negativamente no trabalho coletivo, em coerência com a realidade da atividade do trabalhador escolar.

As dinâmicas social e econômica cruzam-se na estrutura organizativa da escola; neste sentido, a organização do trabalho escolar é entendida em conformidade com os apontamentos de Oliveira (2010), ou seja, como uma categoria econômica. A organização do trabalho docente insere-se na totalidade do trabalho no mundo do capitalismo, sujeita, portanto às suas contradições.

Os dados apresentados dão indicativos de que os sujeitos podem não ter consciência das implicações da lógica mercantil sobre o seu trabalho, tomando para si, ou mesmo para a estrutura da escola, a responsabilidade sobre os resultados do seu trabalho. Heloani (2018) defende, de forma clara, que as exigências do capital - o aspecto financeiro - ordenaram um conjunto de mudanças na política que incide sobre a escola pública; como consequência, ratificou a perda da especificidade e o sofrimento no trabalho. O autor destaca que:

Karl Marx, há mais de um século e meio, de forma genial, profetizou que o capitalismo tudo transformaria em mercadoria (bens materiais e imateriais). Também prognosticava que todos nós nos tornaríamos consumidores e reféns de novas necessidades que o sistema criaria. Desse modo, a sociabilidade humana também se instrumentalizaria (HELOANI, 2018, p. 181)

O modelo mercantil, que é transposto para a realidade escolar, desconsidera o seu contexto, sendo responsável por muitos dilemas e contradições apresentados – fato que, aparentemente, também ainda não é visível pelos sujeitos no espaço estudado. Os excertos das enunciações dos sujeitos, tradados no subnúcleo “C 1 – O medo, a culpa e a responsabilização pelos resultados da escola”, podem revelar a falta de consciência sobre os reais determinantes dos conflitos vividos no interior da escola.

Portanto, a premissa assumida neste trabalho é de que a compreensão dos dados só é possível a partir da visualização dos conflitos inerentes ao cotidiano escolar. Neste cenário, incoerências são nítidas, principalmente entre os dados que impactam negativamente sobre o trabalho escolar, mas também podem potencializar esta forma de trabalho. Tal entendimento pressupõe a escola como um espaço que requer reorganização e transformação.

4.2 O trabalho coletivo: um projeto inacabado e contraditório

Como já dito, a abordagem Histórico-Cultural conduz ao entendimento de que o trabalho é uma característica humana, fundamentalmente social e mediada. Deste modo, a atividade realizada pelos trabalhadores da escola prevê a organização do grupo em situações de constante reflexão, com privilegiado espaço para a palavra, para a organização e ou reorganização, consoante com a realidade local. São espaços coletivos, onde a mediação deve oportunizar o crescimento profissional do sujeito e do grupo. Neste sentido, concretiza-se a essência da natureza humana: trabalho e desenvolvimento pessoal e social.

4.2.1 Características da gestão: determinantes e o controle do trabalho escolar

Há o entendimento de que a gestão e a supervisão pedagógica cumprem um papel importante como mediadora na organização do trabalho escolar. Os dados levam à percepção de que a função mediadora é sempre uma expectativa por parte das professoras:

“[...] eu acho que faz parte da gestão ver qual é esta ideia e qual é a necessidade do professor [...] o auxílio nesta organização, de auxílio mesmo, de ajudar, de estar ali, de partilhar, de ver quais seriam as dificuldades [...]” (AMANDA, professora da escola; em 30/11/2015-Entrevista).

As professoras necessitam ser mediadas durante todo processo; e sentem caso isso não ocorra. Assim apresentam suas queixas:

“[...] distante em relação ao participar. No final nos resultados sim, está sempre presente, mas assim: só nos resultados; no processo eu não sinto”
(CARLA, professora da escola; em 09/12/2105-Entrevista).

A mediação do trabalho é considerada, também, como organização e coordenação das reuniões. É a equipe gestora que tem a responsabilidade na definição das reuniões e, muitas vezes, nos projetos a serem desenvolvidos.

As diretrizes e expectativas apontam para uma postura democrática frente à educação. Em Paro (2008, p. 24), encontramos a seguinte definição:

Se atentarmos para o caráter mediador da administração, perceberemos que, embora a coordenação do trabalho coletivo seja uma importantíssima função administrativa, na busca de objetivos de qualquer organização humana, ela não precisa ser realizada, necessariamente, na forma de controle alheio, como só acontece nos sistemas autoritários.

Ao apresentarem a necessidade da mediação, as professoras também reconhecem a postura democrática da diretora:

“[...] ela é bem democrática, aberta né, se você tem ideias... ótimo vai e faz [...]” (AMANDA, professora da escola; em 30/11/2015-Entrevista).

As estruturas democráticas são requeridas pelo ordenamento legal como base da sociedade contemporânea. Paro (2008) entende que os mecanismos democráticos, foram se constituindo com histórias diferenciadas nas instituições, “[...] com maior ou menor atenção dedicada a eles pelos poderes públicos” (PARO, 2008, p.12). Ao repensar as condições da escola, faz-se necessário indagar: a democracia é o campo para o trabalho de uma escola?

Após estudos que fundamentaram as considerações a respeito da gestão democrática e implantações de mecanismos democratizantes, entende-se que: os esforços devem dirigir-se para o aumento das tentativas de busca pelos elementos que podem facilitar ou impedir a democratização destes espaços. Assim a educação é um caminho para consolidar espaços democráticos.

Na escola pesquisada, o processo de eleição do diretor e dos vices- diretores é uma realidade. No entanto, a gestão democrática parece que ainda não foi conquistada, conforme afirmado pela diretora:

“Eu acho que a democracia vai além daqui. Eu posso agir democraticamente, pedindo opiniões, fazendo junto com todos. Eu respeito sim. Mas nós somos limitados, eu me sinto cumprindo ordens. Fazendo como o Estado manda” (MARIA, Diretora da escola; em 18/04/2015--Diário de Campo).

Os movimentos em favor de uma administração escolar em sua especificidade, desmembrada dos aspectos empresariais, traduziram-se em uma nova lógica, porque não dizer, mais perversa, pois vem travestida de princípios legais relacionados à democracia, à participação e autonomia, imprimindo uma coerência econômica, tutelada pelo Estado. A figura autoritária e centralizadora do diretor é substituída pelos princípios reguladores do Estado. Há revelações sobre a regulação do Estado, na excessiva preocupação da direção e dos professores, com os resultados da escola nas avaliações do PROEB e PROALFA, traduzidas em metas e também na realização dos projetos e diretrizes estabelecidos externamente.

No início do ano de 2105, foi exigido que as professoras organizassem as avaliações diagnósticas para o mês de março. Era comum, até então, receber do Estado todas as avaliações organizadas e prontas para aplicação. Contudo, foi oferecido somente os modelos para a elaboração do instrumento de diagnóstico. Diante dos modelos, o que foi produzido pelas professoras não passou de réplica da indicação do Estado. Essas avaliações têm polarizado o trabalho na escola. Os excertos corroboram com o entendimento:

“Eu estou com eles, no mesmo barco, temos metas para cumprir. Eu tenho que partilhar isto, o resultado é da escola como um todo... As provinha estão aí, temos que fazer o máximo. A escola tem cumprido as metas... aí tem o prêmio... e todo mundo ganha” (MARIA, Diretora da escola; em 23/02/2015-Diário de Campo).

Em fevereiro de 2015, os professores foram convocados para uma reunião geral de análise dos resultados. A SEE/MG consolidou os gráficos e os relatórios com as

proficiências e metas atingidas. Nesta reunião, estavam presentes os sujeitos da pesquisa, os demais professores e os vice-diretores da escola. A equipe gestora demonstrava preocupação com os resultados do EM e anos finais do EF, que não atingiram os objetivos:

“Dentro da realidade que vamos mostrar agora, o que podemos fazer de maneira mais eficaz para melhorar esta situação?” (MARIA, Diretora da escola; em 23/02/2015-Diário de Campo).

No que diz respeito ao componente autoritário e ao poder verticalizado que dominava as escolas em décadas anteriores, pode-se dizer que escola avançou. Há uma grande preocupação da diretora com os compromissos assumidos com as comunidades externa e interna que a elegeram. Pela observação realizada sobre o trabalho da diretora, é possível perceber que se empenha como coordenadora e corresponsável na escola. Porém, pelos apontamentos da professora, a diretora poderia aproximar-se mais:

“[...] eu acho que faz parte da gestão ver qual é esta ideia e qual é a necessidade do professor. Eu penso em uma gestão assim [...], vem mesmo para a sala do professor [...]” (AMANDA, professora da escola; em 30/11/2015-Entrevista).

São apelos deste tipo que demonstram o quanto os professores buscam respaldo na direção. Acompanhar a rotina da diretora possibilitou o entendimento de que o trabalho intensificado cria muitos obstáculos e a distancia da mediação pedagógica. A gestão do aspecto administrativo e pedagógico ainda se encontra cindida. A diretora atribui esse fato, principalmente, à falta de pessoal de apoio na escola e aos aspectos burocráticos, que tomam muito do seu tempo.

Ao mesmo tempo, alguns dados apresentados no subnúcleo “E 2 – O apoio e o envolvimento coletivo” enunciam que a direção está comprometida com o grupo de professoras e com a supervisora, numa postura coerente com os propósitos democráticos, a fim de facilitar alguns momentos de trabalho coletivo. Não se trata, apenas, de uma das contradições aparentes, mas de apresentar que existe outra forma de apoio ocorrendo:

“[...] e por isso é importante a gente estar junto; a equipe da escola estar junto acompanhando [...]. A gente tem o apoio da direção” (LAURA, supervisora da escola; em 21/12/2015-Entrevista).

Houve o entendimento de que as professoras e a supervisora esperam da diretora uma aprovação, ou consenso, de que estão no caminho certo.

“[...] falar uma linguagem só. É isto que eu acredito” (LAURA, supervisora da escola; em 21/12/2015-Entrevista).

“Eu acho importante ver que ela está junto, que acredita na gente” (BEATRIZ, professora da escola; em 21/12/2014-Diário de Campo).

A autonomia pedagógica é expressa no discurso da gestão democrática; identificou-se um forte traço desta perspectiva nas práticas docentes, mesmo que polarizadas nas avaliações. O argumento da professora, transcrito a seguir, possibilita esta interpretação:

“[...] eu chego para supervisora e até mesmo para a diretora e eu digo: eu posso fazer? Nossa é carta branca, [...] Eu tenho autonomia mediante um projeto. E isto é muito bom” (CARLA, professora da escola; em 09/12/2015-Entrevista).

Entretanto, a autonomia administrativa e financeira, que deveria fundamentar a estrutura organizativa do trabalho na escola, é uma impossibilidade, diante da força reguladora do Estado.

O diretor cumpre um papel mediano entre as expectativas dos professores e os objetivos do Estado, que muitas vezes distanciam-se da realidade local. As políticas inseridas na rede estadual têm sua ideologia nos princípios das agências financiadoras, isto é, no sistema econômico. Cabe ao Estado o papel de organizar e de implementar, tendo em vista um controle constante.

Esta ideia reforça-se no esforço que era dirigido às avaliações e, também, como exemplo, na dedicação da equipe gestora frente ao Programa Reinventando o Ensino Médio³⁷.

³⁷ O Reinventando o Ensino Médio tinha como objetivo aumentar a carga horária do aluno, 6ª aula e proporcionar um currículo integrado com o mercado de trabalho. Foi criado em 2011 implantado em escolas

O programa não tinha relação direta com o contexto observado, porém, a equipe gestora estava muito envolvida. Este foi um evento que tomou um tempo considerável do trabalho da equipe, demandando: as reuniões, a dificuldade de conciliar a 6ª aula com o turno da tarde, o currículo e as atividades dos professores. Tudo indicava a importância do programa, porém, acredita-se que não pela aprendizagem dos alunos, pois a diretora parecia não estar satisfeita neste aspecto, mas pela exigência na sua implantação. Uma vez interrompido o programa, não se ouviu mais falar dele.

Delegam aos diretores um fardo: colocar em ação as políticas que são interrompidas ao *bel-prazer* do Estado. O sentimento aparente é o demonstrado:

“[...] *Aí a mudança de governo também, muda-se radicalmente tudo*”
(MARIA, Diretora da escola; em 17/03/2015-Diário de Campo).

“[...] *a gente se sente explorada mesmo*” (KARINA, vice-diretora da escola;
em 17/03/2015-Diário de Campo).

A vice-diretora demonstrava esse sentimento, pois, como tesoureira da escola, começou a se envolver com os processos de prestação de contas e, muitas vezes, fica além do horário nesta tarefa.

Segundo Oliveira (2010, p. 143), a direção está diante de um desafio duplo: “[...] manter a escola funcionando a qualquer custo, sem assumir uma postura centralizadora e autoritária [...]”. Com este peso nos ombros, a diretora vivencia o dilema de corresponder aos programas do governo, para promover os devidos ajustes nas condições inadequadas da escola e conseguir, ao mesmo tempo, mesmo que minimamente, cumprir seu plano assumido junto à comunidade.

Neste sentido, a diretora busca, pelo convencimento, partilhar as responsabilidades no coletivo. Se a preocupação com o resultado se manifesta – reunião de 23/02/2015 –, como apontado anteriormente, assume-se a ideia de corresponsabilização, porém centrada na escola. Assim, a diretora, parece não compreender que os resultados de avaliações externas têm determinantes que estão muito além do espaço escolar:

pilotos e, em 2014, expandiu para toda escola de EM na rede estadual. Em Janeiro de 2015, foi suspenso no início do governo Pimentel. A Secretaria Macaé Evaristo justificou que: “Resolvemos suspender para que o programa passe por uma reavaliação. Ele trabalhava áreas de empregabilidade, mas que eram ministradas por professores que tinham formação nas áreas curriculares obrigatórias, sem especialidade na área em que estavam atuando” *Grifo Nosso*.(Entrevista ao jornal on line: **em.com.br Minas** em 24/01/2015).

“A gente acaba sendo cobrado. O resultado [insatisfatório] mais dos 9^{os} anos e dos 3^{os}, mas temos que acabar com isto. É desde lá ...os pequeninos, o resultado é desde lá, de todos nós” (MARIA, Diretora da escola; em 23/02/2015-Reunião).

A direção aparenta uma linha flexível de trabalho, indica o respeito à autonomia das professoras em sala de aula, à diversidade e, também, à corresponsabilidade com os profissionais da escola.

Embora exista uma estrutura hierárquica, apresentada no organograma de funcionamento da escola, percebe-se a horizontalidade nas relações de poder, pois no interior da escola há um equilíbrio acentuado neste aspecto. A postura democrática da diretora também é inferida nas suas ações e na maneira de se relacionar. Sua fala está sempre relacionada ao coletivo da escola e palavras como “*nós*”, “*a gente*”, “*a escola*”, “*todos nós*”, “*nossa escola*” são facilmente percebidas.

Contudo, uma postura aberta e flexível por parte da gestão, ainda não tem respaldo suficiente para garantir um trabalho democrático. Este é um caminho ainda a ser percorrido, pois, embora o trabalho, discursivamente, esteja calcado na égide da descentralização, da autonomia e da democracia, nas escolas permanece, de forma cada vez mais eficiente, o controle do Estado. Heloani (2018, p.190) defende que a mudança na gestão da escola, discutida no Capítulo I, proporcionou “[...] esquemas participativos, de trabalho em equipe, de flexibilidade, de polivalência, multifuncionalidade, de trabalho por metas e objetivos.”, a exemplo dos processos de reestruturação produtiva na sociedade do capital. O viés da autonomia escolar, neste compósito, serve aos objetivos do Estado, que no modelo gerencialista adotado,

“[...] submete o trabalhador a uma lógica que o insere em um jogo no qual a autonomia significa a máxima responsabilização dos docentes pelos resultados da escola” (HELOANI, 2018, p.189).

Este modelo de autonomia controlada, na visão do autor, estabelece o comprometimento com os resultados pelo pagamento de prêmios de produtividade. A manipulação do trabalhador é o centro na nova ordem do poder que, mesmo invisível, sujeita pesadamente os indivíduos aos princípios do Estado. Esta questão perpassou alguns núcleos temáticos apresentados do capítulo anterior.

Na reunião do dia 23/02/2018, a diretora abriu uma brecha importante, pois além de demonstrar aos professores a inquietação diante dos resultados, fez ressalvas quanto ao o foco ideal de uma escola: aprendizagem do aluno:

“Temos que ter o foco nos alunos. No que eles podem estar melhor [...] Prepara as aulas bem preparadas, independente deles terem avaliação ou ,não [...]” (MARIA, Diretora da escola; em 23/02/2015-Reunião).

Na mesma perspectiva, o vice-diretor do turno noturno orientou os professores, demonstrando que a preocupação com a aprendizagem deve superar a ideia do resultado quantificado e mensurado nas avaliações externas:

“A gente tem que pensar no tipo de trabalho que a gente desenvolve, mas tem que pensar na diferença que a gente faz na vida daquela criança, do aluno. Se você manda um parafuso errado, você joga fora...você manda um aluno errado, você não vai jogar fora e fazer outro...Né? O que vai fazer para que aquele aluno seja melhor? Tem... é esse foco. Pensarmos no que esse aluno pode progredir. Esse é o nosso trabalho” (vice-diretor do turno noturno-Reunião).

Há, portanto, nestes apontamentos, a indicação de uma consciência quanto ao ideal no trabalho pedagógico, o que pode sinalizar a possibilidade de que as práticas pedagógicas e os projetos devam orientar-se para uma meta maior: o compromisso com o aluno e com sua aprendizagem. Esses indícios, mesmo não suplantando o compromisso com as metas do Estado, chamou a atenção dos professores para uma proposta mais coerente com os propósitos da educação. Assim, pode-se destacar a compreensão de Freitas (2007) de que, a avaliação sistêmica tem relevância se houver um elo com a avaliação e o trabalho na sala de aula.

Em Minas Gerais, a adesão das escolas às metas está implícita no Acordo de Resultados que gerou o “Prêmio Produtividade” e favoreceu um trabalho pedagógico centralizado nas provas. Este foco se manteve como expectativa de todos, porém o prêmio não foi pago a nenhuma escola de Minas, em 2015, sem justificativa por parte do governo.

Conforme apontado por Freitas (2008, p.110), “[...] avaliação externa de desempenho cognitivo dos alunos firmou-se na presunção de controlar e induzir a melhoria do ensino”. Assim, a centralidade nos resultados fomenta comportamentos orientados para a

competição, premiação e punição. A competição se coloca na relação entre os colegas de trabalho e também na relação entre as escolas. Durante a reunião, em 23/02/2015, houve uma grande preocupação com o posicionamento da escola em relação ao resultado das demais do Estado e do município. Prevaleceu o medo de se enquadrar como “*escola estratégica*”, que significaria receber maior atenção do governo frente aos programas e recursos; mas, em contrapartida, maior vigilância e cobrança. Este fato, somado à avaliação de desempenho, sustentam a polarização do trabalho pedagógico por metas e resultados, uma vez que não houve mais pagamento do bônus por produtividade.

A escola vive constantemente no temor de um enquadramento negativo diante dos resultados insatisfatórios. Com objetivo de afastar as escolas desses resultados é que se estruturam os programas como o PIP que, centrados na melhoria do desempenho, persistem como ideais na construção do trabalho escolar.

A atmosfera competitiva se manifesta também entre as professoras:

“[...] você vê, a nossa categoria não é unida, ela é de competição [...] Ao passo que você deveria vibrar às vezes com o sucesso do outro, você fica triste porque o outro teve sucesso” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015-Entrevista).

Concorda-se com Heloani (2018, p. 192), quando o autor afirma que a estratégia das políticas “[...] é a de elevar a visibilidade dos docentes e das equipes escolares pelo desempenho e comprometimento com os resultados [...]”. Pois os programas centrais das políticas educacionais pautam-se pelo estabelecimento de metas de produtividade na escola.

Além da avaliação dos alunos, os professores da escola submetem-se, duas vezes no ano, ao processo de Avaliação de Desempenho Individual (ADI). No primeiro momento, no início do ano letivo, os professores preenchem um documento de monitoramento, o Plano de Gestão de Desempenho Individual (PGDI) e, conforme a Resolução da SEPLAG/SEE Nº 7110 de 06 de julho de 2009, são submetidos à avaliação junto à comissão da escola, no final do ano letivo. Esta Resolução traduz a metodologia de avaliação por metas e bonificação, reorganizando o processo anteriormente utilizado.

A avaliação do desempenho do servidor em Minas Gerais começa a ser desenhada a partir do final dos anos de 1990, baseando-se, desde então, no desempenho da própria escola nas avaliações externas e agora, mais intensamente, no desempenho individual.

A Resolução citada determina, assim, o monitoramento do PGDI, que abrange todo processo de trabalho do servidor durante o ano, conforme as exigências do sistema e da instituição. No PGDI, o servidor deve pontuar: uma auto avaliação com suas qualidades direcionadas ao desempenho satisfatório, suas dificuldades, que interferem no seu desempenho, destacando sempre que a dificuldade é relacionada ao servidor, as informações sobre as condições de trabalho, elencando também as metas e ações que pretende realizar na escola durante o ano. As ações e metas são monitoradas e tornam-se, junto com as demais demandas de trabalho, fonte para atribuição de nota ao servidor. A nota do servidor implica no desenvolvimento da carreira e, até o ano de 2014, representou a possibilidade de fazer jus ao prêmio de produtividade.

Até esse ano, os servidores efetivos e efetivados (Lei Nº 100/2007) compunham o quadro a ser avaliado. A partir dessa data, os servidores efetivados pela referida Lei, não se enquadraram mais na estabilidade no serviço público e foram desconsiderados na ADI. Os servidores designados ficaram sujeitos ao processo de avaliação a qualquer momento; o descumprimento de algum critério de desempenho exigido implicaria no seu desligamento.

No processo de Avaliação de desempenho, permanece sempre o medo ou mesmo a desconfiança. Quando uma professora é convocada, para o momento de avaliação, é sempre um desconforto, aparentemente, relacionado ao julgamento da comissão, que é composta pela diretora e mais dois membros eleitos entre os servidores da escola.

Os professores parecem temer o julgamento de seu trabalho pelos colegas, tendo em vista que o desenvolvimento da sua carreira pode estar em jogo. De acordo com o que foi observado, é um processo sigiloso e todos estavam cientes do que poderiam recorrer diante de um resultado inadequado.

A avaliação “[...] é colocada como princípio de legitimação do processo de gerencialismo. Ela é colocada como instrumento pragmático e necessário para racionalizar a gestão” (HELOANI, 2018, p.194). Esta questão aprisiona o trabalhador dentro dos propósitos das políticas e dos programas. Vale lembrar os apelos feitos pela diretora e vice-diretor sobre os propósitos legítimos do trabalho escolar: o aluno e sua aprendizagem.

A lógica meritocrática foi posta com muita intensidade no governo de Minas, principalmente após a Emenda Constitucional nº 57/2003 e a Lei Complementar nº 71/2003 que, segundo Augusto (2012, p. 701, grifo do autor):

[...] possibilitaram uma série de mudanças na gestão pública que a tornaram semelhante à gestão privada. Alteraram profundamente as relações de trabalho no âmbito do Estado, estabeleceram as avaliações de desempenho institucional e

individual, disciplinaram a perda de cargo público e possibilitaram ao governo o emprego de instrumentos gerenciais, como o *Acordo de Resultados*.

O *Acordo de Resultados* representou uma forma de controle e regulação do trabalho escolar, que paira, constantemente, sobre a cabeça dos diretores e professores da escola. Os dados da pesquisa mostram como o trabalho da escola tem se modulado a partir dos contornos de uma política de avaliação, de alunos ou de desempenho.

4.2.2 Do trabalho **prescrito e do real**³⁸: alguns aspectos

O Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) era um projeto central nas ações na escola. Um plano que visava, em avaliações anteriores, melhorar os resultados de aprendizagem de alunos que apresentavam baixo desempenho. De acordo com a diretora, são alunos com dificuldades de aprendizagem ou algum comprometimento, como, no caso da inclusão, alunos considerados *BD* – baixo desempenho. Havia a necessidade de tirá-los da lista de baixo desempenho a cada ano. Toda avaliação externa controlava o resultado destes alunos a partir de um quadro nominal. O aumento do número de alunos *BD* repercutia negativamente na rede e no pagamento do prêmio.

O programa aparece nos dados da pesquisa com características ora facilitadora, ora dificultadora do trabalho coletivo. Se o objetivo do PIP é o planejamento conjunto na escola para evitar o agravamento das dificuldades de aprendizagem, uma organização neste sentido bastaria para que se cumprisse seu papel? O olhar no cotidiano da escola coloca em foco as discrepâncias e contradições na sua organização.

Como apresentado no subnúcleo “E 5 – O PIP e o trabalho coletivo na escola”, este plano tem um potencial positivo na configuração do coletivo da escola. A supervisora ressalta que é um projeto onde toda a escola faz parte, realizando um trabalho conjunto; considerava como um projeto que dá certo.

³⁸ Trabalho prescrito e trabalho real são expressões utilizadas para definir as dimensões em que o trabalho se constitui, contemplando desde seu planejamento à sua execução. Ao conjunto de atividades que são previamente definidas e planejadas, Dejours (1997, p.39) nomeia como “trabalho prescrito”. A organização previa do trabalho nas empresas ou instituições é, comumente, definida por uma instância ou cargos superiores. Assim, o trabalho prescrito encontra algumas barreiras, essas emergem do distanciamento entre a sua idealização e as possibilidades para sua realização. Cria-se uma lacuna, diante da qual os trabalhadores forjam maneiras criativas, ou possíveis, para concretizar a atividade. Neste sentido, Dejours (1997, p.43) define o trabalho real como “aquilo que em uma tarefa não pode ser obtido pela execução rigorosa do prescrito” (DEJOURS, 1997, p. 43)

“[...] evitar o agravamento das situações de dificuldades que temos na escola. É o momento em que a gente senta junto, planeja junto, uma estratégia, junto para diminuir as dificuldades dos alunos” (LAURA, supervisora da escola; em 25/09/2018-Entrevista).

A prática do planejamento participativo na educação é o princípio básico na gestão democrática. E em 1985, Bordenave (1985), no auge da luta pela democratização do país, já anunciava que o futuro ideal do homem se daria em uma sociedade participativa. Para o autor, a participação é:

Inerente à natureza social do homem, tendo acompanhado sua evolução desde a tribo e o clã dos tempos primitivos, até as associações, empresas e partidos políticos, neste sentido a frustração da necessidade de participação constitui a mutilação do homem social. Tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita e facilite a participação de todos (BORDENAVE, 1985, p.17)

Este apelo torna-se atual, tendo em vista que, nas escolas, os espaços de participação ainda estão aquém do ideal. Em relação ao PIP, a diretora compreende que o resultado é mais eficiente nos anos iniciais do EF, do que nas demais etapas. Em sua opinião, o fato de as professoras terem mais tempo de dedicação à turma é um fator positivo para execução do programa. Declara que o trabalho conjunto possibilita que acreditem “no que fazem” e que o fato de as professoras trabalharem numa mesma proposta, facilita o acompanhamento do trabalho. É nesta linha de pensamento que a diretora afirma que as professoras dos anos iniciais do EF têm maiores possibilidades de trabalhar o PIP do que os demais:

“O professor até o 5º ano... é um só na sala. Ele consegue ver os meninos de uma forma... e para o do 6º ao 9º é difícil” (MARIA, Diretora da escola; em 23/02/2015-Reunião).

A facilidade para o trabalho coletivo entre as professoras dos anos iniciais do EF está descrita no subnúcleo “G 2 – Pedagogos dos anos iniciais têm mais facilidade no trabalho coletivo”. A diretora também destaca:

“[...] porque eu acho que o professor que faz uma pedagogia, o professor que trabalha com os anos iniciais, ele já traz isso dentro dele [...]”
(MARIA, Diretora da escola; em 06/10/2016-Entrevista).

A diretora entende que a natureza do trabalho nos anos iniciais do EF facilita muito a concretização das ações e, apesar das dificuldades das etapas mais avançadas, a responsabilidade é de todos da escola. Entende que é um compromisso a ser assumido por todos, reforçando o que já havia declarado em reunião de 23/02/2015.

O planejamento conjunto também foi destacado na reunião do dia 05/03/2015, indicando um caminho para o trabalho coletivo, descrito em parte do núcleo “E.4.2. Reuniões de Módulo II”. O fato de a reunião ter como proposta a discussão dos avanços da escola e dos projetos realizados, principalmente o PIP, para em seguida criar condições de discussão em grupos e posteriormente apresentarem as possibilidades de reorganização de ações para vencer os desafios, possibilitou um envolvimento mais amplo e satisfatório dos participantes.

Bordenave (1985) ressalta que a participação é inerente ao homem; porém é, como no conjunto das demais habilidades humanas, um aprendizado que requer constante aperfeiçoamento. Nessa natureza reside o potencial da participação. Se tomado como um processo inacabado, deverá ser constantemente refletido e reorganizado, para ampliar os espaços de elaboração de planos coletivos, como no caso do PIP. As estratégias do programa, com 10 ações elencadas no documento, foram importantes no que diz respeito ao envolvimento e desenvolvimento de ações conjuntas. O projeto de contação de histórias, desenvolvido na escola durante dois meses, em 2014, e a redistribuição dos alunos para as professoras atenderem somente aqueles com mais dificuldades durante o segundo semestre de 2014, enunciaram positivamente um envolvimento coletivo. O potencial dessas ações reside no fato de serem elaboradas e projetadas em uma mesma direção, pelo conjunto de professores. Estes assumiram a responsabilidade nas ações propostas, receberam o apoio e as orientações da equipe gestora.

Infere-se que a descontinuidade do projeto, ao longo dos anos de 2015 e 2016, ocorreu em detrimento da falta de reorganização, do excesso de burocracia circunscrito ao PIP. Segundo a diretora:

“São poucos os professores que continuam hoje com o PIP, ninguém cobrou mais, mas tem outros acontecendo na mesma linha, só que da escola” (MARIA, Diretora da escola; em 19/08/2016-Entrevista).

A descontinuidade é uma evidência no cotidiano escolar e extrapola a realização do PIP. Conforme as entrevistas com os sujeitos, não há conclusão de propostas importantes nas reuniões de Módulo e nos programas de Capacitação, tanto para professores, quanto para os que trabalham no setor administrativo da escola:

“O que a gente começa...veja bem a gente não conclui, começando das reuniões de Módulo, não fecha nada...nada concluí...” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015-Entrevista).

“[...] Esse trabalho acabou. Não tivemos capacitação para a secretaria, para especialistas [...] Era para ter acontecido também uma capacitação” (MARIA, Diretora da escola; em 06/10/2016-Entrevista).

Interrupções de verbas programadas, de projetos em andamento, foram identificadas durante o período da pesquisa. Esta questão impacta negativamente no trabalho. Nem sempre é possível contornar e retomar projetos que estavam no caminho ideal, como é o caso das capacitações citadas pela diretora. A descontinuidade relaciona-se à falta de recursos, de planejamento, de compatibilidade com a estrutura da escola, de reorganização, e também de mediação e monitoramento para que não se percam projetos importantes em detrimento da rotina escolar.

Retomando a questão do PIP, ao mesmo tempo em que os dados apontam para o provável planejamento participativo, alguns aspectos foram considerados como dificultadores. Entre as principais queixas sobre o programa, destaca-se seu caráter excessivamente burocrático. Este fato pode dificultar sua abrangência como proposta coletiva. As professoras, muitas vezes, atuavam no sentido de que ele exista somente no papel. Isto é reconhecido pela própria diretora e por alguns professores, conforme tratado no núcleo “A 7 – Contradições do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP)”.

“O PIP na realidade só existe no papel, porque na sala de aula a SRE não vem ver o que fazemos” (EVA, professora da escola; em 15/04/2015-Diário de Campo).

“[...] *sei lá se fica só no papel [...]*” (MARIA, Diretora da escola; em 19/08/2015-Entrevista).

Diante das exigências burocráticas – relatórios, portfólios e registro das atividades – as professoras passam a aplicar algumas táticas de resistência em seu cotidiano de trabalho. Conforme aponta Certeau (1985), há a necessidade de se investigar, nos fazeres cotidianos, “a arte do fraco”, suas reações, ou as formas astuciosas de manifestar suas reações diante de questões que não consegue abertamente resistir; assim reinventa seu cotidiano.

São formas astutas de ordenar o trabalho que, segundo as professoras, se define driblando as questões mais burocráticas, porém realizando a tarefa com o aluno com dificuldade. A resistência incide sobre os registros, pois, na sala de aula, fazem ao seu modo. Algumas professoras afirmam atender aos objetivos do PIP sem levar em conta a sua natureza burocrática. Nestas atitudes subversivas quase invisíveis dos sujeitos comuns em seu cotidiano, reconhecem-se os constantes golpes e resistências, fato que pode, aos poucos, transformar a realidade já estéril:

“Não preciso de um PIP para falar o que tenho que fazer intervenções com aluno com dificuldades, aliás, ele me atrapalha, pois tenho que ficar registrando tudo e é uma canseira” (HELENA, professora da escola; em 15/04/2015-Reunião).

Silva e Heloani (2009, p. 218) entendem que:

Dada a pressão organizacional, o trabalhador se vê num dilema: para trabalhar deve transgredir, caso contrário fica paralisado, o que também não pode ocorrer. Invariavelmente o indivíduo lança mão de “trapaças”, “jeitinhos” ou “gambiaras” (*tricheries*). A transgressão é consciente e o indivíduo não tem certeza da justeza de sua solução. Para superar esta angústia vai se submeter ao julgamento do outro, a fim de poder avaliar a solução dada a um problema (grifo dos autores).

O termo *tricherie*, segundo os autores, não inclui um sentido pejorativo, ou dolo, ao contrário, é uma forma flexibilizada, ou condizente com o trabalhador, de realizar a tarefa diante de normas ou prescrições. Realçam que a ideia é um dos conteúdos discutidos por Dejours, inserido na discussão de trabalho prescrito e trabalho real criativo (DEJOURS, 1994, apud SILVA; HELOANI, 2009). Trata-se de uma alteração ou adaptação do trabalhador, dadas as suas reais condições.

Pelas observações realizadas, destaca-se que nem sempre esta adaptação é perceptível. Assim, a escola deve ser vista como um espaço que requer um olhar minucioso, como apontado por Certeau (1985), no seu cotidiano invisível, para que, de fato, se compreenda como o trabalho prescrito transforma-se em trabalho real. Arrisca-se, aqui, a dizer que a burocracia tem contemplado a maior parte do trabalho que deve ser feito na escola.

A burocracia coloca em pauta, novamente, a forma de regulação e controle do trabalho escolar. Dal Rosso (2011) expõe a prescrição do trabalho, em consenso com os autores acima citados, e afirma que as formas de resistência no trabalho escolar estão descritas nas maneiras pelas quais o trabalho determinado é conduzido no seu cotidiano. São as condições, apresentadas no Capítulo I, de reorganização do capital, do trabalho na sociedade e na escola que, levando o indivíduo a condições excessivas, provocam as atitudes de resistências. Para o autor, existem duas formas de resistência:

Em primeiro lugar, por meio de movimentos políticos explícitos, entre os quais greves, revoltas, revoluções, passeatas, marchas públicas, coletas de abaixo assinados, campanhas de atos em favor de mudanças de leis ou práticas administrativas e inúmeras outras manifestações que revelam a imaginação dos trabalhadores. Esta primeira forma é politicamente explícita uma vez que pensada e organizada como ação coletiva. A segunda forma relaciona-se mais com o dia a dia e com o local de trabalho. Se a organização se transformou na mola mestra da intensificação do esforço requerido no trabalho, os trabalhadores lançam mão de inúmeros procedimentos individuais e coletivos de resistência para conter as demandas do trabalho dentro de limites toleráveis (DAL ROSSO, 2011, p. 149).

A segunda proposta de resistência é apresentada na escola diante das exigências burocráticas, tanto do PIP, quanto nas demais situações. Os elementos obtidos no núcleo “B 4 – A burocratização do trabalho pedagógico na escola” são exemplos a demonstrar, pois a pesquisadora também observou que o preenchimento de diários de classe, relatórios, planos, também era burlado por algumas professoras. As professoras eram alertadas, pela supervisora, de que a equipe da SEE/MG poderia vir e comparar o caderno do aluno com os planos e diários de classe, no intuito de verificar se o registro era compatível com o trabalho apresentado no caderno do aluno.

“Eles vêm olhar a papelada preenchida. Entendeu?[...] tudo que vai ser trabalhado deve estar no caderno de plano e no diário [..]” (LAURA, supervisora da escola; em 21/12/2015-Entrevista).

Com relação a esta questão, pode ser observado que algumas professoras, apesar de serem alertadas, encontravam outra forma que acabavam compartilhando entre elas; formas nas quais lançavam mão de “jeitinhos” ou “gambiarras”, ou seja: *tricherie* (SILVA; HELOANI, 2009), que na escola incide, principalmente, sobre a prescrição burocrática e o desenvolvimento do PIP.

A professora Felícia, em reunião de AEC, apresenta o significado desta situação:

”[...] às vezes você demora para fazer uma coisa que seria interessante e legal[...] E aí eu pergunto: Alguém vai ler? Se simplificasse o negócio ali, sobraria mais tempo para a gente fazer o que precisa” (FELÍCIA, professora 09/03/2015-Reunião).

Neste sentido, a prescrição burocrática do trabalho não oferece, por si só, condições para sua concretude. Concorde-se com Heloani e Piolli (2014), ao destacarem que em certas situações de trabalho esta é uma ocorrência real que evidencia práticas concretas de renormatização da tarefa prescrita. Na realidade da escola, essas práticas, mesmo que compartilhadas entre as colegas, ainda estão longe de se apresentarem como uma renormatização assumida no coletivo. Esses pequenos movimentos começaram a tomar uma dimensão maior no grupo e pode ser constatado nos “jeitinhos” que as colegas compartilhavam na sala de professores ou nas reuniões de AEC.

Este contexto deixou em evidência as seguintes indagações: qual a finalidade de tantos documentos e relatórios preenchidos, se na realidade não precisam ter correspondência com o trabalho real realizado? A que tipo de controle ele serve? Este é um ponto de enfrentamento, pois há a concordância com a indagação da professora Felícia: *Alguém vai Ler?*

O controle passa pelo exercício do poder e Tragtenberg (2010), refletindo sobre as relações de poder na escola, expressa que o professor pode estar:

[...] submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Ele mesmo, quando demonstra qualidades excepcionais, é absorvido pela burocracia educacional para realizar a política do Estado (TRAGTENBERG, 2010, p.15).

O autor defende que, em seu processo de trabalho, o professor acentua suas responsabilidades frente ao sistema, tornando-se uma espécie de guardião deste em

detrimento do enfraquecimento da própria unidade escolar. Tanto a supervisora, quanto a diretora, admitem que as reuniões de Módulos são ocupadas com as questões burocráticas:

“[...] eu dou uns dois Módulos para eles preencherem os diários, preenchendo a papelada que é muito burocrático” (LAURA, supervisora da escola; em 25/09/2014-Entrevista).

As questões apontadas contribuem para o impedimento do processo coletivo, uma vez que tomam um tempo maior de trabalho, com questões que não fazem sentido diante da dimensão pedagógica. Assim, o aspecto burocrático sobrepõe-se aos momentos importantes da reflexão coletiva, como, por exemplo, a prática pedagógica.

O subnúcleo “B 4 – A burocratização do trabalho pedagógico na escola” merece ser repensando não só na escola, mas também pelas instâncias que o produzem, no caso a SEE/MG, e também pelas SRE, que, acentuando o controle e regulação, têm impelido a manifestação de *tricherie* ou dificultado a realização de um trabalho pedagógico consoante com a realidade escolar.

É preciso reconhecer que a responsabilidade sobre o resultado do trabalho realizado não é única da escola. Percebe-se que o modelo de controle e burocracia, inseridos no seu cotidiano, impedem que as próprias escolas realizem com sucesso o seu projeto de educação, ou alterem sua forma de organização do trabalho. É neste sentido que se faz o apelo à urgência da superação do excesso de burocracia, do controle na atividade da escola, que foi apontada dentre os dificultadores do trabalho da escola.

4.2.3 Onde está o coletivo?

É evidente que a busca por esse coletivo, ainda que desordenada e de pouca expressão, rompe dia a dia com o trabalho docente restrito apenas ao âmbito isolado na sala de aula. Encontrar o caminho da coletividade como força de trabalho tem sido o apelo geral. A partir da concepção de trabalho coletivo, apresentada no contexto da abordagem Histórico-cultural, faz-se o seguinte questionamento: como construir o coletivo nas escolas? Na escola pesquisada, onde está o coletivo?

Buscar respostas para as questões acima deixou aparentes algumas inconsistências implícitas na compreensão do trabalho coletivo. A partir dos dados coletados, foi possível identificar que, na escola, não havia um consenso, ou um entendimento sobre o que se

entende por trabalho coletivo. Na primeira entrevista com a professora Helena, identifica-se a complexidade da temática.

Na entrevista, a pesquisadora sofreu o impacto do inesperado: no início, explicou à professora que a conversa que teriam seria sobre o trabalho coletivo na escola, as condições deste trabalho e outras questões. Ao perguntar à professora sobre seu entendimento em relação à gestão e trabalho coletivo, já que ela trabalhava há bastante tempo na escola e tinha também experiência em outras redes de ensino, ouviu como resposta a seguinte pergunta:

“[...] Primeiro eu queria ver o que você define como trabalho coletivo?”
(HELENA, professora da escola; em 27/08/2015-Entrevista).

Este momento surpreendeu a pesquisadora. Como definir o trabalho coletivo para a escola em questão? Como definir o trabalho coletivo para professora, sem interferir na sua concepção? Assim, a partir de algumas discussões teóricas sobre o tema, a pesquisadora foi organizando suas ideias para responder. E, conforme os apontamentos teóricos, apresentados no texto do primeiro Capítulo desta tese, a pesquisadora sintetizou uma ideia do trabalho coletivo, falando sobre o significado do contexto coletivo, sobre as oportunidades de discussão, a importância da palavra e da reflexão no grupo e da possibilidade do trabalho auxiliar no desenvolvimento da escola e de seus trabalhadores.

A professora, com um olhar bem apreensivo, respondeu:

“Eu vejo assim, o trabalho coletivo na escola não acontece. Dentro do que você coloca, não acontece. Por exemplo, as aulas são preparadas juntas, estão no mesmo caminho... mas isto não é o coletivo” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015-Entrevista).

De forma sucinta, apontou para o que foi observado, principalmente nos encontros das reuniões de AEC. Os encontros, em sua maioria, promoviam a troca de atividades, o preenchimento dos documentos, ou as sugestões de conteúdos para organização dos planos semanais, baseados nas propostas do Currículo Básico Comum (CBC). Há, nesses encontros semanais, evidências de reflexão sobre a prática, sobre as atividades ou projetos entre as turmas. Esses espaços de colaboração principiam a coletividade e merecem ser explorados. Conforme a observação da professora:

“*Eu fico mais segura de trabalhar junto com elas*” (DIVA, professora da escola; em 17/03/2015--Diário de Campo).

A segurança é uma das necessidades da organização do trabalho coletivo. Amenizando a expectativa sobre a coletividade, foi possível identificar na escola os vestígios do trabalho coletivo engendrados no seu cotidiano. De forma generalizada, na escola há a tendência de compreender que o trabalho coletivo está presente nas reuniões Módulo II, nos subgrupos de AEC, nas trocas entre as colegas, no apoio recebido da equipe gestora, na organização de objetivos comuns do projeto global.

Gomes Boy e Duarte (2014) defendem que o trabalho coletivo é uma expressão com múltiplos sentidos. Pode ser definido baseado na visão *marxista*, onde os membros são agrupados em um esforço conjunto de produção de mercadoria, assim como na visão *toyotista*, onde a atividade volta-se para a equipe, exigindo a competência, cooperação, participação e integração, contrapondo ao trabalho – escolar – especializado e individual.

As diversas formas de interpretação sobre o coletivo no trabalho, identificadas como trabalho colaborativo e ações conjuntas, inseridos nas “[...] noções de colaboração, cooperação, colegialidade, parceria, trabalho em equipe, troca, trabalho em comum” (GOMES BOY; DUARTE, 2014, p. 85), foram consideradas nos dados da pesquisa. Buscou-se identificar os indícios das diversas formas de trabalho na escola, contemplando as questões fundamentadas da abordagem Histórico-cultural, destacando, especialmente, que o trabalho é atividade social; e, conforme argumenta Clot (2006b), o coletivo não se reduz ao encontro de pessoas: o social se traduz no corpo, no pensamento de cada sujeito, portanto, no envolvimento maior dos sujeitos.

Fullan e Hargreaves (2001) destacam o trabalho colaborativo como constituinte do coletivo. Compreendem que, no envolvimento entre os sujeitos, serão partilhados apoio, confiança e ajuda. O envolvimento é importante instrumento para as mudanças necessárias nas condições inadequadas de trabalho. Neste aspecto, os dados da pesquisa podem destacar a união entre as professoras, vice-diretora e supervisora da escola, para mudar, em 2015, a realidade do trabalho de Laura, a supervisora. Suas condições inadequadas e sobrecarregadas estavam, sobretudo, relacionadas ao atendimento das demandas das turmas de 6^{os} e 7^{os} anos do EF e a divisão das turmas dos anos iniciais do EF entre os dois blocos da escola. Foram condições mudadas a partir do momento que o grupo se uniu, reivindicando a mudança junto à gestão, em clara relação com o “subnúcleo E 1”.

Para os autores acima citados, o trabalho colaborativo na escola é parte do trabalho coletivo, que pode compor-se por formas diferentes de colaboração. O primeiro ponto destaca a colaboração como *balconização*, que, no entendimento dos autores, se constitui por pequenos grupos isolados de colegas, sendo bem particulares, podendo se organizar por disciplinas, ciclos ou turmas semelhantes. O segundo aspecto, aponta a colaboração por *colegialidade artificial*, um modelo que reúne os grupos em decorrência de uma exigência administrativa para práticas e propósitos formais. Como terceira forma de trabalho colaborativo, está a *colaboração confortável*, atendendo aos aspectos práticos e imediatos, sem discussões ou aprofundamentos, como, por exemplo, a troca de materiais, apoio momentâneo e conselhos. Por fim, o *trabalho conjunto*, cria uma relação de interdependência entre os sujeitos a partir da partilha, da dedicação, da disponibilidade, da regularidade e reflexão crítica do trabalho (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Considerando a concepção dos autores, sem perder o foco na compreensão do trabalho coletivo implícita na abordagem Histórico-cultural apresentada no Capítulo I, foi possível expandir a visão para várias possibilidades de manifestação do coletivo. Na realização do trabalho coletivo da escola pesquisada, são demonstradas formas mais complexas ou simples de colaboração ou coletivização. Gomes Boy e Duarte (2014, p. 85) demonstram que “[...] a questão do trabalho coletivo deve ser pensada, portanto, em suas diferentes possibilidades de configuração e nos fatores que levam a esse ou aquele desenho”.

Os dados apresentados nos núcleos temáticos dos grupos 1 e 2, deixam evidente a pluralidade de configuração do trabalho coletivo na escola. Nas reuniões de Módulo II, foi possível presenciar os esforços para consolidar uma forma de coletivo mais abrangente. As reuniões eram planejadas com objetivos comuns, buscando atender, na medida do possível, a capacitação dos docentes, a demanda administrativa ou burocrática e o planejamento de projetos gerais da escola. Todavia, a existência do tempo e espaço, para as reuniões, ainda não foi suficiente para uma concretização ideal do trabalho coletivo.

A investigação pode demonstrar vestígios das diversas formas de colaboração, previstas por Fullan e Hargreaves (2001). A *colaboração conjunta* foi visível nos projetos mais abrangentes, desenvolvidos na escola, aqueles que culminaram em socialização na escola, na comunidade de pais e no desenvolvimento dos subprojetos do PIP. No PIP, as atividades eram proposta e realizadas em conjunto, com apoio regular entre as professoras e equipe gestora.

A reunião, como a descrita no “subnúcleo E 4 – Reuniões de Módulo II”, indica um caminho a seguir na colaboração conjunta. A *colaboração confortável* também aparece no

cotidiano das professoras, como as trocas de atividades, as sugestões, os conselhos, principalmente no início das aulas, nos horários de intervalos e até mesmos nas reuniões. As reuniões de AEC, organizadas em grupos menores, ou subgrupos, correspondiam às turmas atendidas pelas professoras, traziam características semelhantes às indicações de colaboração *balcanizada*, pois as professoras reuniam-se por série, colaborando umas com as outras no planejamento semanal e nas atividades pedagógicas.

É preciso reconhecer que não é possível esperar unicidade no trabalho coletivo dentro do contexto escolar permeado de contradições e conflitos. O aproveitamento de situações de conflito precisa ser evidenciado. Os conflitos são parte da atividade humana e de seu próprio desenvolvimento; envolvem as condições sociais e, conseqüentemente, espaços de relacionamento. Clot (2006c) contempla a obra de Vigotski e destaca que o “[...] comportamento não é, em nenhum momento, uma luta que se acalma. Quer dizer que a atividade é uma luta, um conflito” (CLOT, 2006c, p. 20). Para o autor, o mundo de conflitos é um mundo de potencial criador para o homem, possível de subversão e significações, não de restrições, mas de edificação. Assim:

O mundo social é feito de discordância criadora, o mundo social é uma espécie de enfrentamento em torno do objeto; fundamentalmente, o mundo social é uma ligação, uma relação inacabada [...] É precisamente porque o mundo social não é acabado que o sujeito torna seus esses conflitos, esse não-acabamento do social; portanto, ele se apropria também desses conflitos, das discordâncias criadoras que o mundo social lhe propõe, colocando algo seu, desenvolvendo esses conflitos (CLOT, 2006c, p. 25).

4.2.4 O papel da linguagem: amplas perspectivas

Nesta constante metamorfose do sujeito individual e social, Vigotski (2008) aponta para a importância da linguagem como instrumento para o desenvolvimento de novas estruturas mentais. São os constantes conflitos, os processos dialéticos que reorganizam novas atitudes.

Clot (2008) acrescenta ao universo conflituoso da natureza social do homem, que a confrontação e a controvérsia são fontes de desenvolvimento do trabalhador. A teoria vigotskiana é uma importante contribuição para a interpretação do seu significado na formação e desenvolvimento do pensamento do homem. Vale lembrar a metodologia da autoconfrontação cruzada, apontado por Clot (2006a), como condição para a transformação da consciência dos sujeitos trabalhadores, a partir da mediação, palavra e confrontação.

Neste sentido, a reunião realizada no dia 05/03/2015 serviu de exemplo para a importância dos momentos de confronto no grupo. Na dinâmica já relatada da reunião, os professores dos diversos turnos tiveram o espaço da palavra, colocando suas posições e muitas questões foram amplamente discutidas pelo grupo geral da escola.

Durante o momento de reflexão sobre as fragilidades no trabalho da escola e possíveis sugestões, a supervisora pediu para reverem seus trabalhos, suas aulas e o atendimento às necessidades dos alunos. A professora Helena apontou para a necessidade de rever o papel da escola:

“Mas e se a gente não der conta? Alguma coisa está errada na sociedade [...] Infelizmente onde não há estrutura... nós vamos ter que resgatar a família, a criança e o trabalho? Tudo? Qual é o papel da escola?” (HELENA, professora da escola; em 05/03/2015-Reunião).

As professoras destacam outras questões que podem envolver trabalho pedagógico:

“[...] se a gente não der conta de algumas coisas, vamos bater na mesma tecla. Eu acho que nossas aulas também tem que mudar” (AMANDA, professora da escola; em 05/03/2015-Reunião).

“O que podemos fazer diferente?” (LAURA, supervisora da escola; em 05/03/2015-Reunião).

“Tem um lugar que o menino está e temos que descobrir?” (IVONE, professora da escola; em 05/03/2015-Reunião).

“Aquela escola de pais, palestras que os pais podem assistir na escola que ajudaria” (AMANDA, professora da escola; em 05/03/2015-Reunião).

“Se tudo é sonho estamos deixando de sonhar?” (HELENA, professora da escola; em 05/03/2015-Reunião).

“E um projeto assim para a gente seguir. [sugestões de projetos forma surgindo] O que podemos fazer para ter uma linha de trabalho” (BEATRIZ, professora da escola; em 05/03/2015-Reunião).

“Deixar uma coisa traçada eu discordo. Cada uma tem seu jeito sua metodologia” (CÍNTIA, professora da escola; em 05/03/2015-Reunião).

“Não é a metodologia, mas uma linha que tem que o perfil de cada um, o desdobramento é o professor que dá” (JOANA, professora da escola; em 05/03/2015-Reunião).

Os trechos das entrevistas apresentados acima foram destacados para demonstrar o que foi apenas um momento da reunião. Com outras temáticas, também houve o diálogo, a discordância e a reflexão em cada ponto. Não há a pretensão de evidenciar alguma verdade em torno da discussão, mas destacar que, após um tempo intenso de sugestões, discordâncias e consenso, no final consolidou-se um documento com muitas sugestões de ações que foram encadeadas no projeto da escola. Nisto consiste o potencial da discordância criadora.

Para reforçar a ideia do significado da palavra e da discordância, Clot (2008, p.106) recorre a Vigotski para argumentar que “[...] o pensamento nasce duas vezes. A primeira vez quando se discute coletivamente; e renasce, em seguida, na atividade individual”.

Reuniões como essa podem servir como exemplo de confrontação produtiva, pois percebeu-se nos gestos, nos olhares e palavras dos participantes, que esse tipo de reunião é uma resposta à aproximação do modelo pretendido, de produção do trabalho escolar no coletivo. Analisando o cotidiano da escola, há um esvaziamento deste tipo de encontro, que em um ou outro momento foram vistos. Na pesquisa, estes aspectos ganham destaque como potencial para o desenvolvimento do trabalho e do trabalhador.

As reuniões de Módulo II que foram acompanhadas, aparecem nos dados da pesquisa, contraditoriamente, como elementos que podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo. Entre os aspectos que podem facilitar, destaca-se a possibilidade de propiciar o diálogo, ou seja, a discussão no grupo como citado acima. Outra reunião observada, que apresenta características do processo de interação e discussão coletiva, ocorreu em 11/09/2014, quando a supervisora trouxe uma convidada, a Analista da SER Poços de caldas, para falar sobre o ensino de História nos anos iniciais do EF. A reunião tinha como roteiro

temático, “Qual o novo sentido para o ensino de História?”. No início da reunião, a supervisora apresentou a convidada e os objetivos:

“Ela está aqui hoje para uma conversa com vocês sobre o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitas vezes isto pode ser um problema para alguns e também em uma das visitas à escola ela viu algumas avaliações de História e achou que precisava conversar com vocês, então marcamos e só agora deu certo [...]” (LAURA, supervisora da escola; em 11/09/2014-Reunião).

Apesar de as professoras não terem manifestado de início suas opiniões, ficou aparente o clima de descontentamento quando a supervisora anunciou que fazia tempo que as observações tinham sido anotadas e pelo visto as professoras não estavam conseguindo realizar um bom trabalho:

“Isto vem vindo desde o ano passado, ao analisar os planos e os planejamentos de História, [...] analisando os planejamentos dos 1^{os} ao 5^{os} anos ela foi passando e vendo as dificuldades de História [...]” (LAURA, supervisora da escola; em 11/09/2014-Reunião)

Durante a reunião, muitos questionamentos foram feitos e as professoras, de forma mais evidente ou mais moderada, apresentaram suas opiniões. A primeira evidência de discordância ficou visível quando a professora Felícia se manifestou que não tinha problemas com o conteúdo:

“Não entendi que ponto há falhas, se minhas aulas ninguém viu!” (FELÍCIA, professora 11/09/2018-Reunião).

Todos pareceram concordar com o apontamento. A Analista da SRE ficou um tempo explicando sobre o ensino de História, dando exemplos, mas o grupo dispersou um pouco. Após fazer referências sobre o trabalho das professoras, citando que, no seu entendimento, estava tudo muito vago, que ainda via “aluno copiando”, que isso não poderia ocorrer; que, não era para haver cobrança, mas que o aluno precisa, sim, é entender. Houve, então, uma discordância, e a palestrante foi interpelada ao mesmo tempo por várias

professoras e pela professora Helena, apoiada pelas demais com acenos com as cabeças. A professora questionou:

“Eu ia ficar quieta, mas não aguentei. Você não acha que é interessante que o aluno e aí eu não estou restringindo somente os pequenininhos que, para ele se situar neste processo histórico, para ele viver bem este conceito, fazer bem estas escolhas, se apropriar destes conhecimentos, virar dono, que só aí então ele poder usar [conhecimento] para virar comportamento , ele tem que conhecer fatos históricos também? [...] Para não ficar só nesta, meu bairro, meu isto, meu aquilo [...] Porque senão ele... Aí, por isto que eu não queria falar.” (HELENA, professora da escola; em 11/09/2018-Reunião).

O diálogo continuou, porém a convidada pareceu desconfortável, respondendo aos questionamentos com negativas. Notou-se o descontentamento da convidada diante da interpelação, mas contra-argumentou que a professora deveria, sim, falar. A professora tentou falar sobre a importância de trabalhar alguns conteúdos que, na visão da convidada, não eram o foco do trabalho de História:

“Ele [o aluno] estoura no Ensino Médio sem saber [...]. Então eu... Desculpe-me... Eu vou ficar aqui me consumindo...” (HELENA, professora da escola; em 11/09/2018-Reunião).

A discussão continuou e as outras professoras também se posicionaram sobre as atividades com a disciplina. Foi um momento meio tumultuado.

Não se pretende analisar “verdades” em cada posicionamento, nem da convidada, nem da professora. O que a discussão apresenta é a importância do momento de uso da palavra para o envolvimento do grupo. Contudo, é importante destacar que percebeu-se um “empoderamento” dos sujeitos, pois estavam resistindo às colocações vindas de uma autoridade, considerando o cargo que a convidada ocupava.

Dando continuidade ao debate, a convidada diz que um dos problemas das professoras dos anos iniciais é a formação pedagógica, que não compreendem a todo o conteúdo e que é preciso pegar um tema e organizar o trabalho de forma interdisciplinar. As

professoras sentiram-se incomodadas, revelando ser uma prática usual e a professora Helena se posicionou:

“[...] apesar de gostar muito de história, porque eu vejo assim é questão de conhecimento e estou pensando assim, desistindo de ser professora, porque é tanta coisa em cima do professor do Ensino Fundamental, que você mesmo colocou, aí a gente tem a formação pedagógica, teorias da educação” (HELENA, professora da escola; em 11/09/2018-Reunião).

Neste momento, embora o registro da posição da professora Helena tenha destaque, as demais falavam ao mesmo tempo, que a colocação da convidada era indevida, pois não conhecia o trabalho realizado. A professora Helena demonstra sua queixa:

“E eu? Quero dizer... Não tenho este conhecimento todo?” (HELENA, professora da escola; em 11/09/2018-Reunião).

Ao que a convidada respondeu, dizendo que ela deveria estudar.

Na ânsia de encerrar a discussão, a convidada foi ríspida e autoritária na resposta. A partir da postura da convidada, infere-se que talvez tenha usado de sua autoridade, pois estava ali na condição de representante do sistema. Assim criou-se um clima desagradável, causando um desconforto no grupo, que por alguns momentos manteve silêncio. Antes, porém, houve a seguinte afirmação:

“Nossas condições estão longe de serem entendidas por quem não está na sala” (FELÍCIA, professora da escola; em 11/09/2018-Reunião).

Analisando aquele momento, notou-se, de início, que havia a intenção de acusar as professoras quanto à ineficiência do trabalho, especialmente, com relação à disciplina de História. Uma postura autoritária tem a intenção de ser intimidadora e isto tende a acentuar-se quando o sujeito ocupa uma posição de controle do trabalho do outro. Neste aspecto, concorda-se com Foucault (1979, p. 75), quando afirma que “onde há poder, ele se exerce”, como uma força enigmática, visível ou invisível. Uma força que ameaça as relações de um grupo, amputando, o espaço da palavra: *Ah, estuda!* diz a convidada para finalizar a discussão. A impressão foi que a convidada estava numa posição de concorrência, ou de

soberania diante do seu saber. No entanto, o mesmo autor, compreende que onde há poder, há formas de resistências, ambos exercidos no discurso. É neste sentido que Certeau (1985) ressalta a linguagem com a propriedade de resistência ao poder e transformação.

A reunião citada enuncia uma questão que merecia uma reflexão maior, no entanto, foi direcionada para o silenciamento, quando interrompida a discussão. A diretora, percebendo a situação, posicionou-se em favor do trabalho das professoras, elogiou e contornou a questão. Naquele momento, pareceu importante que as professoras continuassem a falar, para apresentarem melhor suas posições junto à convidada e chegarem ao consenso. Por um breve momento foi importante perceber o posicionamento do grupo.

Os confrontos, as discordâncias, não deveriam produzir somente o desconforto, mas serem aproveitados como possibilidade de amadurecimento e também mudança. A reunião prosseguiu e tratou de questões referentes às dificuldades da educação hoje, afastando o foco da escola para uma realidade mais ampla. Houve um diálogo intenso e a escuta do outro foi nítida. A rigidez do primeiro momento deu lugar para uma forma de comunicação, aparentemente, mais amena. Após o término da reunião, muitas professoras disseram ter gostado da reunião, pois possibilitou um debate. A postura autoritária da convidada também apareceu nos comentários das professoras.

Contribuindo com os autores, já citados, que discutem a temática da linguagem, Heloani e Piolli (2014) se posicionam em relação à circulação livre da palavra, que deve ser incentivada no espaço coletivo. Esses autores entendem que:

O coletivo depende então de um espaço, um espaço público em que ocorra a livre circulação da palavra. Os atos de linguagem ou as ações comunicativas requerem que haja um espaço democrático para que sua expressão flua livremente. No entanto, contrariamente a isso, o que se tem observado é que o modelo gerencial tem afetado sobremaneira as relações interpessoais e os processos de intercompreensão no trabalho, fundamentais aos processos de reconhecimento de fortalecimento da identidade dos trabalhadores (HELOANI; PIOLLI, 2014, p.125).

Esses espaços flertam com a democracia, com o confronto produtivo e com o clima de confiança em que, favorecida a tranquilidade, o sujeito pode submeter-se ao julgamento do outro e trabalhar de forma cooperativa: este é o ideal.

Debruçando sobre a temática, Heloani (2018) corrobora a discussão interpretando a teoria herberiana sobre a ação comunicativa, onde a linguagem e a expressão são constituidoras da intersubjetividade dos sujeitos trabalhadores em seu contexto.

Reuniões, como as ocorridas em setembro de 2014 e março de 2015, são fontes de reflexão para que estes espaços possam avançar cada vez mais nas escolas e numa sociedade

que deve estar marcadas pela comunicação. Garantir a prática comunicativa cotidiana, propiciando as condições para que os trabalhadores explorem seus desejos e sua realidade, pode mudar para melhor a estrutura de trabalho (HABERMAS, 1987).

Ao elaborar a teoria do agir comunicativo, J Habermas (1989) propõe uma racionalidade comunicativa comprometida com a emancipação das pessoas. Assim o autor advoga um novo conceito de razão, a razão comunicativa, em um novo conceito de sociedade na qual o indivíduo não seja meio, mas fim (Heloani, 2018, p. 2013)

Se as reuniões, como as de Módulo II e AEC, podem ser o espaço para a livre circulação da palavra, para o trabalho coletivo e a para confrontação produtiva, conforme “E 4 – Reuniões Pedagógicas”, é neste sentido que devem ser estimuladas e planejadas. O desenvolvimento do espaço de discussão não se dará sem que se constitua o fortalecimento do grupo, assim como a mesma ênfase, é preciso criar condições para que a escola consiga superar suas condições precárias.

4.3 Precarização do trabalho

Que fazer? A realidade é assim mesmo, seria o discurso universal. Discurso monótono, repetitivo, como a própria existência humana. Numa história assim determinada, as pessoas rebeldes não têm como tornarem-se revolucionárias.

(FREIRE, 1996, p.75).

4.3.1 Alterações no quadro de funcionários da escola: rotatividade

Não há dúvida, algumas questões que emergem no cotidiano das instituições educacionais brasileiras têm impactado profundamente a qualidade do trabalho apresentado. Pouco se tem feito de concreto para superar as condições de precariedade nas escolas públicas. Fernandes (2010, n. p.) ressalta que:

[...] no Brasil, a experiência da precarização do trabalho é resultado da síndrome objetiva da insegurança de classe (insegurança de emprego, de representação, de contrato), que emerge como numa textura histórica específica - a temporalidade neoliberal.

Na escola onde se desenvolveu a pesquisa, foi possível identificar como a rotatividade das professoras tem reflexos negativos na organização do trabalho, gerando insegurança e medo. O subnúcleo “A 1 – Alterações no quadro da escola: rotatividade” é bem explícito neste aspecto. Sua causa maior decorre da fragilidade dos contratos mantidos pelo Estado, da perda do cargo dos servidores efetivados sem concurso público – em referência à Lei Complementar Nº 100/2007 já mencionada nos Capítulos II e III –, e da ineficiência dos concursos que não suprem as vagas necessárias.

Para Fernandes (2010), esta é uma característica que determina a precarização do trabalho nas escolas. Porém, a precarização não se esgota na rotatividade das professoras. O autor citado apresenta, no verbete *Precarização do Trabalho do Gestado*, outras questões que compõem o quadro de precarização: os salários baixos, as condições de trabalho inadequadas, a carga horária de trabalho excedente e a formação profissional. A autora, de forma geral, indica ainda que:

Acrescido a isto, somam-se as implicações que rotatividade das professoras pode ocasionar. No tocante à profissão e condição docente, o conceito de precarização toma a conotação de um círculo vicioso. Ao mesmo tempo em que o sujeito docente teve sua condição de trabalho precarizada, como parte da reestruturação da escola no novo modelo de organização econômica, em especial nas últimas décadas do século passado (PAIVA et al., 1998), a própria situação de trabalhador escolar precarizado traz graves comprometimentos para a organização do ensino. Para Sampaio e Marin (2004), a precarização do trabalhador escolar acarreta graves consequências na estruturação e nas práticas curriculares (FERNANDES, 2010, *n.p*).

A partir dos dados analisados, verificou-se que a maioria das professoras não possui os direitos essenciais conquistados por servidores na categoria de servidor público – oito eram contratadas e quatro efetivadas pela Lei Nº 100/2007 –, ou por trabalhadores de qualquer outra categoria. Como os contratos no Estado são por tempo determinado, correspondentes apenas ao ano letivo, o professor ou outro servidor que não consegue boa classificação para renovação do contrato. É como se ficasse colocado num limbo, sem benefício algum, quer dos direitos regidos pelo regime da Consolidação das Leis de Trabalho do Brasil (CLT) quer pelo regime Estatutário – Lei 869 de 1952 e posteriores leis complementares, que dispõem sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de Minas Gerais.

Não foi objeto da pesquisa o impacto desta situação apresentada para a vida dos sujeitos, porém não há como não considerar, pelas enunciações e pela observação no cotidiano de trabalho, que a instabilidade traz insegurança, ansiedade e descontentamento. Heloani (2018) defende que o trabalhador inserido na precariedade do trabalho neoliberal

contemporâneo é um “sobrevivente”, pois “[...] é coagido a desistir de direitos trabalhistas conquistados há décadas [...]” (HELOANI, 2018, p. 123). A educação tem sido palco de manifestação de muitas situações vivenciadas pelos trabalhadores de diversos setores, especialmente no que diz respeito à instabilidade, ou mesmo desemprego³⁹.

Esta realidade enfraquece as relações na escola. A instabilidade prejudica o trabalhador, a escola e a própria gestão, que não consegue organizar um projeto a longo prazo. Se o que está posto na relação do trabalho educacional é a ideia do desenvolvimento da instituição, dos sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, dos alunos, então é preciso reconhecer a importância das relações minimamente estáveis, que, de acordo com a professora Eva, não são garantidas:

“Esta questão da designação, cada ano você está numa escola e cada escola trabalha de um jeito” (EVA, professora da escola; em 05/03/2015-Reunião).

O trabalho, considerado como uma atividade essencialmente social, deve se fundar na estabilidade das relações dos grupos. A abordagem vigotskiana revela que a construção de significados e sentidos, elemento essencial para a constituição dos sujeitos ou do grupo, é uma atividade mediada dentro de um determinado processo, e isto não ocorre de forma imediata.

A gênese do desenvolvimento está nas relações entre os sujeitos e o mundo contemporâneo e exige o sujeito coletivo. Clot (2006a) destaca que as novas estruturas do trabalho exigem cada vez mais das dimensões subjetiva e coletiva, trazendo a ideia de que o trabalho deva ser organizado por aqueles que irão executá-lo. Como é possível esta forma de trabalho em meio a tanta rotatividade e instabilidade?

Conforme apontado anteriormente, o trabalho coletivo é a atividade realizada pelos trabalhadores de uma escola, numa situação de constante reflexão, de espaço para a palavra, de organização e reorganização constantes, para adequá-lo à realidade. Entende-se, assim, que a manutenção de um quadro mais estável de trabalhador é o recurso essencial ao plano coletivo.

³⁹ Em 2016, a pesquisadora foi informada pela diretora da escola, que Laura, a supervisora, perdeu o cargo em detrimento da decisão do Supremo Tribunal (Lei 100): como não havia feito concurso, não teve boa classificação para ser designada em 2016. Laura recorreu, conseguiu uma Liminar para retornar à escola, porém dois meses depois a Liminar foi derrubada (Hoje não está mais trabalhando como supervisora na rede estadual, envolveu-se com artesanato para turistas).

Hypolito (2013, p. 262) afirma que “[...] a presença de trabalhadores temporários prejudica ainda mais o trabalho da escola pela transitoriedade, falta de preparo e tempo de dedicação à escola”.

Esta não é uma característica centrada na escola pesquisada, ou na realidade mineira. Neto e Macedo (2013, p. 168) apresentam situação semelhante na rede municipal do Rio Grande do Norte. Para os autores:

A contratação de docentes temporários [...] traz várias implicações para a qualidade do trabalho desenvolvido na rede, assim como algumas implicações para o trabalho desse docente; dentre as quais se pode registrar: a não fixação em uma escola tendo em vista que constantemente esses profissionais mudam de contexto escolar para atender a demanda do sistema, o que inviabiliza a identificação com a escola e a continuidade do trabalho pedagógico.

Implicados também neste compósito, percebe-se que, na escola, há o medo constante da perda o emprego, o que parece retirar das professoras a autonomia em momentos de decisões ou posicionamentos. As reuniões pedagógicas foram espaços que permitiram o realce destas questões. Em algumas reuniões, notou-se um posicionamento mais questionador da professora Helena e também da professora Ivone, que possuem mais tempo na escola.

As demais professoras, mesmo que aparentassem insatisfação, pouco se manifestavam. Muitos questionamentos ocorriam de forma velada entre elas, após ou durante as reuniões. Sendo, às vezes, atitudes imperceptíveis para quem coordenava a reunião. Lembra-se aqui o dia em que a supervisora pediu que as professoras retomassem as atividades do PIP do ano anterior. Há comentários entre elas e não direcionados à supervisora:

“Nem sei do que se trata, mas a gente faz” (NAIR, professora da escola; em 12/02/2015-Reunião).

“Tenho medo de ficar falando muito, sou nova aqui, prefiro concordar com a maioria” (ODETE, professora da escola; em 12/02/2015-Reunião).

A instabilidade é facilmente notada. Não é possível minimizar, ou desconsiderar o prejuízo para a identidade do sujeito trabalhador diante de tais condições instáveis. Na conjuntura apresentada, destaca-se a fragilização da identidade do profissional, que, atuando no sujeito, chega ao ponto de roubar-lhe a sua essência, a palavra.

Heloani e Piolli (2014), ao tratar da identidade e da saúde do trabalhador no âmbito global, relacionam questões que impactam nestes aspectos. Embora os autores tenham como foco os aspectos competitivos implementados na nova ordem de trabalho, consideram que qualquer abordagem relacionada à saúde física e mental do trabalhador deve contemplar os aspectos geradores de maior instabilidade em ambientes de trabalho. No final de 2014, foi possível presenciar a mudança no clima emocional, tanto dos contratados, quanto dos que perderam a estabilidade pela Lei 100. Houve um momento em uma das reuniões – em 21/12/2015 – que a professora Beatriz e a supervisora Laura conversavam e estavam angustiadas com o medo de perder o emprego.

A rotatividade, a que são submetidos estes profissionais, trouxe à tona um clima de constante instabilidade. As oito professoras e a supervisora, atingidas pela Lei 100, uniram-se aos demais efetivados do município e formaram um grupo de apoio. Entraram em contato com políticos, organizaram reuniões na escola para verificar a situação e tentaram procedimentos jurídicos, sem nenhum efeito. Nitidamente, em dezembro de 2014, a tensão aumentou. Houve muita discussão na sala dos professores. Perder o cargo ou mudar de escola colocou o medo na ordem do dia, e muitas vezes tomou forma de “silêncio” e de “angústia”. Nos intervalos, havia uma tensão geral na escola. Este universo foi amplo ao considerar o quadro geral de trabalhadores da escola.

Havia também uma concorrência interna, relacionada aos efetivos concursados e aos efetivados pela Lei 100; algumas discussões tentavam ressaltar quem tinha mais direito, se o concursado ou o efetivado, se era justo ou não perderem o cargo, alegavam a ausência de concurso pela classe. Optou-se por não transcrever os momentos, uma vez que envolvia outros sujeitos, que não os da pesquisa.

A instabilidade gerada por determinantes externos parece não encontrar barreiras e segue organizando, precariamente, a situação de trabalho e de carreira de muitos profissionais da educação em Minas Gerais. Assim, desestabiliza também a gestão, que não tem como garantir a permanência das professoras na escola.

A rotatividade também está na ordem do trabalho em organizações, empresas e instituições de forma geral. Aparece com a designação de *turnover*, que é considerado prejudicial ao trabalhador e ao trabalho. Afeta diretamente a motivação pessoal e acarreta perda de produtividade ao impactar negativamente no comportamento dos funcionários (PEREIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2016).

Essa realidade instável, relacionada às consequências para a subjetividade do trabalhador, remete novamente aos apontamentos de Heloani e Piolli (2014, p. 121):

[...] a “descartabilidade humana” e o darwinismo social naturalizam-se nesses tempos de hiperconcorrência e acirram sentimentos de insegurança, além de alimentarem as frustrações e as angústias em torno do emprego que a qualquer hora poderá transformar-se em desemprego. Essa configuração objetiva produz efeitos subjetivos, ou melhor, na autoestima e no sentido que os trabalhadores atribuem ao seu trabalho (grifo dos autores).

Assim, os sujeitos são submetidos a condições precárias e não conseguem fortalecer a identidade profissional adequada. Na perspectiva dos autores, o coletivo pressupõe o estabelecimento de relações intersubjetivas. Estas têm como esteio o convívio mais intenso, pois requerem o amadurecimento, o crescimento e o fortalecimento das interações profissionais. O que está em jogo é o desenvolvimento de um plano profissional, de um sujeito e de um projeto educacional da instituição, que podem ser abalados pela rotatividade.

No entender de Pereira Junior e Oliveira (2016), a rotatividade das professoras desestrutura o projeto pedagógico, que não tem como edificar compromissos e responsabilidades que os docentes devem assumir com os colegas e com a escola. Deste modo, reforça-se a necessidade de uma análise mais profunda em relação aos sentidos e significados produzidos na subjetividade dos sujeitos, conhecendo profundamente os feitos da rotatividade na sua vida e na sua identidade profissional.

Outras questões, também inseridas nas condições precárias de trabalho, destacaram-se por afetar negativamente o desenvolvimento do trabalho coletivo: a sobrecarga e a falta de pessoal.

4.3.2. A intensificação do labor e as situações de sofrimento no trabalho

A lógica da sobrecarga, a que são submetidos os trabalhadores na escola, amplia-se a cada dia. O que as escolas esperam da descentralização, da autonomia e da flexibilidade em seus espaços, nem de longe pode representar os anseios dos educadores.

Para Oliveira (2010), a autonomia trouxe a sobrecarga do trabalho na escola, isto sem a correspondência em termos de infraestrutura nas instituições. As diretrizes das reformas educacionais, tratadas no Capítulo I, foram alterando significativamente a rotina das escolas.

Dal Rosso (2011) discute as ondas temporais de intensificação do labor e identifica as crises decorrentes. Para o autor, hegemonicamente, o trabalho no mundo contemporâneo se constitui por princípios Toyotistas, onde há centralidade em maior

produção e, conseqüentemente, eleva o labor a um grau jamais alcançado. O processo de intensificação constitui um fato relevante no modo de organizar o labor, acarretando grandes problemas diante da inexistência de condições para sua realização. A escola reflete essa estrutura e as crises que dela decorrem.

Alguns núcleos de dados do Capítulo anterior ilustram o aspecto da intensificação do trabalho, principalmente os contidos nos subnúcleos “A 4.2 Sobrecarga de trabalho: falta de pessoal” e “A 4.3. Recursos e condições inadequadas ao trabalho escolar”. São importantes para a compreensão das ocorrências diante das demandas exageradas de trabalho e das condições inadequadas para a sua realização.

Os estudos de Heloani e Piolli (2010) destacam questões importantes para se compreender o que está implícito quando dizem que os diretores e trabalhadores da escola “[...] foram colocados no coração das reformas, como agentes das mudanças, e estão expostos a situações de trabalho, causadores de muito sofrimento” (HELOANI; PIOLLI, p.14). O que é traçado como meta política no projeto da educação, é colocado na escola para que se cumpra. Diante desta evidência, os apontamentos dos autores, de forma contundente, orientaram o olhar para a identificação do sofrimento que vem ocorrendo no interior da escola.

Relacionado ao trabalho das professoras, a intensificação está posta nas situações de demandas excessivas na sala de aula, aspectos excessivamente burocráticos, cumprimento das metas nas avaliações e desenvolvimento dos projetos estabelecidos. O que se destaca é o nível de insatisfação diante do próprio trabalho:

“Nunca está bom, eu acho que eu tenho que mudar, mas é difícil. Você faz um trabalho na sala como acredita e o resultado não satisfaz” (BEATRIZ, professora da escola; em 5/12/2104-Diário de Campo).

Isto tende a se intensificar ainda mais, quando o professor é obrigado a cumprir uma jornada dupla por questões salariais. Nesse caso, a maior parte dos sujeitos da pesquisa. Assim, os sentimentos projetados são de extremo cansaço, além da insatisfação:

“Que canseira, olha meu olho está até vermelho, chega sexta feira estou acabada [...]” (AMANDA, professora da escola; em 23/03/2015-Diário de Campo).

“[...] *trabalhando em dois períodos é impossível você falar que prepara uma aula de boa qualidade, porque não prepara*” (HELENA, professora da escola; em 27/08/2015-Diário de Campo).

Acompanhando a rotina de trabalho da supervisora, identificou-se também uma grande dificuldade para cumprir suas ações. A supervisora mantinha um plano de ação, exigência da SRE/MG. Este plano deveria ser monitorado pela equipe externa, o que pode ser observado em 2014. No ano de 2015, quando o controle, aparentemente, foi afrouxado, manteve-se a preocupação da supervisora com a execução das ações descritas no seu plano e sua insatisfação diante da falta de possibilidade de cumpri-las. As emergências do dia a dia, como indisciplina do aluno, problemas nas salas, entrega de materiais para alunos e professoras, atendimento aos pais, substituições de professores faltosos, trabalho burocrático, consumiam seu dia, e surgiam, então, expressões como esta:

“*Olha só, tinha tanta coisa para fazer e não dá tempo*” (LAURA, supervisora da escola; em 23/02/2015-Diário de Campo).

“*Senão, não dá tempo, é assim, parece que estou falhando sempre. Eu levo muita coisa para casa e tem dia que parece que não faço nada aqui*” (LAURA, supervisora da escola; em 13/03//2015).

Os sentimentos de frustração, angústia e culpa, permeiam a rotina da escola. Esta questão é ainda mais evidente quando se trata da diretora, que, além de muitas vezes julgar-se incapaz, também interioriza um sentimento de culpa. Durante entrevista realizada em agosto de 2015, como apresentado no Capítulo III, é evidente o seu estado emocional abalado ao falar sobre seu trabalho. A emergência constante de palavras como “*angustia*”, “*ansiosa*”, “*angustiada*”, ou mesmo frases como “*a culpa da gente mesmo, da gestão e dos especialistas*”; representa uma subjetividade abalada diante das situações cotidianas. Infere-se que o fato de a diretora chorar ao terminar a entrevista, pode significar um limite de angústia. Esta questão proporciona uma reflexão mais profunda e também algumas indagações: como um sujeito, trabalhador, pode manter uma integridade psicológica se está exteriorizando tanto sentimento de angustia? Como conseguir “*qualidade*” diante de condições tão precárias? É ainda mais preocupante, quando se trata daquele trabalhador em que se deposita a expectativa de mediar e organizar o espaço amplo da instituição.

A redução de recursos humanos e materiais torna-se, cada dia, mais intensa nas escolas públicas. Ao participar de uma reunião da SRE, no início de 2015, a diretora espantou-se com o lema apresentado, “Menos é mais”, indicando uma maior racionalização. Chegou à escola preocupada com os possíveis cortes que se anunciavam. Essa questão parece não ter ganhado quórum durante o ano, pois foi a única vez que a pesquisadora ouviu tal referência.

São muitas as circunstâncias que penalizam os trabalhadores. Recorre-se novamente ao trabalho de Dal Rosso (2011), que apresenta questões importantes sobre as formas de resistência diante do modelo toyotista, que impõem condições intensificantes no labor. Para o autor, este modelo tem sido muito questionado, indicando estar longe do ideal para organização o trabalho humano. Neste sentido:

A agressividade do processo de intensificação do trabalho promovido pelo toyotismo está a produzir resistências de diversos gêneros entre os trabalhadores e intervenções de organismos estatais de controle da saúde e do trabalho (DAL ROSSO, 2011, p. 152).

Conforme já apontado no texto, Dal Rosso (2011) prevê os movimentos de resistência, tanto explícitos, quanto implícitos; esses precisam ser o foco das discussões daqueles que são afetados no trabalho. Na escola, é preciso criar mecanismos de reflexão e ou de resistência, inseridos nas as ações cotidianas, nas organizações do coletivo, nas organizações que regulam o trabalho escolar. Esses mecanismos devem pontuar com urgência os aspectos que merecem ser reestruturados, ou seja, as condições de trabalho.

No caso do trabalho da diretora, quando tomada a questão administrativa financeira, observa-se um desgaste ainda maior. Isto devido à complexidade que envolve o processo financeiro, considerado além da competência dos diretores, ou seja, do conhecimento, pois possuem formação em Pedagogia ou Licenciatura, que são exigidas para a candidatura ao cargo. Os processos de “Prestação de Contas”, na rede estadual de Minas Gerais, também exigem tempo, além das possibilidades dos diretores. Segundo a diretora, não há uma capacitação adequada que a prepare para tal tarefa.

A escassez dos recursos a obriga fazer *verdadeiros milagres*, gerindo recursos tão escassos como os da merenda, manutenção, do Projeto Escola de Tempo Integral e outros.

Diante do tema do subnúcleo “D 2 – Conflitos da gestão no aspecto administrativo e financeiro”, essas questões ganham maior visibilidade, quando a diretora responsabiliza-se por erros das gestões anteriores. O erro, de qualquer natureza, na prestação

de contas, implica em devolução de recursos aos cofres públicos, e esta tem sido uma prática que foi observada:

“No ano passado pagamos muito dinheiro por erros da gestão anterior, mas tem que pagar e quando chegarem os nossos erros? [...] Não temos condições para dar conta disto tudo” (MARIA, Diretora da escola; em 21/03/2015-Diário de Campo).

Não é sem sentido dizer que a responsabilidade pesa, principalmente, ou, exclusivamente, sobre a direção. Ao descrever o subnúcleo “D 3 – Pouca atuação dos Conselhos, Colegiados e Comissão de Licitação”, verifica-se o quanto estes órgãos estão aquém de realizar o que se propõe como participação e colegialidade junto à gestão democrática.

A instituição dos órgãos colegiados também é interpretada como uma sobrecarga no trabalho dos servidores da escola, que, sem remuneração, tempo, ou formação, devem desempenhar tarefas para as quais não se acham preparados. Conforme questionado no capítulo anterior: Por que estes órgãos ainda não correspondem às expectativas da gestão democrática?

As formas colegiadas de se compor a gestão, em Minas Gerais, foram iniciadas na década de 1990. No entanto, conforme a diretora aponta, sua atuação não expressa um partilhamento democrático. Conselhos, colegiados, associações são comumente usados como sinônimos para apresentar a ideia de instrumento participativo e democrático. O que se percebe é um colegiado inexpressivo no aspecto pedagógico, que assume, muitas vezes, a característica de um órgão fiscalizador do Estado, em questões da administração, especialmente a financeira.

No mesmo sentido, a Comissão de Licitação, dada a complexidade dos processos de utilização dos recursos, deixa para a diretora e vice-diretora, que acumula a função de tesoureira, o desenvolvimento do processo; e estas cumprem apenas um aspecto burocrático, que em grande parte se resume à assinatura dos processos de prestação de contas.

Descobrir como os instrumentos participativos da gestão poderiam auxiliar projetos democráticos passa, em primeiro lugar, pelas condições adequadas à participação plena e consciente. Enquanto isso, o Estado, se contenta com as formas pelas quais os colegiados servem aos propósitos da descentralização financeira e administrativa, ou seja, assinando os processos junto à direção, sem condição para auxiliar os diretores. Isto quer

dizer que a função deliberativa destes órgãos, no sentido amplo, fica a desejar. No entanto, ao mesmo tempo, percebe-se que este é um caminho a ser percorrido no fortalecimento da gestão democrática na escola. Algumas situações ocorridas na escola levam ao entendimento de que a diretora tem se apoiado no colegiado. Diante de situações onde se vê obrigada a tomar decisões importantes, sempre o reúne para ouvir as opiniões e tomar decisões. Para a diretora, o colegiado é um suporte necessário a muitas situações.

“Eu chamei o colegiado sim, não posso decidir sozinha esta questão da professora” (Maria Diretora 13/03/2015-Diário de Campo).

Outras situações também foram observadas neste sentido.

Souza (2009) discute em seu texto, o potencial democrático dos órgãos colegiados ou conselhos de escola, indicando que suas potencialidades democráticas são contrapostas às dificuldades cotidianas, tornando-os, contraditoriamente, espaços do diálogo, ao mesmo tempo em que se distanciam da função democrática. Esses órgãos tendem a funcionar como uma ferramenta técnica, quando servem de respaldo aos diretores, que, pressionados pelo sistema, procuram dividir suas responsabilidades. Para o autor, trata-se de uma forma de “[...] repartir o ônus que ninguém quer carregar” (SOUZA, 2009, p.280).

É relevante destacar que este contexto expressa o que é postulado:

É verdade que a simples existência dos conselhos já foi um passo significativo para a construção da autonomia escolar, mas a potencialidade democrática dos conselhos só se verifica no desenrolar das suas práticas efetivas, nas quais se pode ou não confirmar tal vocação. (SOUZA, 2009, p. 284)

Esta pesquisa interessa-se pelo potencial democrático destes órgãos, que, apesar da pouca expressão interior da escola, indicam a ocorrência da palavra, da partilha e também do conforto para a direção, diante de circunstâncias *penosas* no seu trabalho. Portanto, existe uma forma singular de trabalho coletivo se afirmando.

4.3.3. Individualismo x coletivo

O trabalho, definido de forma exaustiva e isolado, sinaliza para questões pontualmente negativas que impedem o desenvolvimento da coletividade. O desânimo, a resistência ao entrosamento, o individualismo, o cansaço são marcas aparentes, que muitas

vezes estão relacionadas, mais às condições organizativas precárias, do que necessariamente aos determinantes pessoais dos sujeitos.

Estando a pesquisa centrada na estrutura do trabalho dos sujeitos, não é possível inferir sobre muitos aspectos das condições pessoais que podem estar além do contexto escolar. Porém, é possível afirmar que determinadas professoras têm mais facilidade, ou disponibilidade, para a organização coletiva. Segundo a diretora, as professoras iniciantes na carreira, as “*novatas*”, como são mencionadas, têm mais possibilidades para o trabalho coletivo:

“[...] *a gente sente que eles vêm com essa vontade de fazer alguma coisa acontecer, com esse espírito de trabalhar coletivamente*” (MARIA, Diretora da escola; em 19/08/2015-Entrevista).

Huberman (2007) apresenta os ciclos de vida dos professores. Para o autor, estes passam por uma sequência de momentos que balizam sua carreira. A entrada na carreira significa vivenciar duas situações diferentes, que denomina “sobrevivência” e “descoberta”. A sobrevivência é o estágio do choque do real, estabelecido entre a realidade apresentada durante sua formação e a que encontra no trabalho. Os professores buscam a sobrevivência, isto quer dizer que aguentam e suportam suas condições inadequadas e inesperadas.

Paralelamente, o professor experimenta a “descoberta”, que traduz o entusiasmo inicial. É o estágio da experimentação, da exaltação, quando se sente animado por estar, finalmente, “[...] em situação de responsabilidade [...], por sentir-se colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2007, p. 139). Esta dimensão ajuda-o a suportar o choque inicial. O estágio da descoberta contribui para a interpretação do que a diretora aponta como “*vontade de fazer alguma coisa acontecer*”.

Organizar de forma consciente o trabalho coletivo na escola pode criar condições para explorar este potencial dos professores iniciantes, e não deixar que se decline o entusiasmo na carreira. Afinal, as coisas podem não ser tão inatingíveis quanto aparentam. Concorde-se com a diretora, porém, observou-se também que a professora Carla, com 22 anos de carreira, demonstra, no dia a dia, muito entusiasmo, chegando a contagiar algumas professoras:

“[...] *a Carla é super prestativa [...] Eu me sinto bem compartilhando com ela*” (AMANDA, professora da escola; em 16/03/2015-Diário de Campo).

Superar as formas individuais de trabalho, que ainda persistem na escola, significa dar um passo importante no desenvolvimento da própria carreira. A ideia do coletivo deve ser ponto crucial a ser mediado. Uma opinião, como a que apresenta a supervisora é preocupante, pois é dita por aquela que deveria incentivar o coletivo.

“Elas têm que trabalhar sozinhas também, tem professora que só suga a outra” (LAURA, supervisora da escola; em 10/02/2015-Diário de Campo).

Ao mesmo tempo, a supervisora, contraditoriamente, ressalta a importância da colaboração, do não isolamento, como indicado no subnúcleo “A 3 – Individualismo X autonomia”. Assim, entende-se que as professoras poderiam desenvolver capacidades de trabalhar em grupo, aparando arestas como a da “dependência”, já destacada. Neste sentido, faz-se, novamente, o apelo para a reflexão constante no e sobre o tipo de trabalho que se pretende apresentar na instituição.

Isolamento e individualismo não devem ser pensados como indicadores de maior autonomia. O individualismo não é uma característica única da escola, como apresentada no Capítulo 1; antes, é característica intensificada, a partir dos moldes tayloristas de organizar o trabalho na sociedade moderna.

Sacristán (2000) entende que, do ponto de vista de iniciativa individual, o professor tem a autonomia subtraída; porém, é preciso pensar no projeto maior de escola e de educação, no qual o trabalho escolar está imerso. E, sem dúvida, a autonomia para realizar o trabalho pedagógico em sala e em projetos, foi indicada pelas professoras da escola.

4.4 O coletivo: explorando possibilidades

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos...

(FREIRE, 1996, p. 41)

Ao final desta tese, considera-se que as formas coletivizadas de trabalho exibem seus pré-formatos no cotidiano da escola e se mantêm ali, modestamente, prontas a serem exploradas.

Certeau (1994) apresenta a possibilidade de se compreender que, no cotidiano, nem tudo é sempre igual. As mudanças comuns, feitas por pessoas comuns, os autores das ações na escola, reorganizam o cotidiano ao seu modo. Neste cotidiano não há o determinismo, ou apenas a incidência do trabalho prescrito. Existe um potencial a ser reconhecido e explorado. Na visibilidade de cada movimento dos sujeitos interpreta-se que nem tudo é “*bom ou mal*”. Há uma estrutura imposta, que tem sua força, porém, passível de subversão. Quando aqueles que estão no “chão da escola”, se reconhecerem como senhores da história, muitas possibilidades serão visualizadas. Não se trata de um apelo piegas, mas de algo a ser perseguido.

A ordem gerencialista, que organiza o trabalho no interior das escolas, é causadora de sofrimento, é insensível aos sujeitos. Acompanhando a dialética, na história da humanidade, talvez, a ordem vigente seja substituída por modelos nem sempre desejáveis para o bem estar do homem.

A lógica de sobrepor o capital e subjugar o homem tem se afirmado como condição organizativa do trabalho na sociedade. No entanto, é preciso ressaltar as possibilidades de superação das inadequações. Que minimamente se afirmam positivas em cada espaço de trabalho. As anotações no diário de campo e as impressões sobre o dia a dia observado, possibilitaram a apreensão de dados fundamentais, que refletem as ações coletivas que vão se estruturando.

Destacar estas ações coloca-nos diante da consideração inegável da força de controle e de regulação que o Estado ou das instituições representantes mantêm, na organização do trabalho escolar. Ao mesmo tempo, há que se reconhecer o potencial criador e as possibilidades dos sujeitos na reorganização deste.

Nesta direção, Certeau (1994) aponta para a criatividade cotidiana. Explica que na obra “*Vigiar e Punir*”, Foucault analisa o poder e substitui uma análise anteriormente fundada nos aparelhos que exercem o poder, para os dispositivos que:

Vampirizaram as instituições e reorganizaram clandestinamente o funcionamento do poder: procedimentos técnicos “*minúsculos*”, atuando sobre e com detalhes redistribuíram o espaço para transformá-lo no operador de uma vigilância generalizada (CERTEAU, 1994, p. 41).

Trata-se do que ficou conhecido por “*Microfísica do poder*”, facilmente detectada na estrutura do trabalho em sociedade, de modo geral, e na escola, especificamente. O autor discute que, na obra citada, há centralidade no aparelho produtor da disciplina; não

contraditoriamente, Certeau (1994) desvia o foco: para o autor, é necessário centrar-se nos bastidores, nas “[...] tecnologias mudas que determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais [...]” (CERTEAU, 1994, p. 41), ou seja, não nas ações que produzem o poder, mas nas que minimamente provocam arestas e apontam novas possibilidades.

É preciso, portanto, apreender onde e como reinventar. Se a escola está a consumir a política e um modelo de organização inapropriado em seu espaço. E que manobras ou procedimentos podem jogar com os mecanismos, para que os trabalhadores da escola não se conformem, não se responsabilizem sozinhos, ou se sujeitem cegamente.

Nesta lógica, vários instrumentos são postos em favor da aceitação cega. Heloani e Piolli (2014) ressaltam o papel dos treinamentos, das palestras, promovidos por empresas e mesmo as organizações públicas, que os autores nomeiam como o *management by stress*. Explicam que:

[...] subsidiado por elementos da psicologia cognitiva, cujo o propósito principal é o de instrumentalizar os sujeitos a resistirem e a gerenciarem as situações do cotidiano sem efetivamente conhecer ou interrogar sobre os fatores causadores do sofrimento, estresse ou adoecimento no cotidiano de trabalho (HELOANI; PIOLLI, 2014, p. 126).

A manipulação da subjetividade é, sem dúvida, o investimento para organização do e no trabalho. Ball (2005) traduz este ordenamento como o controle da performance docente, inserindo-o numa nova e manipulada performatividade, ou, entenda-se, da subjetividade.

Ao depositar nos diretores, tanto o controle regulador do Estado, quanto as possibilidades de democratização do espaço escolar, é preciso colocá-los na mesma lógica dos docentes e demais servidores. Concorda-se com Oliveira (2010), quando a autora aponta para o esvaziamento do aspecto político relacionado ao trabalho da gestão. As lutas pela gestão democrática ocorreram com a pretensão de valorização do aspecto político na administração da escola, em detrimento do aspecto técnico; percebe-se que, tanto nos cursos de formação dos gestores, quanto na ordem do trabalho, houve o esvaziamento de ambos os aspectos (OILIVEIRA, 2010).

A diretora queixa-se da falta de capacitação para lidar com questões fundamentais da administração da escola, conforme relatado no subnúcleo “B 1 – Descontinuidade das políticas e projetos”. Em Minas Gerais, o curso para Gestores, “Certificação Ocupacional de Diretor de Escola Estadual”, é exigido para que profissionais das escolas possam participar do processo de Eleição de diretor escolar. São várias etapas de curso e uma avaliação como

forma de certificar os candidatos ao processo. De acordo com a diretora, este modelo de curso não corresponde à realidade do trabalho. Maria passou por três exames de certificação de diretores desde o ano de 2008. Para a diretora, são apenas questões teóricas e aspectos das legislações que são tratados e cobrados nas avaliações. Para a diretora, os cursos como Programa de Capacitação de Diretores (PROCAD) e o Programa de Capacitação de Professores⁴⁰ (PROCAP), deveriam ser retomados, pois acontecem na própria escola, e explica:

“[...] vamos estudando e aplicando, durante todo ano, questões do trabalho mesmo” (MARIA, Diretora da escola; em 25/02/2018-Diário de Campo).

Os cursos de formação também são aclamados como forma de facilitar o trabalho coletivo, como visto no “Núcleo H – Cursos de Formação”. Ao refletir sobre a importância dos cursos de formação, percebe-se que estes poderiam ser um ponto crucial para a formação consciente dos trabalhadores da escola, principalmente nas questões relacionadas à dimensão do seu trabalho. Como nos aponta a professora:

“Se tivesse mais cursos [...] deixa todo mundo envolvido com coisas novas” (ODETE, professora da escola; em 23/04/2015-Diário de Campo).

Em muitos momentos, a falta de consciência sobre as questões estruturantes da organização do trabalho, ou seja, a dimensão política, econômica e social, que impactam na escola, parece desconhecida ou visualizada de forma fragmentada, distorcida, por grande parte dos sujeitos. Os cursos de formação poderiam contribuir neste sentido. As reuniões de Módulo II têm a possibilidade de desenvolver o trabalho de formação. Então, por que não as aproveitar com este sentido? A necessidade de politizar e conscientizar os sujeitos, foi uma questão fundamental observada.

Para Oliveira (2010, n.p.), a tarefa imposta ao diretor “[...] absorve todo seu tempo, esvaziando de conteúdo crítico e analítico suas atitudes [...]”, no mesmo sentido foi

⁴⁰ Os programas de capacitação PROCAD e PROCAP, do governo de Minas Gerais a partir de 1998, inseriram-se na estrutura do programa maior o ProQualidade(programa financiado com recursos do Bird), cerca US\$47.970.431 foram destinados ao ProQualidade. A capacitação proposta pela SEE/MG, consumiu parte dos recursos e correspondeu às indicações do Banco Mundial. A ênfase dada à capacitação em serviço, orientada para o processo de avaliação de Desempenho e os conteúdos consoantes com as propostas assinadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, indicaram sua relação com as agências financiadoras. (C.f OLIVEIRA, 2000)

possível compreender que as professoras, a vice-diretora e a supervisora, apresentam aspectos semelhantes. Recorrendo novamente aos apontamentos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), é preciso proporcionar aos sujeitos, desta e de outras instituições, os elementos que possibilitam uma análise “[...] crítico-compreensiva dos fatores condicionantes do sistema de ensino em relação com as práticas organizativas” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, p. 39).

Portanto, entende-se que os autores referem-se às condições adequadas, à formação, à organização de trabalho consoante com a realidade e à formação que considere a conscientização dos sujeitos. São as condições essenciais para que o educador “assuma-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p. 41)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Privilegiar as formas de trabalho coletivo na escola é vislumbrar condições para desenvolver um projeto educacional e profissional. O trabalho na sociedade contemporânea pressupõe o rompimento com estruturas organizativas individualizadas e fragmentadas. Trabalho coletivo, em grupo, em equipe, em conjunto são postos na ordem do discurso como ideais ao trabalho em organizações ou instituições do setor privados e público.

A pesquisa deu visibilidade à complexidade que envolve o termo trabalho coletivo, colocado diante de múltiplas significações e formas. Optou-se por concordar com Fullan e Hargreaves (2001), que compreendem as formas colaborativas no trabalho como constituintes do coletivo. Essa perspectiva leva ao entendimento de que as estruturas que buscam romper com o individualismo no trabalho podem determinar contornos, mesmo singulares, de coletividade.

Neste sentido, o trabalho realizado na escola não deve abster-se de ampliar as possibilidades do encontro com o outro (entenda-se: o coletivo). Neste encontro, configuram-se as situações de reflexão, de espaço da palavra, de confronto produtivo – apoiado no coletivo – e expandem-se as possibilidades de um cotidiano cada vez mais criativo. Portanto, transformador da realidade muitas vezes indesejável ou inadequada, instalada a partir do modelo de organização e prescrição do trabalho nas escolas.

Partindo dos pressupostos da abordagem histórico-cultural de Vigotski, a pesquisa destaca a relevância de se conceber o homem como um ser essencialmente social, ou seja, que só se desenvolve mediado pelo outro. No plano da constituição do sujeito, o coletivo e a atividade humana são determinantes. A atividade laboral foi e é fundamento para o desenvolvimento da humanidade. Neste contexto, as pesquisas de Clot (2006a; 2006b; 2008), apontam para a importância do aprimoramento das condições do trabalho e conseqüentemente sujeitos trabalhadores.

Ampliar os espaços coletivos na escola pode significar um avanço nos projetos pedagógicos e uma estrutura que faça frente às políticas dissonantes da realidade. Para inúmeros trabalhadores da escola, as atividades que se desenvolvem no dia-a-dia são marcadas por desafios, inseguranças, controle e dificuldades. O campo da organização do trabalho escolar deve ser interpretado em consonância com a realidade política, social e econômica do país. Esta realidade baliza a ordem organizacional e as condições encontradas nas instituições educacionais de todo o país. O trabalho estruturado, especialmente, a partir de

uma matriz oriunda das teorias econômicas, nela não se restringe. Assim, compreender esta dinâmica do trabalho escolar em seu cotidiano requer o apoio de diversas áreas do conhecimento.

O cenário ocasionador das condições no trabalho, que são encontradas hoje, é o da reestruturação do capital mundial e da reforma do Estado brasileiro, marcadamente nas últimas décadas do século XX. A redemocratização da estrutura social e as novas políticas do mercado neoliberal, de cunho toyotista, orquestraram a nova ordem do trabalho na sociedade brasileira. Conseqüentemente, a educação recebe os compósitos da estrutura mercantil para a ordem do trabalho escolar. Assim como na empresa, a escola se insere em estrutura gerencial que promove uma relativa verticalização nas relações, estimula a participação e a coletividade. Estrutura o controle da produção por metas, resultados e premiações; manipulando a subjetividade através de sentimentos como responsabilização e culpa. Decifrar esta lógica e as suas prováveis implicações foi possível através de pesquisas de autores como Oliveira (2010, 2004); Heloani e Piolli (2014); Heloani (2003, 2018).

A abordagem metodológica utilizada – estudo de caso etnográfico – possibilitou uma vivência mais intensa do contexto de trabalho da escola, expandiu as possibilidades para a coleta de dados e ampliou a visibilidade dos artefatos que orientam o cotidiano da escola. Percebeu-se neste espaço uma ordem de trabalho, por vezes, conflituosa e contraditória; semelhante ao contexto geral de outras escolas públicas, onde figura o distanciamento entre as políticas implementadas e as condições do trabalho em seu interior. Neste panorama, apresentaram-se os aspectos que podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo.

Nesta escola, o trabalho coletivo revelou-se um projeto inacabado e contraditório. Muitos são os elementos que podem dificultá-lo, mas a estrutura mercantil que desconsidera a especificidade do trabalho educacional, desponta como a maior, senão a única, responsável pelos desafios para se organizar a coletividade. Os dados apontaram os efeitos desta lógica que, implicada na dinâmica da racionalidade, eficiência e eficácia, produziu uma conjuntura inadequada ao tipo de trabalho que se espera para educação. Diante desta conjuntura, algumas questões precisam ser refletidas e reorganizadas, pois os dados apontam que estas impedem a organização coletiva.

Entre estas questões, a precarização que é confirmada, especialmente, na excessiva rotatividade dos servidores, na sobrecarga de trabalho, nas condições inadequadas e também nos fatores que impedem o desenvolvimento adequado dos projetos e reuniões na escola. Se o que se pretende é uma estrutura coletiva, a rotatividade impede que relações minimamente estáveis se estabeleçam. A fragilidade nos contratos, o desligamento dos

servidores efetivados diante da inconstitucionalidade da Lei Complementar Nº 100/2007, desconsiderando direitos essenciais dos trabalhadores, são dados importantes que apontam para além de um quadro instável, também para uma condição injusta.

No mesmo sentido caminha a intensificação do trabalho tanto das professoras, quanto da diretora, vice-diretora e supervisora. As reformas educacionais, a partir da década de 1990, celebravam os princípios democráticos para educação, anunciados na CF 1988 e na LDB 9394/96 e indicavam uma gestão com maior autonomia e participação. Em contrapartida, elas foram gradativamente induzindo o trabalhador à lógica da responsabilização e do acúmulo de tarefas na escola. Pois, percebe-se que a autonomia equaciona-se junto às diretrizes neoliberal de investimentos mínimos.

Os efeitos desta estrutura precária são identificados no cotidiano dos sujeitos da pesquisa, conforme apontado no Capítulo IV. A demanda excessiva de trabalho na escola é demonstrada na rotina diária dos sujeitos, no cumprimento dos projetos de caráter externo e interno, no atendimento às dificuldades dos alunos sem os recursos adequados, na jornada dupla a que se submetem diante dos baixos salários, na focalização do trabalho pedagógico para as metas de avaliações externas e especialmente nas exigências burocráticas.

A demanda burocrática foi intensamente questionada e compôs grande parte das queixas apresentadas nas escola. Esta demanda sucedeu também como o fator que dificulta alguns projetos centralizadores do trabalho escolar, como no caso do PIP. Concorde-se com os sujeitos quando eles apontam que o trabalho burocrático tem ocorrido em detrimento do trabalho pedagógico: *“sobraria mais tempo para a gente fazer o que precisa”*.

Pesadamente, recai sobre a diretora o ordenamento, a mediação do trabalho na escola, com estruturas precárias, onde ela se coloca diante do projeto da escola e do cumprimento das políticas do Estado (leia-se: governo). Nesses ajustes, há por parte da diretora o sentimento de que: *“eu me sinto cumprindo ordens”*.

Uma vez anunciada a gestão democrática a partir de princípios como o da descentralização, da autonomia e da participação, percebe-se um controle ainda mais cruel, pois mantém-se invisível, ou com aparência democrática, dominando e controlando o trabalho na escola a partir dos resultados nas avaliações externas. A responsabilidade pelos resultados, o medo de não atingir as metas que, na política mineira são instituídas pela SEE/MG e escolas, no Acordo de Resultados e nas avaliações individuais de desempenho, produzem no sujeito sentimentos semelhantes aos estabelecidos nas estruturas autocráticas.

A reunião de Módulo II, ocorrida na escola em 23/02/2015, descrita no Capítulo IV, pode bem demonstrar a preocupação com os resultados nas avaliações externas, no caso o

Proeb. Observou-se também a polarização dos projetos e atividades pedagógicas na melhoria dos resultados dos alunos. Este controle, aparentemente invisível, mantém o funcionamento da política externa, mesmo que não atenda à expectativa da escola. O controle nesta estrutura, identificada como democrática, não é mais coercitivo, mas, sim, manipulador. Não é demais destacar Foucault (1979, p. 8) quando diz:

Se o poder fosse somente repressivo [...] dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas [...].

Nesta ordem, os sentimentos como: angústia, cansaço, instabilidade, responsabilização, entre outros que são expostos pelos sujeitos da pesquisa, devem ser refletidos no sentido de buscar a mudança. No entanto, percebe-se que os sujeitos não têm consciência das estruturas que ordenam o seu trabalho. Se a têm, não manifestam. O discurso e as estruturas legais vigentes encaminham, há anos, para o entendimento de uma gestão democrática, então por que esta não se consolida? É neste universo do discurso democrático e da realidade, que muitas vezes se contradiz, que o trabalho coletivo modestamente se estrutura.

Na organização e na realização do trabalho no interior da escola pesquisada, realçam-se alguns aspectos que podem facilitar o desenvolvimento das propostas coletivas. É preciso colocar luz nestes aspectos e investir nas ações podem contribuir com o projeto da escola e dos sujeitos trabalhadores. As reuniões pedagógicas de Módulo II e AEC são espaços que merecem ser explorados, uma vez que apresentaram, de acordo com os dados, este potencial. O direcionamento dessas reuniões deve ser revisto, uma vez que, quando não considera as prioridades e necessidades, principalmente das professoras, pode ser improdutivo. Estas reuniões são oportunas para o protagonismo dos sujeitos, se levadas em conta as condições para o espaço da palavra, a reflexão sobre a prática, a autoconfrontação produtiva (CLOT, 2006a) e a emergência de projetos necessários e factíveis. A ausência destes elementos em algumas reuniões foi demonstrada pelos dados; isto sugeriu que, contraditoriamente, as mesmas reuniões podem dificultar o trabalho coletivo. A dinâmica destacada na reunião do dia 05/03/2015, proporcionando condições mais adequadas, apontam o caminho que precisam seguir. Foi um espaço onde os sujeitos refletiram sobre o trabalho pedagógico (destacadamente as ações do PIP), apontaram os pontos positivos, os desafios e

sugeriram novas propostas e uma reorganização dos projetos. Notou-se um clima de envolvimento muito fecundo.

Os dados revelam que há um trabalho conjunto sendo realizado que, no entanto, nem sempre é visível. Nas reuniões de AEC e na rotina dos sujeitos, muitas ações e aspectos favoráveis à coletividade são desvendados. Trata-se do apoio entre as colegas e a equipe gestora, da evidência de objetivos comuns, de características mais receptivas de algumas professoras, de condições mais adequadas, do envolvimento em projetos. Assim, intui-se que o apoio mútuo, singular no cotidiano, pode se expandir se houver uma mediação neste sentido.

Se os cursos de formação são apontados como facilitadores da coletividade, pois traduzem momentos de envolvimento, de reflexão e motivação, por que não pensá-los também no âmbito da conscientização dos sujeitos sobre os fatores determinantes do trabalho em educação? Neste sentido, os trabalhadores da escola podem visualizar os pontos que requerem mudança, compartilhando com as políticas impostas a responsabilidade nos resultados. A conscientização dos sujeitos foi apontada na pesquisa como capital para a transformação das condições de trabalho. Dal Rosso (2011) destaca que a resistência diante de condições desfavoráveis é inevitável. A expectativa apontada na tese é de que esta será mais abrangente, portanto eficiente, se constituída pelo coletivo.

Na escola em questão, destacam-se algumas situações onde a resistência se manifesta, nem sempre explícita. São pequenos dribles, gambiarras, ou *tricheries* (SILVA; HELOANI, 2009), que subvertem o trabalho prescrito. A tendência burocrática da escola tem sido cenário de constante subversão. Há entre as professoras o compartilhamento e o apoio neste sentido. O olhar do cotidiano proposto por Certeau (1985) favorece a identificação destes gestos singulares implícitos, táticas que sujeitos comuns utilizam contra um sistema. Existe uma força nesta dinâmica, sendo necessário expandi-la.

Considera-se que as questões aqui apresentadas, analisadas, discutidas e compartilhadas, podem fundamentar propostas de intervenção para a consolidação da cultura do trabalho coletivo nas escolas públicas brasileiras.

Pretende-se, portanto, que os trabalhadores da escola, os sujeitos da pesquisa, encontrem no produto final da Tese o reconhecimento da importância do seu protagonismo e a força da coletividade para a mudança na educação e na sua carreira.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO T.; BORGHI, R. Organização do trabalho escolar e exclusão educacional: caminhos, desafios e possibilidades. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (org). **Políticas e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- ANDRÉ, M. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, p. 29-38, jan./mar., 1992.
- _____. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- _____. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013
- AUGUSTO, M. H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695-709, jul./set., 2012.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez., 2005.
- BARROSO, J. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. In: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – **Revista da UNESP**, 2006. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>>. Acesso em: 24 mar. 2018
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Nova ed., 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKIEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da Creche e a sua avaliação: A qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- BOY, L. C. G.; DUARTE, A. M. C. Dimensão coletiva do trabalho docente: uma experiência em duas escolas municipais de Belo Horizonte. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 81-104, Dez., 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Legislação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Atualizada). Brasília: Ministério da Educação/Educação Básica, 2018. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 24 mar. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. (1988). 24. ed. São Paulo: Edipro Editora, 2015.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, A. D. (org). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CERTEAU, M. de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANY, M. I. (org). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano** (anais do encontro). São Paulo: FAU/USP, 1985.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLOT Y. **A função social do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

_____. Entrevista. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006b.

_____. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 19-30, maio/ago., 2006c.

_____. Entrevista. **Mosaico: estudos em psicologia**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 65-70, 2008.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CORRÊA, M. L.; PIMENTA, S. M. Teorias da Administração e seus desdobramentos no âmbito escolar. In: OLIVEIRA, M. M. (org). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005. p. 22-39.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RBPAE**, Goiânia, v.18, n. 2, p. 163-174, jul./dez., 2002.

DAL ROSSO, S. Ondas de intensificação do labor e crises. **Perspectivas**, São Paulo, v. 39, p. 133-154, jan./jun., 2011.

_____. Jornadas excessivas de trabalho. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, v. 34, n. 124, p.73-91, jan./jun., 2013.

DAUSTER, T. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, dez., 1997. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 dez. 2017.

DEJOURS, Christophe. **O fator humano**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1997.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 921-945, 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. Qualidade em educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 29, n. 78, p. 201-202, 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira, 2007.

DUSTER, T. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. **Caderno Cedex**, Campinas, v.18, n. 43, dez., 1997.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FERNANDES, D. C. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-Rom.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, D. T. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-52, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302007000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 24 mar. 2018.

FREITAS, D. T. A concepção de educação básica no discurso político brasileiro. In: FREITAS, D. T.; FEDATTO, N. A. S. **Educação básica: discurso e práticas político-normativas e interpretativas**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2008. p.33-53.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má)qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 fev. 2018.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 2003.

FRÚGOLI JR, H. O urbano em questão na antropologia: interfaces com a sociologia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 48, n. 1. p. 133-165, Jan./Jun 2005.

FULLAN, M; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?:** o trabalho de equipe na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

FUSARI, J. C. A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar. In: BORGES, A. S. et al. **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, 1993. p. 69-77. (Série Idéias).

GENTILI, P. **Pedagogia de la igualdad:** ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012. p. 65-102.

GONÇALVES, G. B. Entrevista com Claude Lessard: reflexões sobre a valorização docente na província do Québec, Canadá. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 46, n. 32, p. 226-240, maio/ago., 2013.

HABERMAS, J. A nova intransparência: a crise do Estado de Bem-Estar Social e o esgotamento das energias utópicas. In: **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 18, p. 103-114, set., 1987.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HELOANI, R. **Organização do trabalho e administração:** uma visão multidisciplinar. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Modelos de gestão e educação:** gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2018.

HELOANI, R.; PIOLLI, E. Educação, economia e reforma do Estado: algumas reflexões sobre a gestão e o trabalho na educação. **Revista APASE**, São Paulo, v. 11, p. 14-21, 2010.

_____. Gerencialismo, trabalho e desumanização: alguns apontamentos sobre o sofrimento e o adoecimento na docência. **Revista APASE**, São Paulo, n. 13, p. 30- 38, maio, 2012.

_____. Trabalho e subjetividade na “nova” configuração laboral: quem paga a conta? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 118-129, dez., 2014.

HYPOLITO, A.M. **Configurações do Trabalho Docente**. In: Trabalho Docente no cotidiano da Educação Básica. Antônio Neto Cabral, Dalila Andrade oliveira, Livia Fraga Vieira. Campinas SP: Mercado das letras, 2013. p.253-269

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional de amostra por domicílio**, Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/inicial>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

JEFFREY, D. C. A qualidade do ensino fundamental nos anos 2000: iniciativas. In: JEFFREY, Débora C.; AGUILAR, Luis Henrique (Orgs). **Política educacional brasileira: análises e entraves**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

KUENZER, Acacia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 33-58.

LAFETÁ, D. C. Uma análise do poder organizacional sob o prisma da globalização. In: PIMENTA, S. M.; CORRÊA, M. L. (Orgs.). **Gestão, trabalho e cidadania: novas articulações**. Belo Horizonte: Autêntica /CEPEAD/FACE/UFGM, 2001. p. 53-72

LEITE, Sérgio A. S. Afetividade e práticas pedagógicas. In: LEITE, Sérgio A. S. (Org.). Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez., 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2012000200006>. Acesso em: 13 nov. 2017.

_____. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M; ARANTES, V. A. (Org). **Alfabetização e Letramento: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUSADA, E. G.; BARRECELLI, E. A verbalização sobre a atividade do Trabalho: papel da autoconfrontação. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza B.; ANJOS, Daniela D. dos (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2016.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. 190 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. S. O desenvolvimento da escrita na criança. in: VIGOTSKI, L.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografía: métodos de investigación**. Barcelona, ES, Ediciones Paidós Ibérica, 2004.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011.

MEAD, M. **Coming of age in Samoa**: a psychological study of primitive youth for western civilisation. New York: Mentor, 1949.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Legislação. **Lei Nº 11.822**, de 15 de maio de 1995. Dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às caixas escolares vinculadas às unidades estaduais de ensino, para fins de sistematização das normas e regulamentos pertinentes. Belo Horizonte: ALMG, 1995. _____ . Sistema de Ação Pedagógica – SIAPE. **Tempos e espaços escolares**. Belo Horizonte, MG, 2001.

_____. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Legislação. **Lei Complementar Nº 71**, de 30 de julho de 2003. Institui a avaliação periódica de desempenho individual, disciplina a perda de cargo público por insuficiência de desempenho e dá outras providências. Belo Horizonte, 2003b.

_____. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Legislação. **Lei Nº 14694**, de 30 de julho de 2003. **Disciplina a avaliação de desempenho institucional, o Acordo de Resultados, a autonomia gerencial, orçamentária e financeira**. Belo Horizonte, 2003c.

_____. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Legislação. **Lei Nº 15293**, de 5 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos profissionais de Educação Básica do Estado. Belo Horizonte, 2004.

_____. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Legislação. **Lei Complementar Nº 100**, de 5 de novembro de 2007. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada, estabiliza os servidores admitidos até 31 de dezembro de 2006 e dá outras providências. Belo Horizonte, 2007.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE Nº 1086**, de 16 de abril de 2008. **Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2008a.

_____. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Legislação. **Lei Nº 17.600**, de 1º de julho de 2008. Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências. Belo Horizonte, 2008b.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Cartilha do Projeto Escola de Tempo Integral**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução Conjunta SEPLAG/ SEE Nº 7.110**, de 06 de julho de 2009. Define metodologia de Avaliação de Desempenho Individual – ADI – e Avaliação Especial de Desempenho – AED – dos servidores em exercício da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEPLAG/SEE/MG, 2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução Nº 1.846, de 03 de maio de 2011. Altera dispositivos da Resolução nº 1.773, de 22 de dezembro de 2010 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 04 maio 2011. Caderno 1, p. 18.

_____. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Legislação. Decreto Nº 46.125, de 04 de janeiro de 2013. Regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, sobre a carga horária semanal de trabalho de Professor de Educação Básica e cumprimento do Módulo II. Belo Horizonte: ALMG, 2013a.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. **Resolução SEPLAG Nº 001**, de 03 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a metodologia, os critérios e os procedimentos da Avaliação de Desempenho por Competências dos servidores da Administração Pública Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo Estadual. Belo Horizonte: SEPLAG, 2013b.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia de revisão e reorganização do Plano de Intervenção Pedagógica**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2013c.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Gabinete da Secretária. **Ofício Circular Nº 001801**, de 06 de junho de 2013. Orienta sobre o cumprimento de 1/3 da carga horária do professor destinada às atividades extraclasse, nos termos do art. 10 da Resolução SEE nº 2.253/2013. Belo Horizonte: SEE/MG, 2013d.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução SEE Nº 2253**, de 9 de janeiro de 2013. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica. Belo Horizonte: SEE/MG, 2013e.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MACEDO, V. P.; CABRAL NETO, A. Condições de trabalho docente: ângulos da situação em escolas da rede municipal de Natal. In: CABRAL NETO, A.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Trabalho docente: desafios no cotidiano da educação básica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 153-190.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Campinas, SP: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 89, p.1127-1144, 2004.

_____. (org). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, A. D.; ROSAR, M. de F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M. Novas e velhas formas de regulação dos sistemas educativos no Brasil e Argentina. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (Orgs.). **Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, A. D.; ROSAR, M. de F. F. (org). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 661-690, out., 2007.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Implicações do caráter político da educação para a Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez., 2002.

_____. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O (Orgs.). **Políticas e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

PEREIRA, A. B. Do controverso “Chão da Escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, set./dez., 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

PEREIRA, L.C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. *Revista do Serviço Público*. Ano 50, n. 4, p. 5-29, Out-Dez 1999.

PEREIRA JUNIOR, E. A.; OLIVEIRA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 312-336, 2016.

PINO, A. As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza B.; ANJOS, Daniela D. dos (Orgs.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2016. p. 23-32.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano XXI, n. 71, jul., 2000.

_____. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSAR, M. F. Existem Novos Paradigmas na Política e na Administração da Educação?. In: OLIVEIRA, A. D.; ROSAR, M. de F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. **Educação do século XXI**: desafios do futuro imediato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANDER, B. Gestão educacional: concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun., 2009.

SILVA, E. P; HELOANI, R. Gestão educacional e trabalho docente: aspectos sócioinstitucionais e psicossociais dos processos de saúde – doença. **Revista Histedbr**, Campinas, n. 33, p.207-227, mar., 2009. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639564>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

SOUZA, A. R. Conselho de escola: funções, problemas e perspectivas na gestão escolar democrática. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 273-294, jan./jun., 2009. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

TEZANI, T. C. R. **As interfaces da pesquisa etnográfica na educação**. **Revista Linhas**, Florianópolis, SC, v. 5, n. 1, 2004. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237/1050>> Acesso em: 02 out. 2013.

TORRES, M. R. Melhorar a qualidade da educação básica?: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. In: OLIVEIRA, A. D.; ROSAR, M. de F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Coleção Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**. CEALE, Centro de Alfabetização, leitura e escrita, Faculdade de Educação, Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola. 2009.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIDAL, D. G. **Michel de Certeau: historiador-vagabundo, jesuita-errante**. **Educação**, São Paulo, p. 76 - 90, dez., 2009.

VIEIRA, S. L. A educação nas Constituições Brasileiras. **RBEP**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago., 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto. São Paulo : Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago., 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 24 mar. 2018.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: O Projeto de Alfabetização na Perspectiva do Trabalho Coletivo: ações que facilitam ou dificultam o processo

Número do CAAE: 23787113000005404

Pesquisadora: **Andréa Maria Martins Chiacchio**

Faculdade de Educação da UNICAMP - Departamento Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte (DELART) - Grupo de pesquisa Alfabetização, leitura e escrita (ALLE).

Orientador: **Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite**

Faculdade de Educação da UNICAMP- Departamento de Psicologia Educacional (DEPE) - Grupo de pesquisa Alfabetização, leitura e escrita (ALLE).

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias: uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes, ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

No Brasil, há uma crescente demanda pela melhoria na qualidade do processo de alfabetização e letramento dos alunos. As crescentes transformações ocorridas, nas últimas décadas, no campo educacional, impõem desafios aos quais as escolas parecem não estarem preparadas. No universo destas transformações, há, de forma generalizada, o amplo reconhecimento de que o coletivo da escola precisa ser estruturado, como condição para o avanço na qualidade educacional. Esse estudo busca analisar as práticas coletivas no interior da escola, identificando os aspectos que facilitam ou dificultam estas práticas.

Procedimentos:

Para este estudo a pesquisadora fará observações dos encontros semanais- reuniões de planejamento pedagógico-, nos quais você participa, observando a forma de organização do grupo e a incidência do trabalho coletivo realizado neste espaço. A pesquisa prevê também, entrevistas de aproximadamente 20 minutos, na qual você esclarecerá suas concepções sobre o trabalho coletivo no espaço escolar.

Você poderá participar de entrevistas adicionais para esclarecer questões ou aprofundar informações, se for necessário. A pesquisadora marcará, antecipadamente, as entrevistas, que ocorrerão de acordo com a sua disponibilidade.

Os procedimentos da pesquisa envolverão gravações de áudio e registros em um diário de campo tanto das reuniões pedagógicas quanto das entrevistas. As gravações e anotações do diário de campo poderão ser vistas apenas por você e pelos pesquisadores responsáveis.

Para participar deste estudo, você deverá autorizar a utilização destes recursos, ao final deste documento. Quando o estudo for concluído, todo o material gravado será guardado por período de 5 anos.

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Desconfortos, riscos e benefícios do estudo:

Essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para você, mas poderá haver algum desconforto por saberem que estão sendo observados e ou mesmo pelo tempo dedicado ao estudo. Também não haverá benefício direto para vocês. Entretanto, ao participar deste estudo vocês estarão contribuindo para que ampliar o conhecimento científico sobre a organização do trabalho coletivo no espaço escolar, entendida como uma condição importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas dos alfabetizadores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ressarcimentos:

Não haverá ressarcimento de despesas, pois as observações e entrevistas serão realizadas no dia em que ocorrem as reuniões pedagógicas previstas pela sua escola. A participação nesse estudo é totalmente voluntária e não acarretará em custos extras em seu orçamento.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar você ou a escola pesquisada. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Para saber sobre esses resultados, você poderá entrar em contato um dos pesquisadores.

Contatos:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone _____, ou pelo e-mail: andreamchiacchio@hotmail.com

Se desejar obter mais informações a respeito dos aspectos éticos da pesquisa, registrar uma denúncia ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp: Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar do presente estudo.

Nome e assinatura do(a) participante:

_____ Data: ____/____/____

Aceito que as entrevistas que eu participar sejam gravadas () _____ (rubrica do participante)

Não aceito que as entrevistas sejam gravadas ()

Aceito que as reuniões pedagógicas sejam áudio gravadas ().

Não que as reuniões pedagógicas sejam áudio gravadas ().

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

(Assinatura do Pesquisador e data)

Rubrica do pesquisador:_____ Rubrica do participante:_____

ANEXO**Carta aos Servidores estaduais sobre as condições da Lei Complementar Nº 100, de novembro de 2007.**

Em Junho de 2011

Aos servidores efetivados pela LC nº 100/2007:

Em 06/11/2007, o Governador do Estado de Minas Gerais sancionou a LC nº 100 e regularizou a situação funcional de mais de 100.000 servidores da SEE, tornando-os efetivados nos cargos que ocupavam na data da publicação da referida lei.

Posteriores alterações na legislação pertinente foram realizadas visando estender aos efetivados os mesmos direitos dos servidores efetivos:

A primeira dessas alterações foi a revogação do artigo 8º do Decreto nº 44.674/2007. Com essa alteração as vagas ocupadas por servidor efetivado não serão disponibilizadas para constar do Edital do próximo concurso público.

A Instrução SEE nº 01, publicada no MG de 21/04/2011, garante ao servidor efetivado o direito de concorrer à remoção/mudança de lotação, em igualdade de condições com o servidor efetivo.

A Resolução SEE nº 1.846, publicada no MG de 04/05/2011, eliminou o tratamento diferenciado atribuído ao servidor efetivado na organização do quadro de pessoal das escolas.

Foi instituído Grupo de Trabalho SEPLAG-SEE com o objetivo de eliminar as demais restrições quanto aos direitos e benefícios dos servidores efetivados.

Renata Vilhena
Secretária de Estado de Planejamento e Gestão

Ana Lúcia Almeida Gazzola
Secretária de Estado de Educação