

**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Deise de Souza Dias**

**TRABALHO DOCENTE**  
**NO ENSINO FUNDAMENTAL:**  
**A Tessitura de Saberes numa**  
**Perspectiva Ergológica**

**Belo Horizonte**  
**2009**

**Deise de Souza Dias**

**TRABALHO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
A Tessitura de Saberes numa Perspectiva Ergológica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Antônia Vitória Soares Aranha

**Belo Horizonte**

**2009**

Tese apresentada e aprovada, em 14 de maio de 2009, pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Antônia Vitória Soares Aranha – FaE/UFMG (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Elizabeth Barros de Barros – UFES

---

Prof. Dr. José Eustáquio Brito – UNA/BH

---

Prof. Dr. Miguel Gonzales Arroyo – FaE/UFMG

---

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo - FaE/UFMG

Dedico este trabalho à Lígia, minha filha, com quem tenho  
aprendido o verdadeiro sentido do amor.

## **Agradecimentos**

À Branquinha, pois, provavelmente, sem a sua dedicação teria sido muito mais difícil chegar ao fim deste trabalho.

À minha irmã Darci, pela solidariedade e disponibilidade nesse percurso. Sem a sua ajuda e generosidade esse caminho seria, certamente, muito mais árduo.

Às minhas sobrinhas Luana, Thaís e Nayara pela assessoria constante.

Às minhas irmãs - Derli, Débora, Darli, Denise e Darci – e à minha mãe. Com vocês tenho aprendido muito sobre a dor e a delícia de ser mulher.

Ao Cléber, meu companheiro, pelo apoio em momentos decisivos.

À Gioconda e ao Marcelo, pela amizade, sempre.

À Mariana Veríssimo e sua família, pela acolhida em um momento crucial.

À professora Antônia Vitória Soares Aranha, que acreditou em meu potencial.

À Daisy Moreira Cunha, cujos caminhos a vida, há anos, tem feito cruzar com os meus.

À professora Eloisa Helena Santos, que veio e permanece.

Ao professor Yves Schwartz, com quem aprendi que a ergologia, mais que um conceito, é um modo de vida.

Aos docentes da Escola Municipal Amplo Horizonte (nome fictício), aos quais devo os ricos depoimentos aqui expressos.

Aos colegas da Escola Municipal Luiz Gatti, que com garra, força e coragem têm sobrevivido com dignidade aos desafios de ser docente na RME/BH.

A Prefeitura de Belo Horizonte pela minha liberação para fazer o doutorado.

Falo assim sem saudade  
Falo assim por saber  
Se muito vale o já feito  
Mais vale o que será  
E o que foi feito é preciso conhecer  
Para melhor prosseguir.

(Gonzaguinha)

## Resumo

Esta pesquisa insere-se no campo Trabalho e Educação e tem por objetivo analisar o processo de mobilização, aquisição e produção de saberes efetivado por docentes do Ensino Fundamental em situação de trabalho. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, por meio da metodologia qualitativa do tipo etnográfico. A abordagem ergológica, ao ser tomada como principal pressuposto teórico-metodológico, permitiu considerar que a atividade de trabalho docente – assim como toda atividade de trabalho – é sempre renormalização das normas antecedentes e que, na experiência renormalizadora, os docentes (re)criam saberes que são (re)investidos na própria atividade de trabalho. Nesse sentido, o trabalho real dos docentes não é considerado mera repetição do trabalho que lhes é prescrito – seja por outros ou por eles mesmos –, sendo sempre lugar de escolhas, um destino a viver. Estão ali presentes saberes, valores e ética, tanto no nível individual como no coletivo. O contato com o chão da escola possibilitou a constatação de que a incorporação e a permanência das camadas populares em seu interior têm levado os docentes a vivenciarem situações de trabalho muito específicas e, por conseguinte, a atribuírem novos sentidos à sua atividade de trabalho. Um processo de (re)trabalho do saber é desencadeado, interferindo na dimensão subjetiva desses sujeitos. Ainda que o coletivo da escola pesquisada afirmasse trabalhar em consonância com os princípios do Programa Escola Plural, nunca houve o cumprimento passivo das políticas públicas propostas para as escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A dinâmica de vida presente no cotidiano escolar exige um processo de (re)criação das normas antecedentes, o que expressa a saúde, a mobilização da inteligência, o desejo, a subjetividade de cada um dos docentes em particular e do coletivo em geral. Assim, os resultados da pesquisa apontam para os limites das políticas públicas – tanto de prescrição do trabalho como de formação docente – na sua pretensão de definir *a priori* o que deve ser o trabalho docente. Sendo o docente sujeito de saberes e valores, acumulados ao longo de sua história de vida, no ato de trabalho ele decide como fazer usos de si, sempre a partir de dimensões éticas, sociais, psicológicas e culturais.

**Palavras – chave:** Trabalho docente, produção de saberes, ergologia.

## **Resumé**

Cette recherche s'insère sur le champs Travail et Education et a pour but l'analyse du processus de mobilisation, acquisition et production de savoirs contretisées par les enseignants d'école primaire e du premier cycle du collège en situation de travail. La recherche de champs a été réalisée dans une école du réseau public de Belo Horizonte, par le moyen de la méthodologie qualitative du type ethnographique. L'approche ergologique ayant été pris comme principal préssupposé théorique et méthodologique a permis considérer que l'activité de l'enseignant – ainsi comme toute l'activité de travail – est toujours une renormalisation des normes antécédentes et que sous l'expérience de la renormalisation les enseignants récreent savoirs que sont investis dans sa propre activité de travail. Dans ce sens, le travail réel des enseignants n'est pas considéré comme une simple répétition du travail que leur est prescrit – soit pour d'autres ou pour eux-mêmes –, étant toujours objet de choix, un destin à vivre. Les savoirs, les valeurs et l'éthique sont là tant au niveau individuel comme dans le collectif. Le contact en direct avec l'école a permis de constater que l'incorporation et la permanence des couches populaires ont mené les enseignants à vivre des situations très spécifiques de travail et, par conséquence, ils ont attribué des nouveaux sens à leur activité de travail. Un nouveau processus de retravail du savoir est déclenché, touchant la dimension subjective de ces sujets. Malgré l'affirmation de ce collectif là de travailler en consonance aux principes du Programa Escola Plural, il n'y a jamais eu l'observance passive des politiques publiques proposées à l'école du réseau public de Belo Horizonte. La dynamique de vie présente dans le quotidien scolaire a exigé um processus de recréation des normes antérieures exprimant la santé, la mobilisation de l'intelligence, le désir, la subjectivité de chaqu'un des enseignants et du collectif en général. Ainsi, les résultats de la reherche s'orientent vers les limites des politiques publiques – autant dans la prescription du travail comme dans la formation de l'enseignant – avec la prétention de définir, à priori, ce que doit être le travail de l'enseignant. Étant l'enseignant sujet aux savoirs et valeurs – accumulés le long de son histoire de vie – dans l'exercice de son travail il décide faire usage de soi même toujours à partir des références éthiques, sociales, psychologiques et culturelles.

**Mots-clés:** Travail de l'enseignant, production de savoirs, ergologie.



## Lista de gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Faixa Etária .....	87
<b>Gráfico 2</b> – Gênero .....	88
<b>Gráfico 3</b> – Estado Civil .....	88
<b>Gráfico 4</b> – Formação em Curso de Nível Médio .....	89
<b>Gráfico 5</b> – Formação em Curso de Graduação .....	90
<b>Gráfico 6</b> – Formação em Curso de Pós-Graduação .....	91
<b>Gráfico 7</b> – Tempo de Exercício da Profissão Docente .....	92
<b>Gráfico 8</b> – Atual Carga Horária Semanal de Trabalho no Magistério .....	92
<b>Gráfico 9</b> – Tempo de Trabalho na Escola Municipal Amplo Horizonte .....	93
<b>Gráfico 10</b> – Coletivo de Inserção .....	94
<b>Gráfico 11</b> – Justificativas para a Escolha da Escola Municipal Amplo Horizonte como Local de Trabalho .....	95

## Lista de tabelas

<b>Tabela 1</b> - Distribuição das Escolas da RME/BH por Modalidade de Ensino – 2006 .....	64
<b>Tabela 2</b> - Distribuição das Matrículas na RME/BH por Modalidade de Ensino – 2006 .....	64
<b>Tabela 3</b> - Distribuição dos Professores da RME/BH por Nível de Formação – 2006 .....	65
<b>Tabela 4</b> - Distribuição dos Educadores Infantis da RME/BH por Nível de Formação – 2006 .....	65
<b>Tabela 5</b> - Organização das Turmas da EMAH na Educação Infantil – 2006 .....	84
<b>Tabela 6</b> - Organização das Turmas da EMAH no Ensino Fundamental – 2006 .....	85
<b>Tabela 7</b> - Organização dos Agrupamentos da EMAH na Educação de Jovens e Adultos – 2006 .....	85
<b>Tabela 8</b> - Distribuição dos Cargos Docentes da EMAH – Ensino Fundamental – Turno da Tarde – 2006 .....	98
<b>Tabela 9</b> - Distribuição dos Docentes da EMAH – 1º ciclo – Turno da Tarde – 2006 .....	100
<b>Tabela 10</b> - Distribuição dos Docentes da EMAH – 2º ciclo – Turno da Tarde – 2006 .....	103
<b>Tabela 11</b> - Distribuição dos Docentes da EMAH – 3º ciclo – Turno da Tarde – 2006 .....	107
<b>Tabela 12</b> - Distribuição dos Docentes da EMAH – ETI – Turno da Tarde – 2006 .....	163

## Lista de abreviaturas

- ACPATE** - Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar
- APM** – Associação de Pais e Mestres
- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- CAPE** - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
- CEALE** - Centro de Alfabetização e Letramento
- CF** – Constituição Federal
- CME/BH** – Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte
- DOM** - Diário Oficial do Município
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EMAH** – Escola Municipal Amplo Horizonte
- ETI** – Escola de Tempo Integral
- FaE/UFMG** – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
- GERED-B** - Gerência Regional de Educação do Barreiro
- GPLI** – Gerência de Planejamento e Informação
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- ONGs** – Organizações Não-Governamentais
- PAP** – Projeto de Intervenção/Ação Pedagógica
- PBH** – Prefeitura de Belo Horizonte
- PET** - Projeto de Educação de Trabalhadores
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- RME/BH** - Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
- SGE** – Sistema de Gestão Escolar
- SIMAVE** - Sistema Mineiro de Avaliação Escolar
- SMAD** – Secretaria Municipal de Administração
- SMED/BH** - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
- TSE** - Técnico Superior de Educação
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO E A METODOLOGIA .....</b>	<b>14</b>
1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	14
1.2 ABORDAGEM QUALITATIVA E COTIDIANO ESCOLAR: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA .....	17
1.3 ERGOLOGIA E PESQUISA ETNOGRÁFICA: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL .....	20
1.4 AO ENCONTRO DA ATIVIDADE DOCENTE: ESTRANHAMENTOS, RENORMALIZAÇÕES E APRENDIZAGENS .....	26
1.4.1 O Contato Exploratório com o Campo .....	26
1.4.2 O Acompanhamento Sistemático das Atividades Docentes e as Entrevistas .....	29
1.5 A CONSTITUIÇÃO DA TESE .....	32
<b>2 TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E ATIVIDADE .....</b>	<b>35</b>
2.1 O TRABALHO EM SUA DUPLA DIMENSÃO: TRABALHO ABSTRATO/TRABALHO CONCRETO .....	35
2.2 TRABALHO DOCENTE: DA REPRESENTAÇÃO ABSTRATA AO RESGATE DOS SUJEITOS .....	42
2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA ERGOLOGIA PARA A ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE .....	49
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE .....</b>	<b>56</b>
3.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL .....	56
3.2 O PROCESSO DE UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL .....	58
3.3 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE: AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO FUNDAMENTAL .....	63
3.4 O PROGRAMA ESCOLA PLURAL .....	67
3.4.1 Princípios Político–Pedagógicos .....	67

<b>3.4.2 Prescrições para a Organização do Trabalho Docente .....</b>	<b>73</b>
<b>4 A SINGULARIDADE DE UMA ESCOLA PLURAL .....</b>	<b>77</b>
4.1 A COMUNIDADE REIVINDICA O DIREITO À EDUCAÇÃO .....	77
4.2 DIMENSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL AMPLO HORIZONTE .....	80
4.3 OS DIVERSOS SUJEITOS QUE DÃO SINGULARIDADE A ESSA HISTÓRIA .....	84
4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	86
<b>4.4.1 Sobre a Identificação Pessoal .....</b>	<b>87</b>
<b>4.4.2 Sobre a Trajetória Profissional .....</b>	<b>89</b>
<b>4.4.3 Sobre o Trabalho na Escola Municipal Amplo Horizonte .....</b>	<b>93</b>
<b>5 A TESSITURA DE SABERES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE .....</b>	<b>97</b>
5.1 OS CICLOS DE IDADE E FORMAÇÃO: EIXO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE .....	99
5.2 OS MOMENTOS COLETIVOS: INSTÂNCIAS POTENCIALMENTE FORMADORAS .....	110
<b>5.2.1 O Fim das Reuniões Pedagógicas: Impactos sobre o trabalho docente .....</b>	<b>111</b>
<b>5.2.2 As Reuniões por Ciclo: Investindo na dimensão coletiva do trabalho .....</b>	<b>114</b>
<b>5.2.3 Os Conselhos de Classe: Sistematização dos processos avaliativos .....</b>	<b>125</b>
<b>6 A TESSITURA DE SABERES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS .....</b>	<b>132</b>
6.1 AS OFICINAS LÚDICO-FORMATIVAS: SOCIALIZAÇÃO ATRAVÉS DE DIVERSAS LINGUAGENS .....	135
6.2. IDENTIDADE E DIVERSIDADE: EDUCAÇÃO TEM COR? .....	139
6.3 O PROJETO INTERVENÇÃO: FOCO NA APRENDIZAGEM .....	143
<b>6.3.1 A Intervenção no 1º ciclo .....</b>	<b>144</b>

<b>6.3.2 A Intervenção no 2º ciclo .....</b>	<b>149</b>
<b>6.3.3 A Intervenção no 3º ciclo .....</b>	<b>155</b>
<b>6.4 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A FUNÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM QUESTÃO .....</b>	<b>160</b>
<b>6.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS USOS DE SI: SABERES E VALORES EM AÇÃO .....</b>	<b>168</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>185</b>

## **1 INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO E A METODOLOGIA**

### **1.1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO**

Nesta pesquisa, trato de questões amplamente relacionadas à minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Abordar elementos dessa trajetória me permitirá melhor explicitar como cheguei ao objeto de investigação.

A experiência de trabalho, por vários anos, em escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH), nos ensinos fundamental e médio, oportunizou-me acompanhar mudanças significativas ocorridas nessa Rede.

A minha trajetória profissional como docente iniciou-se na década de 1980, no contexto do movimento de renovação pedagógica, quando tive a oportunidade de me inserir nas mobilizações e nas lutas da categoria por melhores condições de trabalho e pela ampliação do acesso das camadas populares ao espaço escolar. Nesse momento, a concepção de educação escolar como direito passou a direcionar as políticas públicas do município de Belo Horizonte.

A partir da década de 1990, acompanhei alterações significativas na organização e gestão do trabalho escolar, tais como a instituição de eleições diretas para diretores e vice-diretores das escolas da RME/BH, a criação do Colegiado Escolar, da Assembleia Escolar, do Grêmio Estudantil e da Associação de Pais e Mestres (APM) e, ainda, a instituição das funções de coordenadores de turno e de área.

Em 1994 a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) considerou adequado propor um novo programa político-pedagógico para a educação no município. O governo municipal, denominando-se democrático-popular, iniciou a implementação de um projeto que pretendia ser capaz de manter na escola crianças, adolescentes e jovens das camadas populares, buscando, ainda, reverter o alto índice de evasão e repetência. Tratava-se do Programa Escola Plural que, ao basear-se em concepções inovadoras sobre a organização do trabalho escolar e, de forma mais específica, sobre as práticas pedagógicas que aconteciam no interior dessa instituição, levou toda a RME/BH a um grande movimento de reflexões sobre a educação.

É importante mencionar que o Programa Escola Plural encontrou, desde a sua origem, reações diversas, expressando dualidades, ora através da aceitação e incorporação das novas propostas, ora através da rejeição e da resistência em relação às mudanças indicadas pela SMED/BH.

Em 1997, lecionando conteúdos da disciplina História para alunos trabalhadores dos Ensinos Fundamental e Médio, comecei a questionar o papel da escola na vida desses sujeitos. Preocupava-me com as expectativas desses alunos em relação à escola e também com o distanciamento entre as práticas e os conteúdos escolares e as demais esferas de seu cotidiano, inclusive o trabalho.

Foi com questionamentos dessa natureza que iniciei o mestrado na Faculdade de Educação da UFMG (1998-2000). Na minha pesquisa<sup>1</sup>, tomei como objeto de investigação a articulação entre a experiência escolar e a realidade de trabalho na perspectiva do jovem aluno trabalhador do Ensino Médio noturno.

Estando, nessa ocasião, sob a orientação da professora doutora Eloisa Helena Santos, conheci algumas produções teóricas do professor Yves Schwartz e suas contribuições para a abordagem ergológica<sup>2</sup>. O termo ergologia significa estudo do trabalho, o que, em sentido genérico, pode ser entendido como estudo da atividade. Vindo do grego *érgon*, o prefixo ergo significa ação, realização, trabalho. Segundo Schwartz (2007), a ergologia pressupõe uma posição de desconforto intelectual, pois a atividade, conceito básico dessa abordagem, é permanentemente recriada mediante debates de valores.

Ao incorporar alguns conceitos da ergologia na minha dissertação, tive a oportunidade de apurar o meu olhar sobre o que vem a ser o trabalho, passando a melhor compreender os aspectos subjetivos dele. Toda essa experiência profissional e acadêmica despertou meu interesse pela docência enquanto trabalho, ou seja, interessei-me por pesquisar sobre o trabalho docente, com

---

<sup>1</sup> DIAS, Deise de Souza. **Jovem Aluno Trabalhador do Ensino Médio Noturno**: a articulação entre trabalho e educação. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

<sup>2</sup> A abordagem ergológica – desenvolvida pelo Departamento de Ergologia da Universidade de Provença, criado em 1997, sob a estrutura do Centre National de Recherche Scientifique (CNRS) e contando com o apoio do professor e filósofo Yves Schwartz – propõe-se a definir uma forma específica de elaboração de conhecimentos sobre as atividades humanas em geral e, de maneira especial, sobre o trabalho enquanto atividade. Adiante tratarei de forma mais aprofundada essa abordagem. Ver: SCHWARTZ, Yves. **Reconnaissance du travail: pour une approche ergologique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.



destaque para os saberes presentes nessa atividade. Foi com essa temática que iniciei o doutorado na FAE/UFMG, em 2005, sob a orientação da professora doutora Antônia Vitória Soares Aranha.

Destaco que as leituras, discussões e anotações realizadas nas aulas da profesora doutora Daisy Moreira Cunha<sup>3</sup>, no programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG, no segundo semestre de 2005, foram de grande importância para a sistematização de meus conhecimentos sobre a abordagem ergológica, bem como a sua articulação com o trabalho docente.

A oportunidade de realizar, no segundo semestre de 2007, estágio doutoral no Departamento de Ergologia da Universidade de Aix-en-Provence, na França, sob a coorientação do professor Yves Schwartz, foi outro momento decisivo para dar-me suporte teórico-metodológico para a pesquisa.

Todas essas vivências foram fundamentais para auxiliar-me a melhor delinear o objeto desta tese, qual seja: o processo de mobilização, aquisição e produção de saberes efetivado por docentes do Ensino Fundamental em situação de trabalho.

Alinhando-me à abordagem ergológica, passei a considerar que toda atividade humana – inclusive a atividade de trabalho docente – é sempre uma renormalização das normas antecedentes e que, na experiência renormalizadora, os docentes (re)criam saberes que são (re)investidos na própria atividade de trabalho.

Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é compreender como os docentes do Ensino Fundamental de uma determinada escola da RME/BH mobilizam, adquirem e produzem saberes, tanto no processo de organização e gestão coletiva do trabalho como na prática escolar cotidiana.

Procuro, então, evidenciar que o trabalho real dos docentes, não sendo mera repetição do trabalho que lhes é prescrito – seja por outros ou por eles mesmos –, é sempre lugar de escolhas, um destino a viver, estando ali presentes saberes, valores e ética, tanto no nível individual quanto no coletivo.

Considero que ao viver o confronto com situações novas – específicas das políticas de incorporação e permanência das camadas populares no interior da

---

<sup>3</sup> A profesora doutora Daisy Moreira Cunha lecionou, juntamente com os professores Francisco Antunes Lima e Eliza Echernacht, parte da disciplina *Trabalho, Ergologia e Ergonomia: Teoria e método*.

escola pública, ocorridas nas duas últimas décadas –, os docentes da RME/BH têm sido levados a atribuir novos sentidos à sua atividade de trabalho. No cotidiano escolar, eles têm que, cada vez mais, responder à demanda por maior disponibilidade de tempo para o exercício da docência, dedicando-se a novos estudos, ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, aos trabalhos de campo e, ainda, ao planejamento e execução de uma prática mais dinâmica e processual, como propõe o Programa Escola Plural, o que tem desencadeado um processo de (re)trabalho do saber.

Os pressupostos acima citados levaram-me à decisão de realizar uma pesquisa de tipo qualitativo. É sobre tal abordagem e suas implicações para esta tese que trato a seguir.

## 1.2 ABORDAGEM QUALITATIVA E COTIDIANO ESCOLAR: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

No Brasil, até fins da década de 1980, as pesquisas sobre a escola se apoiavam em enfoques sociológicos e historiográficos, cuja referência estava na matriz utilizada para se pensar o trabalho a partir do modelo taylorista de produção. Essas abordagens ressaltam a dimensão abstrata do trabalho docente, evidenciando a sua situação na sociedade capitalista e as suas relações com esse modo de produção. Apesar de importantes, tais análises tendem a ser limitadoras, pois, ao se apoiarem em categorias que apontam a escola como instituição reprodutora das relações sociais na sociedade capitalista, negligenciam, muitas vezes, a organização concreta do trabalho, bem como a experiência e os saberes dos sujeitos ali inseridos.

Entretanto, a emergência de um novo paradigma possibilitou o surgimento de estudos que se dedicavam ao cotidiano escolar e à questão da produção do conhecimento no interior dessa instituição, permitindo que a escola pudesse ser pensada como espaço sócio-histórico-cultural, e os sujeitos ali inseridos passassem a ser percebidos como imersos em relações sociais e subjetivas. De acordo com André (2007), “o interesse pelo estudo das situações práticas e das relações que constituem a experiência escolar diária acompanha a própria história da abordagem qualitativa de pesquisa em educação”(p. 97). Isso decorre do fato de que as correntes que estão associadas às origens da abordagem

qualitativa têm como pressuposto básico a preocupação com as práticas cotidianas.

Segundo Alves (1991), a denominação pesquisa qualitativa possui, por um lado, a vantagem de englobar múltiplas variantes, mas, por outro, a desvantagem de “sugerir uma falsa oposição entre qualitativo e quantitativo, que deve, de início, ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade” (p. 54).

Nesse mesmo viés, Minayo (1994) afirma que a pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais preocupa-se em responder a questões particulares que não podem ser quantificadas, aprofundando-se nos significados das ações e relações humanas, os quais não são estatisticamente mensuráveis. Foca, pois, fenômenos não redutíveis a variáveis, uma vez que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (p. 22).

Entretanto, a autora nos lembra que, quando se mostram importantes e necessários, os dados quantitativos não devem ser desprezados. Não há, pois, oposição entre a adoção da análise qualitativa e a utilização de dados quantitativos, podendo ser ambos, muitas vezes, complementares.

Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998), por sua vez, consideram que o principal instrumento de investigação na pesquisa qualitativa é o pesquisador, que necessita ter “contato direto e prolongado com o campo, para poder captar os significados dos comportamentos observados” (p. 132).

Nessa perspectiva, é preciso considerar que a pesquisa social trabalha com atores sociais em relação, os quais são, num primeiro momento, sujeitos de investigação construídos teoricamente, enquanto elementos que compõem o objeto de estudo. Ao inserir-se no campo, o pesquisador estabelece interação social, numa relação intersubjetiva com sujeitos reais, confrontando suas hipóteses e pressupostos teóricos com a realidade concreta, a fim de gerar um processo mais amplo de construção de conhecimentos.

A premissa aceita, então, é a de que a pesquisa qualitativa não pode prescindir do trabalho de campo, uma vez que a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial. O campo é definido por Minayo (1996) como “o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação” (p. 105), sendo a entrevista e a observação participante as técnicas mais utilizadas no processo de

trabalho de campo.

Por meio das entrevistas, o pesquisador recolhe, intencionalmente, informações sobre determinado tema pesquisado, sendo a comunicação verbal um elemento importante para auxiliar esse processo. Enquanto a entrevista é a parte mais formal do trabalho de campo, a observação participante enfatiza as relações informais do pesquisador no contato direto com o campo.

É principalmente por meio da observação que “o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões” (ANDRÉ, 2002, p. 38), o que lhe permitirá apreender uma configuração da realidade estudada, fazendo suas análises e interpretações em função da mesma.

Não sendo neutro, o trabalho de campo, na pesquisa qualitativa, requer referenciais teóricos e aspectos operacionais que possam auxiliar o pesquisador em suas análises, o que envolve escolhas conceituais:

A forma de realizá-lo [o trabalho de campo] revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem coletados como o modo de recolhê-los. Esse cuidado faz-nos lembrar mais uma vez que o campo social não é transparente e tanto o pesquisador como os atores, sujeitos-objeto da pesquisa, interferem dinamicamente no conhecimento da realidade. (MINAYO, 1996, p. 107)

Portanto, foi necessário, para a realização desta pesquisa, reconhecer o trabalho docente como uma das formas de atividade humana que, em situação concreta, desenha “os contornos e as virtualidades da experiência humana” (SCHWARTZ, 2003, p. 21), pois:

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho pedagógico e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional em que ações são – ou não – implementadas e relações são estabelecidas e modificadas. (ANDRÉ, 2007, p. 103)

Um outro aspecto importante a ser observado nas vertentes qualitativas de pesquisa é a descrição do contexto no qual se insere o objeto, que no caso desta tese refere-se à atividade de trabalho docente. Portanto, na pesquisa qualitativa,

uma visão holística é fundamental, pois “a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das interrelações que emergem de um dado contexto” (ALVES, 1991, p. 54).

Muitas são as denominações dadas às várias vertentes que compõem a pesquisa qualitativa. Em uma incursão na literatura sobre o tema, percebi definições diversas como: antropológica, naturalística, pós-positivista, estudo de caso, humanista, fenomenológica, etnográfica, etnometodológica, hermenêutica, idiográfica, ecológica, cartográfica, construtivista, pesquisa-ação, pesquisa participante, interacionismo simbólico.

Diante dessa grande variedade, escolhi utilizar a pesquisa de tipo etnográfico, por considerá-la mais adequada para a compreensão e análise do objeto proposto, permitindo-me problematizar e questionar a realidade vivida pelos docentes do Ensino Fundamental, a fim de melhor compreender como ocorre a tessitura de saberes em atividade. Influenciou também na escolha dessa vertente o meu interesse em tomar a ergologia como referencial teórico-epistemológico para a análise do trabalho docente, uma vez que os princípios de ambas – ergologia e pesquisa de tipo etnográfico – possuem espaços de convergência em vários aspectos.

### 1.3 ERGOLOGIA E PESQUISA ETNOGRÁFICA: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL

Schwartz (2000a) propõe que a abordagem ergológica seja utilizada sempre que nos referirmos às diversas atividades humanas – inclusive às experiências de trabalho e de educação – e, ainda, quando houver produção ou difusão de saberes sobre tais atividades.

Adotar como postura epistemológica o ponto de vista da atividade humana me convoca a acionar, como pesquisadora, o Dispositivo Dinâmico a Três Polos, do qual nasceu o conceito de atividade, que “ao mesmo tempo, justifica-o e o exige” (SCHWARTZ, 2000a, p. 45). Não havendo anterioridade de um polo sobre os outros, eles estão em relação dialética, pois não existe começo nem fim.

Esta idéia de dispositivo a três pólos é a idéia de que, para realizar transformações e para dar um quadro efetivo à

consideração da inteligência dos trabalhadores, é preciso construir dispositivos que vão permitir **co-produzir** as problemáticas, os objetivos e os resultados das intervenções nas situações de trabalho junto com as pessoas às quais estas transformações dizem respeito. É no fundo a idéia da necessidade de uma co-produção sistemática e em todos os níveis entre interventores e protagonistas do trabalho. (JEAN, 2005, p. 12, grifos do autor)

No primeiro polo estão os saberes disciplinares, os conceitos, que trazem materiais para a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real. O segundo é o polo dos saberes gerados nas atividades, na experiência de trabalho. Aqui, os portadores desses saberes testam e avaliam os conhecimentos disciplinares. Já no terceiro polo encontram-se as exigências éticas e sociais que, nascidas do encontro fecundo dos outros polos, se expressam por meio da aceitação do outro como seu semelhante. Desse outro, não se supõe saber, antecipadamente, o que ele faz, porque faz, e como tem convocado seus saberes e valores na atividade. Ao nos aproximarmos da atividade, tomamos o outro como alguém com quem vamos aprender algo sobre o que ele faz.

A ideia é a de que há uma zona de cultura e uma zona de incultura tanto no conhecimento dos pesquisadores quanto no conhecimento dos trabalhadores. No caso da presente tese, admito que os meus saberes acadêmicos e conceituais sobre o trabalho docente são acompanhados de uma incultura relativa ao que os docentes, sujeitos desta pesquisa, recriam em termos de saberes, valores e histórias – individuais e coletivas – na atividade de trabalho. Igualmente, admito que os docentes – sujeitos protagonistas da atividade de trabalho – portam saberes acadêmicos e conceituais, que são por eles utilizados como “materiais para valorizar seus saberes específicos e transformar sua situação de trabalho” (SCHWARTZ, 2000a, p. 44). Descrições, prescrições, normalizações, categorizações em níveis diversos – econômicos, modelos de gestão, sociais – são encontradas constantemente pelo docente no espaço escolar, sendo necessário tratá-las e (re)tratá-las, produzindo novos saberes, a fim de garantir a eficácia do trabalho.

Para Schwartz (2000a), esse olhar exige do pesquisador uma postura de humildade, provocando um “desconforto intelectual”, pois é preciso admitir que generalidades e modelos devem ser sempre reapreciados. Essa disposição não é

ensinada, dela o pesquisador se vê impregnado no contato com as situações de trabalho, assumindo uma postura de aprendiz frente ao sujeito que trabalha.

O autor destaca, pois, a necessidade de “descategorizar” o trabalho para não se adotar um modelo de análise único. Isso significa que, apesar de não ser possível ignorar os saberes acadêmicos e disciplinares sobre o trabalho, é fundamental que o pesquisador aproxime-se dos sujeitos e das situações de trabalho para uma validação conjunta dessas situações. Em outras palavras, os conceitos não são suficientes para nos informar o que se passa no trabalho, sendo fundamental considerar a experiência daqueles que trabalham.

Para tanto, é necessário considerar o trabalho não apenas como objeto de estudo intelectual, mas também como matéria estranha<sup>4</sup>, sendo preciso ir ao campo, inserir-se nas coisas do mundo, confrontar-se com a experiência. O trabalho, enquanto matéria estranha à filosofia, “não se deixa facilmente aprisionar em categorias e definições, já que ele deveria, ao contrário, ajudar a fabricá-las de novo” (SCHWARTZ, 2003, p. 8).

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa é uma atividade na qual uma “exterritorialidade” não é possível, uma vez que conceitos e valores, assim como teoria e prática, não podem ser tratados separadamente. Ambos devem se interrogar mutuamente, para estabelecer uma unidade que desestabilize formas já cristalizadas de se produzir conhecimento. É preciso, pois, que o pesquisador estabeleça contato direto com o local da atividade, a fim de compreender o que Schwartz (2004) denomina “a unidade operante das atividades – e dos valores mais ou menos ‘marginalizados’” (p. 155).

A expressão matéria estranha vem do filósofo e médico Georges Canguilhem (2007), que defende a necessidade de uma imersão nos problemas humanos concretos para a prática da medicina. Apesar de não ter se preocupado em conceituar claramente a noção de atividade, esse autor nos oferece pistas para uma melhor compreensão das relações entre trabalho e produção de saberes. Pode-se, a partir das suas ideias, afirmar que a pesquisa sobre o exercício de qualquer profissão exige que sejamos capazes de apreender o

---

<sup>4</sup> No texto de Yves Schwartz, O trabalho numa perspectiva filosófica (2003), o termo utilizado é “matéria estrangeira”. Já no livro de Georges Canguilhem, O Normal e o Patológico (2007), a tradução do francês é “matéria estranha”. Optei por utilizar o termo como traduzido no livro de Canguilhem.

trabalho não apenas como objeto – o que já está bem delimitado pela tradição –, mas aceitá-lo como um campo, em certa medida, estranho ao saber acadêmico.

Essa perspectiva tem como base a ideia de que o ser humano é potencialmente ativo e dinâmico, pois o que caracteriza todo ser vivo é a sua capacidade de ser normativo, ou seja, é a possibilidade que a vida encontra de instituir normas diante da variabilidade do meio. Para Canguilhem (2007), a vida é sempre atividade em oposição à inércia, o que se aplica, inclusive, à vida no trabalho. Mais que reagir e responder ao meio, o ser humano caracteriza-se por possuir capacidade de criar suas próprias normas e, ainda, recriá-las quando lhe interessa ou lhe é possível. Ao (re)criar suas normas, o ser humano (re)cria seu próprio meio e a si mesmo.

A produção de saberes sobre as atividades humanas – inclusive a atividade de trabalho docente – não pode ignorar essa dinâmica, devendo estar atrelada a ela, o que implica tomar o trabalho não apenas como objeto intelectual, passível de absoluta manipulação em função das teorias, definições e categorias que o precedem em ato.

Dentro dos interesses desta pesquisa, a abordagem do trabalho como matéria estranha me possibilita pensá-lo como espaço de construção de saberes específicos e ligações coletivas, onde os valores sociais e políticos são postos à prova no confronto entre a atividade de trabalho e as normas antecedentes. Permite-me, pois, compreender os saberes docentes produzidos em situação de trabalho a partir de uma dinâmica de negociação e de produção de vida ali presente. Esse viés me permite ultrapassar a visão predeterminada das situações históricas, que antecipa os contornos do trabalho.

Ao referir-se à pesquisa de tipo etnográfico, André (2002), apontando as suas características básicas, também destaca a necessidade de um contato direto do pesquisador com o campo de pesquisa, lembrando, ainda, que tal contato deve ser prolongado, mesmo que a intensidade do envolvimento do pesquisador na situação pesquisada possa variar durante o processo de coleta de dados. O importante é que ele saiba avaliar porque está assumindo certo grau de participação em cada uma das situações.

O contato com o chão da escola pressupõe um esquema de pesquisa aberto, que permite um constante trânsito entre a teoria e os dados empíricos observados. Somente assim será possível melhor compreender o que vem a ser



o trabalho docente e, ainda, reconhecer “as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o cotidiano escolar” (ANDRÉ, 2002, p. 37). Dessa forma, torna-se possível evidenciar que as ações, as interações e as relações sociais que ocorrem no interior da escola são impregnadas de valores. Para a autora:

Estudar o cotidiano escolar, nessa perspectiva, significa, pois, estudar as interações sociais dos sujeitos no ambiente natural em que elas ocorrem. Daí a importância das práticas escolares cotidianas, porque elas podem revelar as formas particulares com que cada sujeito percebe e interpreta a realidade, ou seja, os seus processos de atribuição de significado, que se revelam por meio da linguagem e de outras formas de comunicação, tendo em conta o contexto específico em que são produzidas. (ANDRÉ, 2007, p. 98)

Entretanto, ainda que o foco das análises na pesquisa de tipo etnográfico recaia sobre as experiências cotidianas de grupos ou indivíduos, em situação de interação, é preciso considerar que “a opção pela escola como foco de estudo não implica abordá-la apenas em função de suas relações internas” (ANDRÉ, 2002, p. 42), mas também evidenciar as formas de relacionamento entre a escola e a totalidade social, apontando a articulação entre ambas. O processo de resgate dos sujeitos não deve, portanto, minimizar a sua relação com as estruturas sociais mais amplas.

Em conformidade com esse princípio da pesquisa etnográfica, a ergologia busca uma visão mais ampliada do trabalho humano, o que pressupõe um distanciamento das abordagens que tratam as questões relativas ao trabalho docente numa perspectiva única. Isso torna possível articular aspectos micro e macro da realidade social e, ainda, relacionar o local ao global, o singular ao universal. Para tanto, é preciso uma integração das várias disciplinas que tratam do trabalho, estabelecendo um diálogo transdisciplinar. Segundo Soares (2006):

A atividade industriosa convoca esse tipo de sinergia de saberes, uma vez que, só assim se recupera a complexidade do trabalho em todas as suas dimensões. Na perspectiva transdisciplinar, o fundamental é a intervenção que uma disciplina faz na outra, como intercessora, desestabilizando fronteiras de saber e permitindo novos encontros e possibilidades. O próprio termo ergologia contribui: palavra que sintetiza os encontros! E encontros não só das áreas de conhecimento correspondentes

às disciplinas ditas científicas. Convoca a consideração dos saberes construídos pelos próprios trabalhadores no cotidiano de trabalho, com suas interrogações permanentes a tais disciplinas. (p. 6)

Em síntese, destaquei dois aspectos essenciais para uma aproximação entre os pressupostos fundamentais da ergologia e da pesquisa de tipo etnográfico. Em primeiro lugar, não se pode antecipar tudo o que ocorre na situação de trabalho, sendo necessário ir ao campo para ver de perto o que ocorre. Os conceitos não podem e não conseguem aprisionar a realidade, sempre múltipla e diversa, sempre surpreendente, por mais que com ela tenhamos certa familiaridade.

O segundo ponto de convergência entre essas abordagens refere-se à importância da descrição do contexto no qual se insere o objeto de pesquisa. No caso específico desta pesquisa, refiro-me à importância de descrever o contexto da atividade de trabalho docente, o que torna possível articular o micro e o macro social. Tal articulação deve ser pensada como uma via de mão dupla, a fim de compreender a relação entre as normas antecedentes e as variabilidades que ocorrem nas situações de trabalho.

Tendo como referência os pressupostos acima, fui a campo para encontrar os docentes do Ensino Fundamental em situação de trabalho. A minha inserção no espaço escolar foi importante para possibilitar uma efetiva interação entre os meus conhecimentos sobre o trabalho docente e os saberes cotidianamente tecidos pelos docentes no dia-a-dia da escola.

Considero que a produção do conhecimento possui mais do que um sentido metodológico, envolvendo, sobretudo, uma concepção política. Nesse sentido, procurei distanciar-me de práticas ainda bastante comuns no mundo acadêmico, que pressupõem que pesquisar é representar uma realidade já dada, com leis e princípios fixos, nas quais os conceitos pretendem enquadrar a realidade vivida.

A ergologia, mais do que uma disciplina, se configura como uma postura epistemológica. Ela é aqui entendida como uma forma de pensamento a ser utilizada como referencial teórico-metodológico para a produção de conhecimentos sobre a atividade de trabalho. Assim, a minha intenção é superar, por meio dessa abordagem, as dicotomias presentes em muitas produções

acadêmicas, que segmentam sujeito e objeto, teoria e prática. Intenciono, pois, encontrar o ponto de convergência entre esses elementos.

A perspectiva ergológica de análise do trabalho, teorizada por Schwartz (1997, 2003), nos convida a pensar que há um movimento em espiral que torna o trabalho, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada da constituição humana. Essa ideia nos possibilita tratar o trabalho para além da noção dos economistas clássicos, evidenciando a dinâmica de negociação que ocorre em seu interior. Desta forma, é possível deixar emergir os sujeitos e os elementos singulares presentes na atividade de trabalho, enxergando as continuidades aí existentes.

#### 1.4 AO ENCONTRO DA ATIVIDADE DOCENTE: ESTRANHAMENTOS, RENORMALIZAÇÕES E APRENDIZAGENS

##### 1.4.1 O Contato Exploratório com o Campo

Considerando a pesquisa como uma atividade, permito-me, aqui, assumir a impossibilidade de neutralidade frente às situações do trabalho docente que acompanhei, uma vez que pesquisar é criar, é produzir a realidade a partir de um olhar específico. Nesse sentido, busquei desnaturalizar a realidade estudada, problematizando-a, ciente de que a minha presença em campo influenciou o curso das investigações.

O trabalho de campo desta pesquisa foi realizado em uma escola da RME/BH, aqui denominada pelo nome fictício de Escola Municipal Amplo Horizonte (EMAH)<sup>5</sup>. Tendo sido iniciado em maio de 2006, esse trabalho estendeu-se até dezembro do mesmo ano.

O meu contato com a EMAH se deu no momento da pesquisa empírica, sendo que a opção por ela aconteceu em função da informação de que era uma Escola que, desde a sua origem, procurava trabalhar em consonância com aos princípios da Escola Plural. Era, pois, uma Escola que se propunha a uma prática inovadora e dinâmica, na qual o foco do processo ensino-aprendizagem era colocado no aluno, considerado sujeito sociocultural. Essa informação foi

---

<sup>5</sup> Os nomes de pessoas e escolas citados nesta tese são todos fictícios, a fim de manter o anonimato.

confirmada por uma profissional da Regional Barreiro<sup>6</sup>, em um contato telefônico no qual demonstrei interesse em realizar essa pesquisa em uma escola da RME/BH e pedi sugestão de escolas às quais eu poderia ter acesso.

Para a entrada em campo, fiz contato com a EMAH por telefone, apresentando-me à vice-diretora, que foi muito gentil e autorizou-me um primeiro contato com os docentes a fim de apresentar-me ao grupo, falar sobre a minha proposta de trabalho e pedir a autorização deles para realizá-la junto a esse coletivo. Por meio desse telefonema, fui ainda informada de que a escola em questão atendia a todos os ciclos do Ensino Fundamental nos turnos da manhã e da tarde. Optei, então, por realizar a pesquisa no turno da tarde, em função da minha disponibilidade de horário.

No contato inicial com os docentes que lecionavam no turno da tarde, esclareci os objetivos da pesquisa, falando sobre a importância de contar com o auxílio e disponibilidade deles para a efetivação do trabalho de campo naquela Escola. Entreguei um pequeno resumo da proposta de trabalho, afirmando que eu não estava ali na posição de quem iria julgar o trabalho deles, mas de quem tinha muito a aprender com aquele grupo, podendo, ainda, contribuir para as reflexões deles sobre as suas atividades.

Diante da abertura do grupo para que eu realizasse ali a minha pesquisa empírica, passei a frequentar a Escola. Durante os meses de maio e junho me dediquei a conhecer o ambiente por meio de observações, recolhimento e análise de documentos diversos, os quais prescreviam e/ou estabeleciam princípios para a organização do trabalho escolar.

Na tentativa de compreender o processo de construção daquele coletivo e estabelecer um diálogo constante entre as normas e princípios que regiam o trabalho na EMAH e a forma como, na prática, esse trabalho foi se organizando ao longo dos anos, elaborei alguns relatórios para sistematizar as informações recolhidas.

Nesse momento, contei com grande auxílio da bibliotecária da Escola, que facilitou o meu acesso a muitos registros, indicando-me, inclusive, alguns documentos que ela julgava que seriam importantes para a minha pesquisa. Com o auxílio do pessoal da secretaria, da direção, da coordenadora do 1º ciclo e dos

---

<sup>6</sup> Objetivando descentralizar a administração, a Prefeitura de Belo Horizonte divide a cidade em nove regiões, denominadas Regionais.

professores em geral, fui, ainda, adquirindo registros diversificados, sem saber exatamente como apropriar-me deles.

A princípio, as informações me pareciam estranhas e confusas. Eram como peças de um quebra-cabeça que estava incompleto e cabia a mim iniciar a montagem para tomar ciência das peças que ainda faltavam, a fim de buscá-las. Assim, iniciei a análise desse material, buscando outros que pudessem complementá-lo.

Concomitantemente à análise documental, ainda durante os dois primeiros meses de pesquisa, acompanhei os docentes em alguns momentos de encontro coletivo, como início das aulas, Reuniões por Ciclo, horários de recreio, Conselhos de Classe e reunião com pais. Estabeleci discussões e conversas, formais e informais, dialogando com os diversos sujeitos que vivenciavam e auxiliavam no processo de construção cotidiana da EMAH. Somente após o estabelecimento de certa proximidade com os docentes, já no final do mês de junho, é que solicitei a eles que respondessem a um questionário<sup>7</sup>, com o objetivo de traçar o perfil do grupo. Nesse momento, responderam ao questionário os 19 docentes que atuavam na regência das turmas do Ensino Fundamental, além de uma docente que estava na função de coordenadora pedagógica do 1º ciclo<sup>8</sup>. Consegui retorno dos 20 questionários aplicados.

É importante lembrar que muitos foram os imprevistos ocorridos nesse período, os quais exigiram diversas renormalizações da minha atividade de pesquisa. Nos meses de maio e junho, por exemplo, tais imprevistos se deram principalmente em função de paralisações das atividades devido à campanha salarial dos professores e aos jogos da Copa do Mundo. Para evitar deslocamentos desnecessários à Escola, encontrando-a fechada, procurava sempre telefonar antes de aparecer por lá, confirmando se haveria aulas no turno da tarde naquele dia.

Durante o mês de julho, enquanto os docentes encontravam-se de férias, aprofundi a análise dos dados até então obtidos. Diante da necessidade de alguns esclarecimentos, fui à Escola nesse período, sendo atendida pela vice-

---

<sup>7</sup> No item 3, apresento uma caracterização dos sujeitos desta pesquisa a partir de dados extraídos deste questionário.

<sup>8</sup> Aqui, considero a atividade de coordenação pedagógica como parte da atividade docente. Para maiores informações sobre as especificidades dessa função, ver: ARAÚJO, Sâmara C. L. G. **Ser professor coordenador pedagógico**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

diretora, que gentilmente cedeu-me outros documentos, confirmou alguns dados e esclareceu dúvidas que não pude dirimir somente com a análise documental, o que me ajudou a organizar as informações e os dados.

No fim do mês de julho as informações obtidas em campo começavam a fazer mais sentido para mim, diminuindo a sensação de estranhamento e o desconforto inicial, uma vez que já conhecia aspectos significativos do funcionamento daquela instituição e também algumas ações e questionamentos dos sujeitos ali inseridos. Possuía, inclusive, dados sobre o perfil dos docentes, sujeitos da pesquisa. Entretanto, novas questões surgiram, o que me levou a estabelecer estratégias mais precisas para a continuidade do trabalho de campo no segundo semestre letivo.

Foi com o objetivo de colher informações de maneira mais sistematizada que retomei a pesquisa de campo em 31/7/06, quando os docentes retornaram das férias de julho.

#### **1.4.2 O Acompanhamento Sistemático das Atividades Docentes e as Entrevistas**

Durante todo o segundo semestre letivo de 2006 permaneci realizando o trabalho de campo, recolhendo informações para melhor articular os dados teóricos aos empíricos. Utilizei, então, recursos da pesquisa qualitativa, como entrevistas e a observação participante.

Já tendo algum conhecimento sobre o funcionamento do trabalho docente na EMAH, decidi prescrever o trabalho de campo para o segundo semestre. Assim, em agosto, apresentei aos docentes uma proposta de organização de grupos de discussão, por ciclo. Pretendia, inicialmente, conseguir autorização para utilizar três quartas-feiras<sup>9</sup> para discussão em grupo. Para tanto, fiz uma proposta de trabalho que teria a seguinte organização: o grupo de discussão se organizaria por ciclo, às quartas-feiras, no horário de oficinas dos alunos do ciclo; seriam três encontros, sendo dois em agosto e um em setembro. Nos dois primeiros encontros eu levantaria temáticas relacionadas à realidade do trabalho

---

<sup>9</sup> Todas as quartas-feiras os docentes se reuniam por ciclo enquanto os seus alunos realizavam atividades das chamadas Oficinas Lúdico-Formativas, ministradas por profissionais contratados para esse fim. Mais adiante, no item 6, darei maiores esclarecimentos sobre este projeto.

docente na Escola para o grupo discutir e no terceiro encontro levaria os dados para serem validados pelo grupo. As discussões realizadas seriam gravadas e caso houvesse necessidade de se fazer mais um encontro isso seria posteriormente combinado com o grupo.

Entretanto, os docentes dos 2º e 3º ciclos não aceitaram assumir o compromisso de utilizar os horários de reuniões do ciclo para as discussões por mim solicitadas, argumentando que esses eram os únicos momentos de encontro do coletivo do ciclo. Como essas Reuniões por Ciclo estavam previstas para acontecer apenas uma vez por semana, durante uma hora, os docentes consideraram que o tempo que tinham já não era suficiente para a organização do trabalho coletivo do ciclo, o que tornava a minha proposta inviável.

Já o 1º ciclo, diante da minha proposta, fez uma contraproposta, na qual os docentes se dispuseram a utilizar o horário de uma quarta-feira, quando estivessem em reunião, para realizar uma discussão coletiva a respeito da grande quantidade de alunos, matriculados no meio e no final desse ciclo, que ainda não tinham alcançado habilidades de leitura e escrita. Procuravam encontrar saídas para essa questão ainda no decorrer do ano letivo de 2006, evitando que o problema se agravasse.

Assim, a temática para discussão dentro do 1º ciclo emergiu de um problema concreto, observado em situação de trabalho. Acompanhei, então, a reunião na qual ocorreu essa discussão, gravando, com a autorização dos docentes, os seus argumentos e intervenções. Tive, ainda, a oportunidade de gravar uma outra reunião desse ciclo, quando os docentes discutiam a questão da insuficiência de professores para atender às necessidades dos alunos com dificuldade de aprendizagem.

Diante da inviabilidade de realizar as discussões nos demais ciclos – devido aos motivos acima mencionados –, tive que reorganizar a minha proposta de trabalho. Passei, então, a acompanhar as Reuniões por Ciclo realizadas às quartas-feiras, fazendo anotações sobre as discussões que aconteciam, o que me permitiu elaborar outros relatórios. Acompanhei, ainda, os Conselhos de Classe dos diversos ciclos, tendo que fazer escolhas diante da coincidência de horários. Priorizei acompanhar os conselhos das turmas do final de cada ciclo, uma vez que as questões mais polêmicas sobre os processos de aprendizagem emergiam nessa etapa, pois somente nessa fase do ciclo a retenção era

permitida.

Paralelamente ao acompanhamento das Reuniões por Ciclo, iniciei a observação direta de alguns docentes em sala de aula. Pretendia acompanhar docentes de todos os ciclos, a partir da permissão e interesse deles. Entretanto, quatro docentes afirmaram que não gostariam de ser acompanhadas em suas atividades em sala, sendo duas do 1º ciclo e duas do 3º ciclo. Nesses casos, não insisti, solicitando a autorização de outros sujeitos.

Observei a prática pedagógica de nove docentes, sendo quatro do 1º ciclo, três do 2º ciclo e dois do 3º ciclo. À medida que cada docente era acompanhado em sala, lançava-lhe questões sobre o seu comportamento, a fim de melhor compreender suas ações, opiniões, argumentações, atitudes e escolhas. Buscava, pois, fazer emergir os elementos subjetivos da sua prática escolar, enfocando, de forma mais específica, os saberes aí presentes. Esse acompanhamento gerou nove entrevistas, que foram gravadas em fita cassete.

No decorrer do processo de pesquisa, houve necessidade de realizar outras sete entrevistas sobre questões que emergiram do próprio campo. Nessas entrevistas busquei esclarecer aspectos diversos relativos à história da Escola, bem como ouvir opiniões dos docentes sobre alguns projetos específicos e, ainda, sobre uma temática constante na Escola: as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos e as angústias dos docentes frente à impossibilidade de intervir no processo desses alunos.

É importante destacar alguns dilemas por mim vivenciados, pois acompanhar determinadas atividades pressupunha ausentar-me de outras. Entretanto, com o tempo, conhecendo melhor a Escola e sua dinâmica, passei a definir antecipadamente as atividades que eu acompanharia a cada dia. Quando ocorriam imprevistos que inviabilizavam tal acompanhamento, eu sempre renormalizava minha atividade de pesquisa, redefinindo, em situação, o que seria feito.

Além disso, realizei algumas intervenções diretas em sala de aula, auxiliando alguns docentes em suas atividades com os alunos. Ajudei uma docente em uma atividade de alfabetização de alunos do 2º ciclo; acompanhei uma turma na biblioteca enquanto a professora foi tomar remédio porque não se sentia bem; fiquei por uns 30 minutos com uma turma enquanto a professora conversava com uma mãe de aluno; apliquei uma avaliação externa aos alunos



do 2º ciclo, para verificar o nível de leitura e escrita deles; apresentei para as turmas do 2º ciclo algumas informações relativas a um trabalho de campo que estava sendo realizado com os alunos; busquei medalhas fora da Escola para premiar os alunos do 3º ciclo envolvidos em um campeonato. Tais intervenções foram uma escolha pessoal, a partir da decisão de ajudar os docentes e do consentimento deles.

Em dezembro desse mesmo ano encerrei a pesquisa de campo, tendo acumulado uma enorme diversidade de documentos escritos, anotações variadas, além de 16 entrevistas individuais e mais duas Reuniões por Ciclo gravadas em fita cassete. O tempo de duração de cada uma dessas gravações variou entre 30 minutos e uma hora, sendo todas elas realizadas na própria Escola. No caso das entrevistas, elas ocorreram nos horários de Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE) do docente entrevistado, tradicionalmente denominadas horários de projeto.

O processo de transcrição das fitas – sempre demorado e complexo – deu-se à medida que as entrevistas e reuniões iam sendo gravadas, a fim de não haver acúmulo de trabalho. Também a análise de documentos e dos relatórios que elaborei a partir das observações, como já foi dito, foi iniciada durante o processo de recolhimento desses materiais. Era chegado, pois, o momento de dar forma à tese a partir da grande vastidão de material recolhido.

## 1.5 A CONSTITUIÇÃO DA TESE

Além desta introdução, esta tese se constitui de mais cinco itens. No segundo item, a partir de um levantamento histórico, faço uma reflexão sobre a predominância da concepção abstrata do trabalho entre os autores que trataram do tema nas últimas décadas. Lembro o quanto essa abordagem influenciou os estudos sobre o trabalho em geral e, mais especificamente, as análises sobre o trabalho docente no Brasil. Buscando ultrapassar tais análises – sem desconhecer a importância delas –, as ideias de Schwartz são utilizadas para auxiliar-me a compreender a dimensão concreta do trabalho e, a partir dela, evidenciar a importância do conceito de atividade para a análise do trabalho em geral e do trabalho docente em particular.

O conceito de atividade permite-me evidenciar que o trabalho docente é sempre negociação entre as prescrições anteriores e sua necessária renormalização, levando o docente a ter que, por um lado, atender às normas antecedentes e, por outro, recriá-las em função daquilo que se apresenta como singularidade na situação real de trabalho. Nesse processo, há sempre um retrabalho do saber, pois o docente escolhe entre manter-se próximo às normas – fazendo uso de si pelos outros – ou recriá-las – fazendo uso de si por si mesmo.

No terceiro item, partindo da abordagem dos aspectos históricos relacionados ao processo de incorporação da educação aos direitos sociais, trago elementos das políticas públicas que normalizam o trabalho docente na atualidade. Lembro que o Brasil, indo ao encontro de um movimento mundial, também criou mecanismos legais que possibilitaram o processo de universalização do Ensino Fundamental. Tais iniciativas contemplavam a luta dos movimentos populares pelo acesso à educação escolar.

Em consonância com essas políticas mais gerais, a SMED/BH propôs, em fins de 1994, o Programa Escola Plural, o qual foi inspirado em experiências pedagógicas reais. Entre os seus objetivos estava a reversão dos altos índices de evasão e repetência escolar. Apesar de uma consistente base teórico-conceitual, fundamentada na gestão democrático-popular, o Programa encontrou resistências por parte de alguns integrantes da categoria docente – e mesmo de escolas inteiras – no momento de sua implementação, o que não impediu que o trabalho docente na RME/BH sofresse influência de todas essas políticas que, ao tentarem enquadrá-lo às novas normalizações, impuseram outras demandas ao cotidiano escolar.

No quarto item, resgato aspectos históricos do surgimento da EMAH. Em seguida, procuro apresentar dados quantitativos gerais sobre os diversos sujeitos que dão singularidade à história da Escola e, ainda, qualificar esse trabalho, apontando aspectos do seu projeto político-pedagógico, em vigor no ano de 2006, quando a pesquisa de campo foi realizada. Esse item traz, ainda, dados que caracterizam os sujeitos da pesquisa, ou seja, os docentes do Ensino Fundamental, do turno da tarde. Aborda a identificação pessoal dos docentes (faixa etária, gênero e estado civil), a trajetória profissional (formação em nível médio, graduação, pós-graduação, tempo de docência e carga horária semanal de trabalho) e o trabalho dos docentes na EMAH (tempo de trabalho na Escola,

ciclo no qual o docente estava inserido e a justificativa para escolher trabalhar na EMAH).

Nos itens 5 e 6 trato dos saberes docentes que emergem em situação de trabalho. Apesar de nos documentos internos e nos depoimentos dos docentes da EMAH prevalecer a ideia de que os princípios da Escola Plural sejam os fundamentos de todo processo de trabalho docente, tais princípios eram constantemente renormalizados. No item 5, o foco recai sobre a tessitura de saberes na organização e gestão do trabalho, com destaque para os ciclos de idade e formação. Em seguida, trato das instâncias coletivas, descrevendo os impactos que o fim da Reunião Pedagógica causou no trabalho escolar. Tomo, na sequência, as Reuniões por Ciclo e os Conselhos de Classe como instâncias privilegiadas de reelaboração coletiva dos saberes e, ainda, de aprendizagens para os docentes no cotidiano escolar.

Já no item 6, evidencio os saberes expressos na prática escolar, destacando quatro Projetos, os quais considero expressão da filosofia da Escola. São eles: Oficinas Lúdico-Formativas, Educação Tem Cor?, Intervenção e Escola de Tempo Integral. Em relação ao último Projeto, mostro que a sua implementação gerou muitos conflitos, ao colocar em debate, no interior da EMAH, a função da escola pública na atualidade. Por fim, ainda nesse item, apresento aspectos da prática pedagógica de uma docente, para ilustrar os saberes em ação e os usos de si presentes na atividade de trabalho em sala de aula.

## 2 TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E ATIVIDADE

### 2.1 O TRABALHO EM SUA DUPLA DIMENSÃO: TRABALHO ABSTRATO/TRABALHO CONCRETO

Neste item procuro analisar a forte influência que a abordagem abstrata do trabalho exerceu sobre os estudos relativos ao trabalho docente no Brasil, o que levou os teóricos a tecerem análises que dificultavam destacar a subjetividade presente nessa atividade.

Tal abordagem tem sua origem no tratamento que os economistas clássicos ingleses atribuíram ao trabalho no século XVIII – em especial, Adam Smith e David Ricardo –, ao partirem da ideia de que o trabalho humano é fonte de toda riqueza social e de todo valor. O trabalho é tratado apenas como mercadoria, o que faz com que a atividade concreta de trabalho fique subsumida por esse tratamento abstrato.

Vendo no trabalho humano toda a fonte de riqueza social e de todo valor, os economistas clássicos moldaram o *homo oeconomicus*, dissociando o operário do homem concreto. Para Zarifian (1997), o maior expoente dessa ideia é Smith, para quem o trabalho seria apenas um conjunto de operações simples de produção, definido independentemente de quem irá executá-lo:

No quadro de um procedimento analítico visando decompor uma realidade complexa em elementos simples, procedimento particularmente desenvolvido nas primeiras escolas de engenheiros e sustentada por grandes pensadores [...], o trabalho vai ser definido como a realização de um conjunto de operações elementares de produção que podem ser objetivadas e definidas de maneira precisa, independente da pessoa que vai realizá-las. O exemplo-tipo é a sequência de dezoito operações, que Adam Smith descreve, para fabricar uma agulha. (p. 75)

Segundo essa concepção, as atividades de trabalho poderiam ser objetivadas e definidas *a priori*, de forma bastante precisa. A consequência dessa visão é que, numa lógica de deslocamento, o trabalho é concebido, por um lado, como um conjunto de operações básicas, objetivamente descritíveis, enquanto o trabalhador é, por outro lado, reduzido à simples força de trabalho, dotado de energia e habilidades que lhe permitem realizar tais operações.

Zarifian (1997) critica a concepção de trabalho acima descrita, pois ela traz consigo o princípio de que a qualificação do trabalhador liga-se à sua capacidade de ajustar-se às operações que deve realizar enquanto assalariado subordinado a um empregador.

Para Smith (1974), à medida que todo e qualquer trabalhador tem condições de dispor de uma quantidade maior de seu trabalho do que aquela de que realmente necessita, seria possível haver uma relação de troca entre os trabalhadores, na qual a quantidade da produção de trabalhadores diversos poderia se igualar. Esse autor afirma, ainda, que “cada trabalhador fornece às outras pessoas aquilo que elas necessitam e estas pagam-lhe do mesmo modo” (p. 17), o que permitiria a difusão da abundância para todas as camadas sociais. Assim, a soma do trabalho de cada indivíduo, em seu setor e em sua posição, evitaria que o caos se estabelecesse e que houvesse desencontro de interesses.

Segundo Santos & Ferreira (1996), Smith aproxima-se dos princípios cristãos da Reforma Protestante para exaltar a atividade material produtiva da sociedade burguesa, defendendo a divisão do trabalho, a partir do princípio de que a riqueza das nações é gerada pelo trabalho coletivo, que transforma a riqueza bruta em produtos que passam a ter valor de mercado. Sem fazer a devida crítica à sociedade burguesa e ao modo de produção capitalista, Smith afirma que a multiplicação das produções das diversas atividades humanas, pautada na divisão do trabalho, seria a responsável pela possibilidade de extensão do bem-estar às camadas menos favorecidas da população. Tal concepção atribui à especialização das ocupações a razão dos progressos qualitativos e quantitativos da produção, que, supostamente, serviriam ao bem comum.

Schwartz (2003) destaca que há um limite nessa concepção clássica do trabalho – redução do conceito de trabalho a uma dimensão meramente econômica –, sem deixar, entretanto, de reconhecer que o seu mérito está no fato de possibilitar à filosofia um instrumento valioso para repensar a práxis humana, rompendo, em certa medida, com a concepção aristotélica que separa “coisas que se fabricam” (*poiésis*) das “ações que se cumprem” (*práxis*).

No sentido de pensar o trabalho como atividade, remeto-me a Hegel (1992), com quem se inicia, no século XIX, a visão de que o trabalho seria o móbil da história humana, tendo efeitos sobre a personalidade dos indivíduos. O trabalho

seria, ainda, uma relação peculiar entre os homens e os objetos. Através dele unem-se o subjetivo e o objetivo, o particular e o geral, sendo o instrumento de trabalho uma ferramenta subjetiva, na medida em que foi preparada pelo trabalhador e é por ele utilizada. Entretanto, tal instrumento é também objetivo na medida em que está objetivamente orientado em relação ao objeto de trabalho.

Para esse autor, os instrumentos e ferramentas, enquanto manifestações da racionalidade humana, expressam a sua vontade, sendo mediadores da relação homem/natureza. Daí advém o caráter positivo do trabalho, pois ele é a satisfação do desejo e da carência do homem. Sendo a satisfação da necessidade, que se manifesta pelo desejo, o trabalho é processo de transformação, pois ao produzir o objeto o homem se autoproduz, reconhecendo-se e sendo reconhecido.

Hegel (1992) interessa-se pelos efeitos negativos da fragmentação das tarefas e da divisão do trabalho sobre o trabalhador, dando maior ênfase à atividade do espírito do que ao trabalho produtivo e mercantil. Na dialética que se estabelece na relação social de dominação entre senhor e escravo, quem realmente possuiria independência seria o escravo, que aparece como superior ao senhor. Por confrontar-se com a natureza no decorrer do seu trabalho, o escravo forma-se nesse processo. O senhor, ao contrário, depende totalmente do escravo, inclusive para a sua sobrevivência material. Ao imprimir nas coisas as formas de seu espírito, do qual todo homem é portador, o escravo garante o seu desenvolvimento. O trabalho, sendo espiritual, é uma atividade através da qual o espírito se reconhece nas próprias coisas. Nesse sentido, o senhor, por não exercer atividade de trabalho, ficaria à margem desse processo. Portanto, “a verdade da consciência independente é, por conseguinte, a consciência escrava” (p. 131).

Pode-se, pois, afirmar que esse autor considera a positividade do trabalho, pois ele seria mais do que processo de dominação daquele que não trabalha sobre aquele que trabalha. O trabalho seria, pois, processo de domínio do homem sobre a natureza e, ao mesmo tempo, processo de domínio de si próprio. Nesse sentido, evidencia-se a dimensão formativa do trabalho, ou seja, a centralidade do trabalho no processo de constituição do ser humano.

Schwartz (1988) considera que, em Hegel, o trabalho não seria apenas o trabalho da consciência, da razão, da abstração do espírito. Seria, também, a

satisfação de desejos humanos, dando o sentido de sua liberdade, pois o homem não mais dependeria das necessidades naturais, escapando do domínio da natureza quando a verdadeira experiência aparece. No interior da dialética do senhor e do escravo é que se dá o aparecimento da cultura, como formação de indivíduos que, formando o objeto, formam a si mesmos. Na verdade, para Hegel, o trabalho, enquanto desejo reprimido, seria formador, na medida em que possibilitaria o aparecimento da cultura, da civilização, da socialização, pois “o homem que trabalha o faz por todo o mundo” (Schwartz, 1988, p. 527).

A concepção hegeliana do trabalho ultrapassaria o seu sentido abstrato e metafórico, possibilitando a articulação entre “a positividade histórica e as figuras concretas do trabalho” (SCHWARTZ, 1988, p. 528). Esse autor apropria-se do texto de Hegel para fazer uso da ideia de que a experiência é necessária e que o trabalho é formação, é cultura.

Assim, o que distingue o homem dos animais é que a história é um processo de criação, satisfação e recriação contínuas das necessidades humanas. Por isso o trabalho está na base da sociedade humana, enquanto intercâmbio criador entre os homens e o seu ambiente natural. Em Hegel (1992), a concepção genérica e abstrata do trabalho é ultrapassada por meio de um estudo sobre os modos históricos nos quais se trabalha para satisfazer as necessidades de todos.

Para Schwartz (1988), além das contribuições de Hegel sobre o trabalho, é possível contarmos, ainda, com as contribuições de Marx, a fim de avançarmos no entendimento do que seja essa atividade. Faz-se, pois, necessário, o resgate do trabalho a partir de sua dupla dimensão: trabalho abstrato/trabalho concreto, na tentativa de superar a ideia de vertentes opostas e que se excluem.

Nos Manuscritos de 1844, Marx (1978) faz referência aos limites do pensamento hegeliano, que estariam no fato de que ele ignora a alienação do trabalhador e as contradições de interesses econômicos e materiais presentes na economia capitalista. A libertação e a dominação seriam concebidas por Hegel como meras questões de consciência, sendo que a origem da violência entre opressores e oprimidos seria motivada pelo desejo humano espiritual de reconhecimento.

Apesar de Marx (1978) seguir as pistas deixadas por Hegel, sustentando que o trabalho é a essência do homem, não é nessa premissa que ele irá se deter. Sua atenção recai sobre as relações de dominação entre senhores e

escravos, entre a burguesia e o proletariado, ou ainda, no trabalho como valor de troca. Ele afirma que quando o trabalhador está privado do domínio do processo e do resultado de seu trabalho, ele se torna alienado, ou seja, estrangeiro de si próprio.

Nesse sentido, o trabalho abstrato e geral seria a fonte do valor de troca e o trabalho concreto e particular seria a fonte da riqueza material, que produz valores de uso. O valor de uso de uma mercadoria tem como pressuposto a sua utilização e a finalidade com a qual se investiu determinado tempo de trabalho em sua produção. No entanto, quando as mercadorias são igualadas como equivalentes gerais, o trabalho gera valor de troca sem, contudo, deixar de ser uma atividade produtiva que tem um objetivo a alcançar, acontecendo na infinita multiplicidade de seus valores de uso. De acordo com Marx (1978):

Tempo de trabalho é o modo vivo de ser do trabalho, indiferente à sua forma, ao seu conteúdo, à sua individualidade [...]. O tempo de trabalho objetivado nos valores de uso das mercadorias é tão exatamente a substância que os torna valores de troca, e daí mercadorias. (p. 137)

Somente por meio da redução dos trabalhos a certa uniformidade, desconsiderando-se as diferenças, as individualidades e as particularidades das relações que se tecem nas situações reais de produção, é que se pode medir os valores de troca das mercadorias. O que fica evidenciado é o tempo de trabalho nelas contido. Assim, os valores de uso tornam-se equivalentes, desde que contenham o mesmo tempo de trabalho objetivado. Ignora-se, pois, que os trabalhos sejam qualitativamente diversos entre si, uma vez que os valores de uso são produtos de trabalho individualmente diferenciados.

Considerar, pois, o trabalho apenas em suas características quantitativas é uma abstração praticada diariamente no processo social de produção capitalista. Portanto, a redução do valor das mercadorias ao tempo de trabalho gasto em sua produção é uma abstração social real. Esse trabalho não é considerado como sendo o trabalho de diversas pessoas, pois essas seriam meros órgãos do trabalho. Todo trabalho que se apresente como valor de troca possui o caráter social de igualdade, desconsiderando os diferentes indivíduos, e somente é valor de troca enquanto se relacionar, reciprocamente, como igual, com outros trabalhos.



Para Marx (1978), "no valor de troca o tempo de trabalho de um só indivíduo aparece diretamente como *tempo de trabalho geral* e este *caráter geral* do trabalho individualizado aparece como *caráter social dele*" (p. 139, grifos do autor). Esse tempo de trabalho é do indivíduo, que não se distingue dos outros indivíduos que realizam trabalho igual. Portanto, o tempo de trabalho gasto por um indivíduo para produzir uma mercadoria seria o mesmo gasto por qualquer outro indivíduo para produzir a mesma ou outra mercadoria. Seria, pois, um tempo de trabalho individual, mas, ao mesmo tempo, comum a todos.

Na perspectiva acima, o tempo de trabalho é considerado o equivalente geral, que faz com que o tempo de trabalho de um indivíduo resulte em valor de troca. Assim, todas as particularidades da produção da mercadoria são negadas, encobrindo a sua forma concreta e natural e, ainda, as marcas da atividade humana. Essa forma natural do objeto, que é encoberta num primeiro momento, é imediatamente representada no corpo do equivalente, que é o dinheiro. Nesse sentido, é possível afirmar que "o dinheiro não é símbolo, assim como o modo de existência de um valor de uso também não é símbolo" (MARX, 1978, p.151).

Na troca mercantil, o tempo de trabalho abstrato é o intermediário entre produtos, sendo reificado como mercadoria, representando o equivalente geral e não mais um produto. Portanto, o dinheiro passa a ser também uma mercadoria particular, que representa o modo de ser adequado do valor de troca de todas as mercadorias. Nesse caso, ocorrem uma inversão e uma mistificação que são reais, pois a relação social de produção aparece como objeto existente fora dos indivíduos, e os relacionamentos que ocorrem no processo de produção da vida social emergem como propriedades específicas de uma coisa.

A estrutura da produção está, na verdade, dirigida para a criação de valores de uso, entretanto a formação de excedentes sobre a quantidade necessária de tais valores é que os transforma em valores de troca, em meios de troca, ou seja, em mercadoria.

Para Schwartz (1988), a análise marxiana do fetichismo da mercadoria nos permite compreender porque o trabalhador, no ato de trabalho, tende a perceber-se como força de trabalho abstrata, mesmo sendo parte produtora concreta de valores de uso concretos. Tal fetichismo não impede que todo ato de trabalho seja, ao mesmo tempo, a obra de homens concretos que mobilizam suas capacidades na produção de objetos úteis diversificados. Apesar de haver um

domínio do processo de valorização, no trabalho concreto o ato produtivo não desaparece, o que possibilita perceber grandes efeitos sobre o trabalhador, tornando possível, ainda, pensar a junção entre abstrato e concreto dentro da unidade de uma personalidade.

O trabalho como objeto, segundo Schwartz (1988, 2003), tem sido pensado pelas filosofias da história e dos marxismos<sup>10</sup> a partir de sua dimensão abstrata. Tais interpretações, apesar de não refletirem, necessariamente, a real essência do pensamento marxiano, são fundamentais para a compreensão do movimento histórico a partir de determinações econômicas, jurídicas e processuais. A noção abstrata do trabalho permite, ainda, a sua inserção no quadro histórico das relações capitalistas de produção, centrada na dicotomia trabalho assalariado/capital. Entretanto, essa perspectiva, muitas vezes, impede que o trabalho seja visto como uma das formas de atividade humana e, conseqüentemente, faz com que as singularidades aí presentes sejam suprimidas.

Há, de acordo com esse autor, um silêncio dos marxismos sobre o trabalho enquanto atividade humana, ainda que a relação entre história e trabalho tenham sido centrais na obra de Marx. Isso constitui um paradoxo, pois não é fácil encontrar, fora do marxismo, um referencial teórico que possa contribuir para uma discussão mais ampla sobre o trabalho humano. Assim, apesar de criticar as análises marxistas que abordam a história como uma sucessão de modos de produção, Schwartz (1988) se propõe a ir à fonte a fim de averiguar as contribuições de Marx para esse debate. Por um lado, procura ver a contribuição do pensamento marxista na análise das formas específicas do trabalho em si mesmo e, por outro, busca retrabalhar os seus conceitos para verificar como eles podem contribuir de forma adequada para o aprofundamento do conhecimento sobre o que vem a ser o trabalho humano.

Schwartz (1988) entende que, para Marx, o trabalho somente toma forma na história quando analisado no interior de um processo de produção particular, sendo que o essencial do trabalho ocorre na articulação entre trabalho concreto e trabalho abstrato. Estas duas formas de trabalho, presentes e opostas num mesmo trabalho, não se excluem. Os conceitos de força produtiva, relação de

---

<sup>10</sup> O termo “marxismos” remete, aqui, ao fato de haver uma pluralidade de interpretações do pensamento de Marx.

produção, modo de produção evidenciam o processo histórico de investimento da espécie humana no trabalho. Entretanto, não há eliminação da dimensão concreta do trabalho, mas sua devida articulação com as determinações mais abstratas do processo histórico. Com o conceito de processo de trabalho, Marx articula três esferas ligadas ao trabalho: a atividade pessoal do homem ou trabalho propriamente dito; o objeto sobre o qual o trabalhador age; os meios pelo qual ele age.

Assim, quando a ênfase recai sobre o trabalho concreto e o processo de trabalho, é possível resgatar a dimensão de criação e transformação do sujeito pelo trabalho. É possível, ainda, resgatar, dialeticamente, a dimensão de criação e transformação do trabalho pelo sujeito.

O enfoque na dimensão concreta do trabalho torna-se importante para a presente pesquisa por permitir evidenciar quais são as condições cotidianas de mobilização da subjetividade docente, que aqui é entendida como construção social da singularidade humana. Segundo Bernardes (2005), “embora seu sentido não seja um único, o conceito [de subjetividade] carrega a idéia da formação social do psiquismo bem como da singularidade que resulta desse processo” (p.130). Assim, é possível partir da abordagem biográfica e ir além dela, considerando que a humanidade se produz no e pelo trabalho.

Passo, então, a focar como é que a representação abstrata do trabalho repercutiu, nas últimas décadas, sobre as análises relativas ao trabalho docente. Pretendo, a partir daí, justificar a pertinência da abordagem ergológica para evidenciar a subjetividade presente no trabalho docente, assim como a tessitura dos saberes envolvidos em tal atividade.

## 2.2 TRABALHO DOCENTE: DA REPRESENTAÇÃO ABSTRATA AO RESGATE DOS SUJEITOS

A concepção clássica de trabalho, consubstanciada no trabalho industrial, tende a estender sua hegemonia teórica e prática às demais atividades humanas. O trabalho docente, nessa perspectiva, é abordado como integrado à lógica produtiva do capital. A partir de categorias marxianas ligadas ao trabalho abstrato, ele é considerado elemento constitutivo da reprodução da força de trabalho necessária à manutenção e desenvolvimento do capitalismo (BOWLES

& GENTIS, 1990). Outras vezes, os sujeitos escolares são vistos como aqueles que reforçam a reprodução sociocultural (BOURDIEU & PASSERON, 1975; BAUDELOT & ESTABLET, 1971), ou aparecem, ainda, como reprodutores ideológicos do capitalismo (ALTHUSSER, 1987). As análises desses autores, que constituem as denominadas Teorias da Reprodução, marcaram as reflexões sobre a educação nos anos de 1960 e 1970, o que levou a uma visão dos sujeitos escolares como integrantes de uma instituição repressiva, que reforça as desigualdades na base do sistema social, contribuindo para a reprodução da sociedade capitalista.

Oliveira (2003) afirma que foi na década de 1970 que surgiram, na pesquisa educacional brasileira, as primeiras investigações sobre o trabalho docente em inter-relação com outras categorias profissionais. Os temas priorizados eram a organização do trabalho docente e a gestão da escola, levando o debate a girar em torno da profissionalização e da proletarização docente, da organização escolar e da feminização do magistério.

Tendo como referência categorias marxianas, as pesquisas sobre o trabalho docente no Brasil (ARROYO<sup>11</sup>, 1985; ENGUITA, 1989, 1991; FRIGOTTO, 1999; HYPÓLITO, 1991, 1994, 1997; JÁEN 1991; SAVIANI 1984) evidenciam o crescente processo de institucionalização e profissionalização dos professores. É importante destacar que, nesse período histórico, os sindicatos classistas encontravam-se em plena ascensão no Brasil, envolvidos ativamente no movimento nacional de luta contra a ditadura militar que vigorava no país desde 1964. Em consonância com esse momento político, o movimento dos trabalhadores em educação participou e influenciou ativamente o debate sobre as precárias condições de trabalho da categoria, evidenciando a sobrecarga de jornada, a perda de autonomia no processo de trabalho, além da desvalorização social e salarial dos educadores brasileiros.

Arroyo (1985), num resgate sócio-histórico da constituição da profissão docente no Brasil, mostra que, no início da República, as condições de organização e controle do trabalho docente foram alteradas. O professor deixa de

---

<sup>11</sup> É preciso destacar que Miguel Arroyo, embora tenha contribuído nessa direção, torna-se, a partir da década de 1990, um dos autores que mais insistem na dimensão da escola como espaço sociocultural. Isso implica reconhecer que os sujeitos inseridos no cotidiano escolar – inclusive os docentes – devem ser pensados como sujeitos socioculturais e não meros reprodutores da ideologia e das relações dominantes.

ser um mestre do ofício de ensinar – que exercia livremente a sua profissão e era remunerado pelas famílias de posses – para transformar-se em um profissional assalariado. Sua função passa a ser, cada vez mais, direcionada pelo Estado, que lhe retira, gradualmente, o controle sobre o próprio trabalho. Diz o autor:

Quando sua escola passa a ser alugada ao governo e ele mesmo vende seu trabalho por um vencimento, a relação com o educativo se altera. Ele é um estranho no espaço material e pedagógico que era antes dele. A dedicação, honradez e competência passam a ter outro sentido. Só mesmo por patriotismo ou por outra motivação externa ao ato educativo que terá sentido o trabalho. Ensinar não é mais um ofício, é um emprego.(p. 30)

Hypólito (1991, 1994, 1997) também exercerá influência sobre a discussão em torno do trabalho docente no Brasil, destacando os aspectos de gênero e de classe social nele presentes. Para esse autor, o movimento de feminização se deveu ao consenso de que o exercício do magistério estaria ligado às características femininas, consideradas as mais adequadas a essa profissão. Essa concepção consolidou-se sob a disputa entre o ideário liberal – que buscava dar-lhe um caráter técnico-profissional – e o ideário da Igreja – que procurava manter o imaginário e a atividade docente dentro da lógica da vocação e do sacerdócio.

Enguita (1991), por sua vez, traz contribuições para esse debate ao apontar a ambivalência do trabalho docente, denominando-o como semiprofissão, uma vez que ele apresentaria características tanto de proletarização como de profissionalização<sup>12</sup>. Para ele, a profissionalização dos docentes – que se deu no início do século XX, no contexto do processo de industrialização e urbanização do país e da expansão da rede pública de ensino básico – veio acompanhada do controle estatal desses profissionais, através do assalariamento e da funcionarização. Os professores viveriam, pois, uma situação contraditória entre a proletarização – por vender a sua força de trabalho e não possuir o controle sobre os meios objetivos e o processo de trabalho – e o profissionalismo – por gozar de certa autonomia, mantendo parte do controle sobre o seu trabalho. Os fatores que

---

<sup>12</sup> Fidalgo (1996) traz outras abordagens quanto às relações entre proletarização e profissionalização docente, apresentando ampla referência bibliográfica referente a desse tema. Ver: FIDALGO, Fernando S. Trabalho e Carreira Docente: contribuições teórico - metodológicas. **Trabalho & Educação**, Revista do Nete. Belo Horizonte, nº. 0, p. 94-109, jul./dez.1996.

contribuiriam para a proletarização seriam o aumento do número de profissionais, a expansão da rede privada, o controle da administração pública e os baixos salários. Já para o processo de profissionalização contribuiriam outros elementos como as dificuldades de padronização e de fragmentação extrema das tarefas, além da impossibilidade de substituição da atividade humana pelas máquinas.

Jaén (1991) participa dessa discussão afirmando que haveria duas formas distintas de proletarização: a técnica e a ideológica, sendo a distinção entre ambas importante para a análise do trabalho docente. A proletarização técnica se definiria pela perda do controle sobre os modos de execução do trabalho, enquanto a proletarização ideológica estaria relacionada à perda do controle sobre os fins do trabalho. As características específicas do trabalho docente impedem que a proletarização técnica ocorra da mesma forma como ocorre no trabalho fabril. Ainda que haja certa desqualificação dos docentes, imposta pela racionalização do seu trabalho, ela se restringiria apenas a algumas tarefas por eles desenvolvidas. As mudanças impostas às tarefas de ensino-aprendizagem demandariam requalificação e especialização dos docentes, afastando-os da proletarização técnica e, ao mesmo tempo, conduzindo-os à proletarização ideológica. Nesse sentido, para a autora, a forma predominante de proletarização docente seria a ideológica – perda de controle sobre os fins do seu trabalho –, pois a natureza complexa do ensino demonstra que há diferenças entre os docentes e o proletariado, ainda que a racionalização do trabalho esteja presente.

Integrando essa discussão, Frigotto (1999) aborda a natureza (im)produtiva do trabalho docente<sup>13</sup>, pois a escola, apesar de ser situada dentro da esfera do trabalho improdutivo, vincula-se, em nível global, à estrutura produtiva do capital. À medida que ela funciona como mediadora e reprodutora da ideologia capitalista, atuando como facilitadora da realização de mais-valia, realimenta o processo de exploração e manutenção desse sistema.

Por seu turno, Saviani (1984), ao analisar o trabalho docente, propõe que a polarização trabalho material/imaterial substitua a dicotomia trabalho produtivo/improdutivo. Também baseado em categorias marxianas, esse autor aborda o trabalho docente a partir de uma análise dicotômica, defendendo que ele seja pensado como imaterial, o que implicaria não haver subordinação total

---

<sup>13</sup> O nº. 4 da Revista Teoria & Educação é inteiramente dedicado a essa discussão.

dos docentes às relações capitalistas de produção. Acredita, pois, não ser possível uma penetração e generalização das relações capitalistas de produção no interior do espaço escolar devido à natureza não material do trabalho ali realizado.

Essas abordagens, apesar da significativa relevância para a análise do trabalho docente, evidenciando a sua situação na sociedade capitalista e as suas relações com esse modo de produção, tendem a obscurecer a dimensão concreta do trabalho docente. Segundo Arroyo (1999b), essa forma de conceber a escola apoia-se em denúncias que pouco contribuem para intervenções que possam alterar a realidade dessa instituição:

As relações sociais na escola ficarão no seu lugar, ou voltarão ao mesmo se ousarmos mudanças, logo cabe-nos apenas estar atentos às transformações que possam acontecer nas relações de trabalho e na forma como se expressam na escola. Esta instituição social, conseqüentemente, não tem história, é mera expressão das relações sociais de produção. Daí que essas análises estão menos preocupadas em conferir historicamente os nexos concretos do que em lembrar as categorias teórico-metodológicas que dão suporte a esse olhar. Não negamos a crítica como ponto de partida e como método, porém não devemos reduzi-la ou confundi-la com o espetáculo da denúncia. (p. 25)

Assim, a organização efetiva do trabalho na escola, a experiência e os saberes dos sujeitos – não apenas dos professores, como também dos alunos – ficam, muitas vezes, subsumidos às determinações macro-estruturais. A dinâmica de negociação que ocorre cotidianamente no interior da escola é ignorada, uma vez que essa instituição é vista como espaço de controle disciplinar, devido à organização do seu espaço/tempo e de suas normas em geral.

Nas décadas de 1980 e 1990, acirram-se as discussões em torno da devida pertinência de alguns conceitos marxianos “como proletarização, mais-valia, valorização, trabalho produtivo e improdutivo, produção material e imaterial, subordinação formal e real” (RIBEIRO, 1994, p. 57) para a análise do trabalho docente e dos sujeitos escolares. Surgem, então, outros referenciais para a análise da escola, com enfoque no seu cotidiano, permitindo pensar os docentes como sujeitos sócio-histórico-culturais, cujo processo de construção da subjetividade ocorre para além do trabalho, nos diversos espaços sociais. A

atenção às relações de trabalho na escola desvela outras dimensões do sujeito, que carrega as marcas de vivências diversas.

Arroyo (1999b), por exemplo, trará contribuições para romper com essa interpretação que encontra certa conformidade entre a organização escolar e a organização fabril, ao tornar possível pensar o docente não apenas como mão-de-obra executante do trabalho pensado por outros e, portanto, conformada ao lugar social que lhe é reservado nas relações sociais de produção. Ao discutir o tema das relações sociais na escola e na produção, bem como a sua articulação com a formação do trabalhador, esse autor afirma a necessidade de atentarmos para a interação vivida pelo sujeito nos diversos tempos, espaços e instituições sociais. Esse enfoque mais abrangente nos permite pensar que as relações sociais ocorridas nas diferentes esferas da sociedade - inclusive na escola - não expressam apenas as demandas de perfil de trabalhador requeridas pela globalização e pelas novas tecnologias, enfim, pela lógica do capital. Para o autor:

superar esse olhar de mão única pode significar estarmos não apenas atentos(as) às marca da fábrica que invadem a escola, a família, o lazer, etc.; mas também estarmos atentos(as) às marcas humanas que levamos para nossa condição de trabalhadores; marcas, competências e valores conformados na vida em família, na rua, no convívio urbano, na cultura juvenil, no lazer; marcas que levamos para o trabalho constitutivas da condição de mulheres, homens, negros, brancos, crianças ou jovens. (p. 35)

Dayrell (2001) também propõe uma visão mais ampliada a respeito dos espaços de formação, o que nos permite apreender a história como resultado da ação de sujeitos que, através da experiência vivida, tornam o cotidiano significativo. Ao focar o discente como sujeito sociocultural, coloca “a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, tanto a natureza quanto as estruturas estão no centro da pessoa, ou seja, a natureza e sociedade são antes de tudo humanas” (p.137).

Destaco, ainda, as reflexões de Teixeira (2001), que investiga o trabalho docente numa perspectiva sociocultural, sem desconsiderar o contexto sócio-histórico no qual o sujeito encontra-se inserido. Essa autora valoriza a



experiência do docente, sua história de vida e a construção de sua identidade no trabalho, ao constatar que:

Sujeitos sócio-culturais são também seres concretos e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua corporeidade e lugar social, a partir de sua condição de mulheres, homens, negros, brancos. Pertencem a diferentes raças e etnias. São crianças, jovens ou de mais idade; adeptos de variadas crenças e costumes. Têm desejos, projetos e atribuem variadas significações às suas experiências e ao mundo. Para entendê-los, é necessário considerar esses seus atributos, sejam eles adstritos ou adquiridos, pois tudo isto matiza sua existência e condição. (p. 185)

É possível, pois, afirmar que Arroyo (1999b, 2002, 2004), Dayrell (1989, 2001) e Teixeira (1998, 2001, 2007) trazem contribuições importantes para pensarmos as relações socioculturais tecidas no cotidiano escolar e o envolvimento dos sujeitos nessa construção.

Numa perspectiva que o aproxima dos autores que veem a escola como espaço sociocultural, Therrien (1993) considera que os docentes atuam em outros espaços sociais, além da escola, e que o saber social da prática docente é fruto da vivência nesses vários contextos. Ao considerar a docência como atividade de trabalho, esse autor traz novos paradigmas epistemológicos para a análise do saber construído pelos professores, tendo como referência a abordagem ergonômica do trabalho. Ele considera, ainda, que o saber docente deve ser analisado como uma síntese do seu saber de experiência, situado e construído em determinado contexto, sendo necessário analisá-lo a partir de suas inter-relações com o saber de formação e o saber curricular.

A valorização exagerada do saber científico e tecnológico, segundo Therrien (1993), tem sido a referência para se pensar o trabalho em geral – e o trabalho docente em especial. Esse enfoque exacerba a importância dos saberes e dos conhecimentos racionais para a vida social e gera o menosprezo dos outros modos de apreensão da realidade. Assim, na sociedade atual – que privilegia a divisão do trabalho na sua estrutura de classe –, o processo social de valorização da produção do saber encontra-se desvinculado da sua transmissão, formando uma barreira entre o cientista e o professor, bem como entre pesquisa e ensino e, ainda, entre teoria e prática. Apesar de haver uma compreensão de que o professor é agente imprescindível das instituições de ensino, ele não é

valorizado como um dos atores que mantêm uma relação essencial com o saber, o que contribui para diluir o vínculo entre a comunidade científica e o corpo docente.

Nesse mesmo viés, Therrien & Loiola (2001), ainda sob a influência de referenciais teóricos da abordagem ergonômica, concebem o trabalho docente como prática situada. Isso significa que não podemos compreender essa atividade sem descrever a situação na qual ela se insere, pois “trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apóia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais” (p.148), que justificam as decisões tomadas na gestão da sala de aula. Para esses autores somente é possível analisar e compreender o trabalho docente a partir desse olhar, identificando os saberes envolvidos nessa atividade<sup>14</sup>, os quais são oriundos de fontes diversas, como a formação acadêmica, a área disciplinar, a prática social, a cultura, o currículo, a experiência profissional. Assim, a análise ergonômica do trabalho docente considera três elementos essenciais: o docente, a sua atividade e o contexto de trabalho. Destaca, ainda, que a atividade docente constitui-se do objetivo do trabalho, das técnicas utilizadas, dos saberes docentes, do produto do trabalho e do papel dos próprios docentes no processo de trabalho.

A fim de pensar o trabalho docente numa perspectiva que considere os sujeitos envolvidos na construção cotidiana da escola e os saberes aí (re)criados, enfoco, a seguir, a abordagem ergológica do trabalho. Tomo tal abordagem como principal referência para a análise do processo de mobilização, aquisição e produção de saberes efetivado por docentes do Ensino Fundamental, em uma escola da RME/ BH.

### 2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA ERGOLOGIA PARA A ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE

Nesta pesquisa, proponho-me a analisar o trabalho docente enquanto atividade, a partir da abordagem ergológica, a qual oferece subsídios teóricos para a compreensão dialética da construção do homem e do social, por meio do

---

<sup>14</sup> Para aprofundamento nessa abordagem sobre o trabalho humano em geral, ver: DANIELLOU, François. (Coord.). **A Ergonomia em Busca de seus Princípios**: debates epistemológicos. Trad. Maria Irene Stocco Betiol (Coord.). São Paulo: Edgard Blucher, 2004.

diálogo entre as diversas disciplinas que discutem o trabalho, como a Ergonomia, a Economia, as Ciências Sociais, a Antropologia, a História, a Psicologia e a Filosofia.

Partindo do conceito de atividade humana – bem mais amplo do que a noção de trabalho –, a ergologia exige a associação, em todos os níveis, entre os vários saberes. Nesse sentido, os saberes formalizados pelas diversas disciplinas devem ser confrontados com os saberes práticos, aqueles advindos da experiência.

Oriundo indiretamente da filosofia idealista, o conceito de atividade passa pelo marxismo, é retrabalhado pela ergonomia e incorpora-se à ergologia. A abordagem ergológica herdou da ergonomia o princípio de que há uma distância entre trabalho prescrito e trabalho real, sendo necessário que estudiosos do trabalho procurem compreender o significado dessa distância. Essa ideia irá fornecer, então, os materiais empíricos para a reflexão ergológica, que enfatiza a singularidade dos eventos e a historicidade das situações de trabalho. Isso quer dizer que o conceito de atividade pressupõe uma análise do trabalho que investigue os sujeitos em situações concretas, considerando que há uma distância entre as prescrições diversas – que tentam antecipar o trabalho – e o que ocorre nas condições reais do mesmo. Uma das bases da perspectiva ergológica é que a atividade humana está, em um dado meio, em permanente negociação com as normas:

Trata-se de normas anteriores à própria atividade: a atividade negocia essas normas em função daquilo que são as suas próprias. Qualquer que seja a situação, há sempre uma negociação que se instaura. E cada ser humano – e principalmente cada ser humano no trabalho – tenta mais ou menos (e sua tentativa nem sempre é bem sucedida) recompor, em parte, o meio de trabalho em função do que ele é, do que ele desejaria que fosse o universo que o circunda. (SCHWARTZ, 2007, p. 31)

A noção de normas antecedentes pode ser encontrada em escritos de Schwartz (2002, 2003, 2007) que, ao analisar questões relativas ao trabalho e à saúde, tem como referência a “filosofia da vida”, de George Canguilhem (2007). De acordo com essa filosofia, toda atividade de um ser vivo, inclusive do ser humano, está sujeita a um debate de normas. Assim, ao nos referirmos à

atividade, não nos restringimos ao âmbito da cultura, pois ela se realiza também no campo da natureza, uma vez que todo ser vivo e seu meio ambiente estabelecem um debate. Entretanto, apesar de todo ser vivo confrontar-se com as normas estabelecidas a priori, somente no âmbito da humanidade, da cultura, é que esse debate de normas torna-se consciente.

Ao refletir sobre o trabalho no modelo taylorista, Canguilhem (2001) questiona o seu princípio básico, ou seja, a pretensão de que o trabalhador execute, de forma precisa, as prescrições estabelecidas pelas normas antecedentes, que desejam compor o ordenamento da atividade de trabalho. A norma prescrita determina que a realização de certo trabalho deva ocorrer de acordo com um único método aceitável, numa tentativa de “mecanizar o homem e de mecanizar o tempo, negligenciando sistematicamente o caráter rítmico de atividade de um ser vivo qualquer” (p. 118). Cria-se, assim, uma norma que não tem nenhuma significação concreta para o indivíduo, uma vez que desconsidera a sua totalidade biopsicológica.

Esse autor entende, ainda, que, assim como há uma pluralidade de normas, existem várias racionalizações. Isso se deve aos diversos valores presentes no trabalho, pois o homem age nesse meio construindo sua normatividade, que é o próprio sentido da vida. Apesar de a vida humana ser marcada por normas que tentam regular a sua ação, todo homem deseja ser sujeito de suas próprias normas; o ser humano não apenas se submete ao meio, mas também o institui, o (re)cria, (re)criando a si mesmo. Portanto, sendo a vida um processo dinâmico permanente, o ser saudável é aquele que possui capacidade de ser normativo em relação às infidelidades do meio, ou seja, imprimir sua marca no meio em constante devir. Contrariamente, um ser humano doente é aquele que não consegue modificar as normas, apresentando uma pequena margem de tolerância a tais infidelidades.

Para Canguilhem (2001), o “nunca” apresenta o ser vivente em sua subjetividade, pois a partir das normas antecedentes há sempre um movimento inverso, onde “nunca” se faz o que é previamente determinado. Se não fosse assim, a vida – e, poderíamos dizer, a história enquanto construção sociocultural – seria externa ao humano, sempre prescritível e previsível. A ideia é a de que, em toda situação social, preexistem normas, que tentam regular a ação do homem, mas “é o homem em geral que não pode jamais impedir-se de pensar e

se pensar” (SCHWARTZ, 2002, p. 117).

Pode-se, pois, afirmar que o trabalho como atividade humana, ainda que historicamente inserido, nunca é apenas execução e/ou alienação. Ele é sempre tentativa, em certa medida individual e ao mesmo tempo coletiva, “de reinventar maneiras de fazer, de viver as contradições, as restrições, os recursos do presente” (SCHWARTZ, 2003, p. 23). Tal noção traz consigo a ideia de renormalização associada ao fazer histórico.

Portanto, Schwartz (2002) afirma que há um conjunto de normas que buscam prescrever e antecipar a atividade de trabalho do homem, traduzindo saberes, valores, regras, procedimentos e técnicas sociocultural e historicamente acumulados. Essas normas antecedentes são códigos introjetados tanto pelo homem singular como pela experiência coletiva, possuindo ordens diversas, que podem ser jurídicas ou mesmo éticas. Entretanto, os trabalhadores, sempre que podem, recriam as situações de trabalho, renormalizam, colocando em trabalho um saber, o que evidencia a sua criatividade, os seus valores e, como afirma Canguilhem (2001), a saúde do ser, pois uma reação forçada expressa uma reação patológica. Apesar de ser inevitável o aspecto mecânico das normas do trabalho, elas “só são normas pela sua relação com a polaridade axiológica da vida” (CANGUILHEM, 2001, p.121).

Nesse mesmo viés, Daniellou (2004), ao abordar as relações entre tarefa e atividade, considera que a ideia de renormalização nos permite dar ênfase ao aspecto criativo da atividade de trabalho, ressaltando “a possibilidade do ser humano gerir as situações imprevistas, uma vez que as situações previstas e codificadas mostram-se secundárias” (p. 6). Nesse sentido, o processo de gestão das normas antecedentes culmina, necessariamente, numa situação de renormalização das prescrições do trabalho.

Considero, pois, no desenvolvimento desta pesquisa, que o processo de renormalização dos professores frente às dificuldades enfrentadas no seu meio de trabalho significa sempre (re)elaboração de saberes, o que envolve escolhas perpassadas por valores. Nas diferentes formas de inserção nas situações de trabalho, o docente recria, fazendo micro-escolhas, sempre na tentativa de tornar o meio um pouco seu. Assim, o reconhecimento do docente enquanto sujeito de experiência, me permite focar o olhar sobre as vivências, os saberes e os valores presentes no processo de trabalho.

Segundo Schwartz (2000a), a abordagem ergológica do trabalho docente buscará compreender as dificuldades próprias desse trabalho, uma vez que ele é enquadrado por normas diversas que o precedem – como as regras dos estabelecimentos de ensino, da vida escolar, dos programas curriculares, da compreensão social do que seja ensinar. Entretanto, essas normas, prescritas *a priori*, não conseguem antecipar o que o professor encontra na situação real de trabalho, ou seja, a grande diversidade de alunos, a relação singular que cada um deles estabelece com a escola e com o saber, as particularidades de cada situação, as especificidades próprias de cada estabelecimento de ensino, as regulações coletivas próprias de cada unidade escolar.

Há, aqui, o entendimento de que as relações dos docentes entre si, com os alunos e com as prescrições relativas ao seu trabalho não decorrem de uma absoluta liberdade de escolha dos sujeitos, que agiriam ao seu bel prazer. Tais relações estão, de alguma forma, condicionadas pelas normas que antecedem o trabalho, pela maneira como se estrutura a organização do trabalho no interior da instituição escolar e, ainda, pelos campos de regulação coletiva. Entretanto, é possível pensar para além das determinações estruturais, a fim de compreender o trabalho que o docente realiza sobre o próprio saber, estabelecendo uma relação entre as situações micro e as condicionantes macro-estruturais, sem aniquilar o sujeito e os usos que ele faz de si nas situações de trabalho.

Assim, ao trabalhar com a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, a ergologia remete ao trabalho concreto, onde os trabalhadores estabelecem uma relação dialética entre as normas antecedentes e a renormalização, definindo suas escolhas, nas dramáticas do uso de si, fazendo uso do corpo, da experiência, a partir de critérios e valores éticos. Todo trabalho é lugar de uma dramática singular, de uso dramático de si, supondo arbitragens, ponderações, critérios e engajamento, onde o protagonista negocia a articulação dos usos de si por outros e por si mesmo (SCHWARTZ, 2007).

Pode-se, então, pensar que, no âmbito micro do cotidiano escolar, nas situações sempre singulares, ocorre um debate entre as normas antecedentes que prescrevem o trabalho docente e sua necessária renormalização. O trabalho real é, portanto, expressão de renormalização, de saberes mobilizados e em ação. Nele as normas anteriores são ajustadas à própria experiência do docente, construída ao longo de sua história de vida.

Diante das situações de conflito que emergem desse processo de (re)trabalho do saber – e, portanto, de (re)trabalho da sua subjetividade –, o docente vive uma dramática do uso de si. Ele tem sempre que escolher entre manter-se próximo às normas prescritas para o seu trabalho – e assim fazer uso de si por outros – ou recriar normas que são expressão de uma negociação entre o que é pedido e o que ele pode ou sabe fazer – nesse caso, fazendo uso de si por si mesmo. Não há, portanto, oposição entre o trabalho prescrito e o trabalho real, mas um movimento de recriação e produção de saber na passagem do prescrito ao real, quando estão presentes, simultaneamente, o uso de si por outros e uso de si por si mesmo.

De acordo com Schwartz (2007), somente o uso de si por outros pode ser antecipado, ou seja, prescrito antes que a atividade de trabalho ocorra. Uma vez diante da atividade, o uso de si por si mesmo apresenta-se como um imperativo para o trabalhador, não podendo ser previsto, pois não é possível antecipar os valores, as renormalizações e as negociações sempre presentes na atividade de trabalho. Portanto, a gestão da distância entre o prescrito e o real nos remete à atividade do corpo-si, que seria uma entidade que perpassa tanto o intelectual, como o cultural, o fisiológico, o muscular e o sistema nervoso do sujeito que trabalha. Isso leva a crer que o sujeito da atividade não é totalmente consciente nem totalmente inconsciente, pois trabalhar de outra forma, diferente do que está prescrito, pressupõe uma racionalidade que se relaciona tanto a razões explicitáveis – escolhas feitas no nível da consciência – como, simultaneamente, a escolhas que são feitas quase naturalmente, a fim de evitar a fadiga, de tornar a situação vivível no sentido bem corporal.

Considero que o confronto com situações novas, específicas das políticas de incorporação e permanência das camadas populares no interior da escola, gera a demanda pela reelaboração dos saberes docentes e, ainda, dos sentidos atribuídos ao trabalho. Às vezes, as condições objetivas de trabalho são tão difíceis que a renormalização se efetiva a partir de um leque restrito de opções, no qual as escolhas são limitadas. Nesse caso, um mal-estar pode se fazer presente, comprometendo, muitas vezes, a saúde do docente (ESTEVE, 1991, 1992).

Desse modo, a atividade de trabalho docente – sendo sempre negociação entre as prescrições anteriores e sua necessária renormalização – leva o

professor a ter que, por um lado, atender às normas antecedentes e, por outro, recriá-las em função daquilo que se apresenta como singularidade na situação real de trabalho, ou seja, diante daquilo que não foi possível antecipar. Isso significa que apesar das políticas postas pela RME/BH para o trabalho docente, os professores, no ato de trabalho, têm que decidir como fazer usos de si por si, confrontando dimensões éticas, sociais, psicológicas e culturais e, ainda, recorrer a saberes e valores acumulados ao longo de sua história de vida. Entretanto, é preciso não esquecer que a história de vida de cada sujeito se dá em um contexto sócio-histórico-cultural, na inter-relação com outros sujeitos, também sócio-histórico-culturais.

A seguir, descrevo o contexto no qual tem se dado a atividade de trabalho docente no Ensino Fundamental nas duas últimas décadas. Início a minha análise resgatando de forma breve elementos históricos do processo de incorporação da educação aos direitos sociais. Em seguida, abordo o processo de universalização do acesso ao Ensino Fundamental no Brasil, destacando, ainda, a sua ocorrência na RME/BH e evidenciando os instrumentos legais que buscam garantir esse direito.



### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE**

#### **3.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL**

Neste item procuro resgatar, ainda que brevemente, aspectos históricos do processo de incorporação da educação aos direitos sociais, no contexto das lutas sociais pela cidadania.

Entendo, com Carvalho (2001), que a cidadania é um fenômeno complexo, historicamente definido e que seu pleno exercício exige acesso aos direitos civis, políticos e sociais. Os direitos civis são aqueles que garantem a liberdade de opinião e organização, sendo fundamentais à vida, à propriedade e à igualdade perante a lei. Tais direitos garantem as relações cordiais entre as pessoas, a existência da sociedade civil e a liberdade individual. Os direitos políticos dizem respeito ao direito de votar e ser votado, de participar, pois, do governo da sociedade, admitindo, ainda, a organização partidária. Quanto aos direitos sociais, sua importância está na garantia da participação dos trabalhadores na riqueza coletiva, como o direito ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria e, também, à educação. Baseando-se na justiça social, os direitos sociais buscam reduzir as desigualdades próprias do capitalismo, procurando garantir maior bem-estar a todos os cidadãos.

Nesse sentido, os direitos civis e políticos, quando não vêm acompanhados dos direitos sociais, tornam-se arbitrários. E a educação, como direito social, é fundamental para o alcance dos demais direitos, pois as pessoas com maior nível de escolarização tendem a se tornar mais críticas ao sistema e mais propensas a reivindicar a garantia de seus direitos.

A consolidação da educação como direito social possui dois marcos históricos muito importantes. O primeiro deles nos remete à época moderna, quando reivindicações da burguesia levaram à incorporação da educação aos demais direitos, como a vida, a liberdade, a igualdade, a propriedade privada e a segurança. Essa luta se insere no contexto do surgimento do tripé estado nacional, burguesia e filosofia racionalista, sendo acompanhada do surgimento do direito positivo, baseado na convenção contratual, registrado por escrito.

De acordo com Horta (1998), a primeira nação a incorporar em sua legislação o princípio da educação escolar como direito de todos e dever do Estado foi a Prússia, na segunda metade do século XVIII. Mais tarde, no século XIX, a França e a Inglaterra também passaram a garantir legalmente esse direito.

O segundo marco significativo, que coloca a educação no rol dos direitos sociais, nos remete à Europa pós-Segunda Guerra Mundial, quando diversos países daquele continente conseguiram uma considerável democratização do acesso ao ensino, o que veio acompanhado do aumento da duração da escolaridade obrigatória, que passou a variar de 8 a 10 anos, conforme o país.

Nesse contexto, merece destaque a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), redigida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que afirma em seu artigo 26: “toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que se refere à instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória”. Nessa mesma direção, a Declaração dos Direitos da Criança (1959), em seu princípio 7, diz que: “A criança tem direito de receber educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares” (HORTA, 1998, p.7).

Em termos mundiais, pode-se afirmar que, a partir de meados do século XX, a educação foi incorporada aos direitos sociais de vários países, de forma cada vez mais crescente, ainda que, na prática, esse direito nem sempre tenha se efetivado. Mas na década de 1990 a educação tornou-se uma importante conquista. Em março desse ano realizou-se a Conferência Internacional de Jontein, na Tailândia, patrocinada por diversos organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram dessa conferência delegações de 155 países e 20 organizações não-governamentais (ONGs), dentre as quais representantes do Brasil. A partir desse evento, diretrizes comuns para a educação mundial foram apresentadas como alternativa à multiplicidade de políticas implementadas nos sistemas educativos dos diversos países.

É sobre os instrumentos legais que buscam garantir o processo de universalização do Ensino Fundamental no Brasil que trato a seguir, procurando situar a garantia desse direito a um movimento conjuntural mais amplo.

### 3.2 O PROCESSO DE UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

Ao discutir as questões legais relativas à educação no Brasil, Cury (2000) faz referência à sua condição de ex-colônia e ao antigo regime escravocrata nacional, a fim de lembrar que, historicamente, temos um processo de desigualdade jurídica e hierárquica entre os tidos como “superiores” e os considerados “inferiores”. Afirma que tal tradição apresenta-se como elemento dificultador do acesso aos direitos civis, políticos e sociais e, portanto, à cidadania:

Mesmo após a abolição, negros e índios, além de caboclos e migrantes, não foram considerados cidadãos de primeira grandeza. [...] Tais afrontas à dignidade da pessoa humana limitaram profundamente nosso desenvolvimento como nação soberana e democrática. Os direitos civis e políticos proclamados se mesclaram com uma prática de discriminação e de privilégio que obstruiu o acesso de brancos pobres aos direitos políticos de cidadãos. Somente no início do século XX é que se pôde falar expressamente da busca de um direito social no Brasil. (p. 570)

Desde o início do século XX, os educadores brasileiros já haviam levantado a discussão sobre a necessidade de garantia, por parte do Estado, da educação como direito social. Entretanto, tal direito somente foi garantido, legalmente, com a Constituição Federal de 1988. O entendimento do alcance legal desse direito remete aos anos subsequentes à Segunda Guerra Mundial, quando o capitalismo, ao entrar num período de expansão, gerou uma crise que se fez sentir a partir da década de 1970.

Nesse momento, um novo modelo de acumulação de capital<sup>15</sup> apresentou-se como possibilidade de sobrevivência do modo capitalista de produção, trazendo novas formas de organização e gestão da produção e do trabalho. Acompanhada de grande avanço tecnológico, essa crise iria afetar as diversas esferas da vida social no final do século XX.

Essas mudanças no cenário mundial foram acompanhadas pela globalização da economia, com vistas a possibilitar ao empresariado internacional a manutenção

---

<sup>15</sup> Há, atualmente, um movimento que oscila entre continuidades e rupturas em relação ao modelo de acumulação anterior – denominado fordista. Um novo modelo, chamado paradigma japonês ou padrão de acumulação flexível, emerge, apoiando-se na ciência e na tecnologia, envolvendo a crise do Estado de Bem Estar Social e a resistência dos trabalhadores à produção nos moldes do taylorismo-fordismo.

da produtividade e da competitividade. Isso fez com que um novo perfil de trabalhador passasse a ser requerido pelo capital, principalmente em setores de ponta da produção, influenciando as demandas feitas, em nível mundial, ao sistema educacional como, por exemplo, a exigência de maiores investimentos para a educação básica.

Foi nesse contexto de crise do capitalismo – e de buscas de saídas para a sobrevivência do sistema – que ocorreu, em 1990, a Conferência Internacional de Jontein, o que influenciou os rumos das reformas educacionais em vários países, inclusive no Brasil. Tendo assinado a Declaração Mundial de Educação para Todos – documento fruto dessa Conferência –, o Brasil assumiu o compromisso de, num prazo de dez anos, concretizar as políticas públicas para a educação, através do Plano Decenal da Educação, previsto para vigorar de 1993 a 2003. Suas metas principais centraram-se na erradicação do analfabetismo, na universalização do Ensino Fundamental e na redução da evasão e da repetência. Esse Plano continha, ainda, algumas diretrizes definidas para a educação mundial, como a descentralização administrativa e financeira, a corresponsabilidade do Estado e da sociedade civil pela educação – por meio do estabelecimento de parcerias –, a avaliação institucional, a avaliação de desempenho do professor, o desenvolvimento do ensino a distância, além da reestruturação da carreira docente. Esse movimento de reforma teve “a influência de organismos internacionais na proposição política para a educação nacional” (MICHELS, 2006, p. 407).

É preciso reconhecer, entretanto, que a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88) já trazia a premissa da educação como direito social, refletindo a mobilização de setores organizados da sociedade brasileira, pós-ditadura militar, na busca por maiores conquistas sociais. A proposta de progressiva obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, presente na Carta Magna do país, estava, portanto, em consonância com o movimento internacional em prol de maiores investimentos nesse nível de ensino.

A partir da década de 1990, o Brasil inicia um amplo movimento em torno das reformas educativas. Segundo Oliveira (2004):

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola

como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade. (p. 1130)

Um outro importante instrumento legal que expressa a concepção de educação como direito social é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990 – Lei 8.069 de 13/07/90 –, que determina medidas e/ou encaminhamentos aplicáveis quando não são garantidos à criança e ao adolescente os direitos à vida, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O ECA expressa, e ao mesmo tempo influencia, as novas concepções relativas à situação de crianças e adolescentes excluídos e maltratados, atribuindo à família, à escola, à sociedade e ao poder público a responsabilidade de garantir à criança e ao adolescente o direito à proteção, à segurança e ao atendimento adequado. A educação escolar como direito é tratada em seu artigo 53, que garante ao aluno o acesso à escola pública perto da sua residência, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o direito de ser respeitado por seus educadores, a possibilidade de contestar critérios avaliativos – podendo recorrer às instâncias escolares superiores – e, ainda, o direito de organizar e participar de atividades estudantis.

Os artigos 55 e 56 do ECA registram, respectivamente, a responsabilidade dos pais de matricularem seus filhos na rede regular de ensino e incumbem os dirigentes escolares, esgotados os recursos de que a escola dispõe, de comunicarem ao Conselho Tutelar<sup>16</sup> os casos de maus-tratos de alunos, os elevados níveis de repetência, as faltas injustificadas e os casos de evasão escolar. Esse estatuto prevê, ainda, ação de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, quanto ao não oferecimento ou oferta irregular do ensino.

---

<sup>16</sup> No Brasil, a competência e organização do Conselho Tutelar estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 131-140). Esse Conselho é um órgão municipal destinado a fiscalizar e a zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes, previstos no ECA.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), cujos princípios encontram-se em sintonia com o ECA e com a Declaração Mundial de Educação para Todos, reafirma a determinação da CF/88 de que o Ensino Fundamental deve incluir, no mínimo, 8 anos de escolarização<sup>17</sup>. A matrícula de crianças de 6 anos era facultativa e não precisava de atestado de maturidade. Ocorreu, também, a eliminação do limite de idade para o direito ao Ensino Fundamental obrigatório: qualquer brasileiro acima de 7 anos de idade poderia exigir legalmente o acesso a esse nível de ensino.

Um dado de extrema importância é a instituição do Ensino Fundamental como direito público subjetivo:

Tal direito diz do poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido. Daí decorre a faculdade, por parte da pessoa, de exigir a defesa ou proteção do mesmo direito da parte do sujeito responsável. (HORTA, 1998, p. 8)

Nesse sentido, o direito à educação vincula-se à obrigatoriedade escolar, não existindo a possibilidade dos pais serem dispensados da obrigação de encaminhar seus filhos à escola. Da mesma forma, se for comprovada a negligência da autoridade competente no cumprimento da obrigatoriedade escolar, caberá a imputação de crime de responsabilidade. Esse princípio da LDBEN 9394/96 reforça, pois, o que já estava estabelecido no ECA.

Segundo Horta (1998), atualmente a maior dificuldade não está em fundamentar os direitos, mas em protegê-los. Não basta garanti-los na legislação, pois a lei não funciona igualmente para todas as classes econômicas. Às desigualdades econômica, social e cultural corresponde certa desigualdade perante a lei. A proteção dos direitos sociais exige a presença do Estado, com políticas públicas adequadas na área social. Tais políticas públicas, por sua vez, exigem a participação organizada da sociedade civil, pois:

o direito à educação só se concretizará quando o seu reconhecimento jurídico for acompanhado da vontade política dos

---

<sup>17</sup> Em 2006, a lei nº 11.274/06 viria a modificar esse princípio: a partir de 2010 o Ensino Fundamental passará a ser, obrigatoriamente, em 9 anos, incorporando as crianças de 6 anos de idade.

Poderes Públicos no sentido de torná-lo efetivo e da capacidade da sociedade civil se organizar e se mobilizar para exigir o seu atendimento na justiça e nas ruas e praças, se necessário. (p. 10)

No caso brasileiro, a presença do Estado pode ser notada, ainda, na proposta de uma política de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais no Ensino Básico. A LDBEN 9394/96 reafirma os princípios da CF/88<sup>18</sup> relativos à Educação Especial, estabelecendo que “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Há o pressuposto legal de que deve ocorrer apoio especializado, quando necessário, na escola regular ou em escolas e/ou serviços especializados, a fim de atender às peculiaridades desses sujeitos. Entretanto, a realidade mostra que nem sempre esse apoio ocorre e, quando ocorre, se dá de forma muito precária.

É preciso destacar, ainda, o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>19</sup> que entrou em vigor em 2001, dando visibilidade a um conjunto de ações que pretendiam modificar estruturalmente o sistema de ensino brasileiro ao estabelecer diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil. Tendo como finalidade orientar as ações do Poder Público nas três esferas da administração – União, Estados e Municípios –, o Plano é um instrumento que define políticas públicas educacionais para o país, tratando de questões como a formação e a valorização do magistério, além de apontar caminhos para o financiamento e a gestão da educação.

Apesar de todo o debate envolvendo a sociedade civil organizada, o Plano aprovado não contemplou a vontade de alguns setores ligados à educação nacional. A tentativa de fusão entre a proposta desses setores e a proposta do Poder Executivo resultou no que as entidades da área educacional passaram a denominar “mera carta de intenções” do governo.

O que importa aqui é destacar que tem havido, por parte do governo brasileiro, nas duas últimas décadas, um movimento de implementação e de reformulações de

---

<sup>18</sup> A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, afirma que: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente na rede regular de ensino.*”

<sup>19</sup> A LDBEN 9394/96, ao tratar das disposições transitórias, afirma em seu artigo 87 que “é instituída a década da educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei”. Entretanto, somente após mais três anos de muitos debates e enfrentamentos com entidades ligadas à área educacional é que o Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado pelo Congresso Nacional, em janeiro de 2001.

políticas educacionais em todo o país e que tal movimento exerce grande influência na forma como ocorre o trabalho docente no interior da escola.

É nesse movimento histórico que surgiu o Programa Escola Plural, indicador das diretrizes político-pedagógicas para a RME/BH desde fins de 1994. Realizando o trabalho de campo em uma escola dessa Rede de Ensino, busco, nesta pesquisa, evidenciar os impactos que essas transformações tiveram sobre o trabalho cotidiano dos docentes do Ensino Fundamental.

### 3.3 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE: AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO FUNDAMENTAL

A RME/BH inicia suas atividades em 1948, com a criação da sua primeira escola, ampliando-se gradativamente e alcançando expressivo crescimento nas duas últimas décadas, com um contínuo aumento das matrículas na Educação Básica.

Associadas a esse processo, foram implementadas, a partir de década de 1990, mudanças organizacionais e de gestão que atendiam aos objetivos propostos pela Declaração Mundial de Educação para Todos, chegando mesmo a antecipar algumas definições da própria LDBEN 9394/96.

Em 2006, ano de realização da minha pesquisa de campo, a RME/BH contava com 181 escolas e com 179.897 alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos, distribuídos conforme as tabelas abaixo:



**Tabela 1 - Distribuição das Escolas da RME/BH por Modalidade de Ensino – 2006**

<b>Modalidade de Ensino</b>	<b>Nº. de escolas</b>
Educação Infantil	78
Ensino Fundamental	168
Ensino Médio	27
Educação de Jovens e Adultos	43
Exclusivamente Educação Infantil	42
Exclusivamente Educação Especial	3
Exclusivamente Educação de Jovens e Adultos	1
<b>Total de Escolas</b>	<b>181(*)</b>

Fonte: SMED/GPLI/Estatística Escolar – Censo Escolar

(\*) O n. total de escolas é menor do que a soma das escolas por modalidade de ensino porque algumas delas atendem a mais de uma modalidade.

**Tabela 2 - Distribuição das Matrículas na RME/BH por Modalidade de Ensino – 2006**

<b>Modalidade de Ensino</b>	<b>Nº de Alunos</b>
Educação Infantil	12.396
Ensino Fundamental	138.893
Ensino Médio	15.059
Ensino Especial	463
Educação de Jovens e Adultos	13.086
<b>Total</b>	<b>179.897</b>

Fonte: SMED/GPLI/Estatística Escolar - Censo Escolar

Para o atendimento a esse público, a Prefeitura de Belo Horizonte contava com 10.187 professores, sendo 512 formados apenas no nível médio, 5.802 com formação em nível superior, 3.578 com especialização, 280 com mestrado e 15 com doutorado. Havia, ainda, 1.002 educadores infantis, sendo 458 com formação em nível médio e 544 com nível superior. São esses números que trazem as tabelas abaixo.

**Tabela 3 - Distribuição dos Professores da RME/BH por Nível de Formação – 2006**

<b>Nível de Formação</b>	<b>Nº de prof.</b>
Ensino Médio	512
Ensino Superior	5.802
Especialização	3.578
Mestrado	280
Doutorado	15
<b>Total</b>	<b>10.187</b>

Fonte: SMED/GPLI/Estatística Escolar – SGE

**Tabela 4 - Distribuição dos Educadores Infantis da RME/BH por Nível de Formação – 2006**

<b>Nível de Formação</b>	<b>Nº de Ed. Inf.</b>
Ensino Médio	458
Ensino Superior	544
<b>Total</b>	<b>1.002</b>

Fonte: SMED/GPLI/Estatística Escolar – SGE

A história dessa Rede de Ensino remonta a um movimento de luta conduzido por seus profissionais, na busca por melhores condições de trabalho e pela possibilidade de inserção e permanência das camadas populares no espaço escolar. Desde os fins da década de 1980, um intenso debate em torno de novas propostas de organização e gestão do trabalho escolar passou a fazer parte do cotidiano das escolas. Tal discussão, inserida no movimento de renovação pedagógica, levou os profissionais da RME/BH a refletirem sobre os processos de exclusão a que estavam – e em alguns aspectos ainda estão – submetidos crianças, adolescentes e jovens das camadas populares no que se referia ao acesso e à permanência nas escolas públicas.

A partir da mobilização e da pressão da categoria dos professores sobre a administração pública, a concepção de educação escolar como direito irá emergir nas políticas públicas da RME/BH na gestão 1989/1992. Mais especificamente, o ano de 1990 foi marcante nesse processo, com a realização do I Congresso Político Pedagógico da RME/BH. Apesar dos muitos conflitos e das intensas discussões – que envolveram os profissionais da educação e seus representantes sindicais, a

SMED/BH e as Regionais, além de representantes comunitários –, algumas conquistas referentes aos critérios e às normas de organização e de funcionamento das escolas foram alcançadas.

Cada escola deveria se organizar para elaborar e efetivar a implantação do seu Projeto Político-Pedagógico. Tal formulação deveria ser feita no interior da própria escola, e não mais na SMED/BH – o órgão central tradicionalmente responsável pela elaboração das políticas educacionais para as escolas dessa Rede.

No intuito de favorecer o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico, criou-se o tempo de Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE), destinando-se 20% da carga horária remunerada do professor para tais atividades.

Na perspectiva de democratizar as instâncias decisórias, foram instituídas eleições diretas para diretores e vices; houve a normalização das funções de coordenadores de turno e de área; foram criados o Colegiado, a Assembleia Escolar e o Grêmio Estudantil. Buscou-se, ainda, fortalecer a relação escola-comunidade com a criação da Associação de Pais e Mestres (APM).

Visando uma maior igualdade de oportunidade de acesso dos alunos às escolas públicas municipais, foram eliminados os testes de seleção. Além disso, conquistou-se a valorização dos profissionais da educação por meio da remuneração por habilitação, o que estimulou a busca por maiores níveis de formação.

Efetivou-se, ainda, a formação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) que, por um lado, atendia a uma reivindicação dos profissionais da RME/BH, mas, por outro, representava uma estratégia do poder público municipal para a efetivação de sua política educacional. Esse centro objetivava a formação continuada desses profissionais e o assessoramento às escolas na elaboração e implantação de seus Projetos Político-Pedagógicos:

O caráter desse centro de formação é ambíguo. Constituiu-se pelos profissionais da própria RME e não por técnicos recrutados. Nascido de uma reivindicação dos trabalhadores e composto pelos mesmos, o CAPE construiu uma identidade muito próxima das escolas, instaurando uma interlocução ativa com as mesmas. Esse centro identificou-se também com a política educacional levada a efeito pelo poder público, a qual estava vinculado formalmente. (MIRANDA, 1998, p. 119)

Apesar de nem todas as deliberações do I Congresso Político Pedagógico da RME/BH terem se efetivado, as mudanças acima mencionadas, ao serem implementadas, afetaram a estrutura dessa Rede de Ensino, representando uma resposta do poder público a antigas reivindicações dos profissionais da educação. No encalço de tais conquistas, novas demandas passaram a ser feitas à escola no seu fazer cotidiano e, mais especificamente, ao professor, cujo trabalho foi se tornando cada vez mais complexo. Instaurou-se, pois, nas escolas, grande movimentação, com a intensificação das discussões relacionadas ao fazer pedagógico e com a revisão nas formas de gestão e organização do trabalho escolar.

Houve, desde então, um intenso processo de regulamentação e normalização, que procurou enquadrar o trabalho docente na RME/BH ao que a SMED/BH considerava adequado à nova realidade da educação no município.

Sem desconsiderar que as normas que antecedem o trabalho não conseguem antecipar o que o docente encontra na situação real, devido às particularidades próprias de cada situação e da relação singular que cada um estabelece com a escola e com o saber, passo a explicitar algumas dessas normas. O objetivo é chegar ao entendimento de como tais normas foram apropriadas pelo coletivo da escola pesquisada, num contínuo processo de renormalização, bem como as contradições vividas cotidianamente pelos docentes nas situações reais de trabalho. Nessa perspectiva, faço algumas considerações sobre as políticas públicas propostas pela RME/BH para efetivar os princípios político-pedagógicos do Programa Escola Plural.

### 3.4 O PROGRAMA ESCOLA PLURAL

#### 3.4.1 Princípios Político–Pedagógicos

Na RME/BH, a política pública educacional que tem orientado a prática docente nos últimos anos é fruto do Programa Escola Plural. Apresentado pela SMED/BH em fins de 1994, ele foi implantado nas escolas de 1º e 2º ciclos em 1995 e nas escolas de 3º ciclo em 1996. Posteriormente, suas propostas foram ampliadas, a fim de atender à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Infantil, ao Ensino Especial e, por fim, ao Ensino Médio, denominado 4º ciclo. Segundo Mazoni (2003):

A Escola Plural, assim como outras propostas educacionais com características semelhantes implantadas na década de 1990, em cidades como Porto Alegre, Ipatinga, Blumenau e Diadema e também no Distrito Federal, faz parte do projeto político-social das administrações ligadas ao Partido dos Trabalhadores (PT). Um dos aspectos marcantes dos governos do PT é a afirmação da educação como direito e a busca de uma maior abertura para a participação popular nas diferentes instâncias administrativas, princípios que são incorporados nas propostas educacionais. (p. 29)

Sendo influenciado pelo contexto político-ideológico das administrações petistas, o Programa Escola Plural inspirou-se em experiências educacionais inovadoras realizadas em países como a Espanha e a Inglaterra. Sua implementação contribuiu para reverter o alto índice de evasão e repetência escolar, uma triste realidade que denunciava o despreparo das redes públicas de ensino para lidar com o processo de incorporação e permanência das camadas populares em seu interior.

A SMED/BH, segundo Dalben (2000a), procurou estruturar o Programa Escola Plural a partir das múltiplas experiências pedagógicas que as escolas municipais vinham desenvolvendo, num processo de construção coletiva, inspirado nos ideais de uma escola mais democrática, flexível e aberta à cultura e às comunidades populares. Buscou, ainda, equacionar os problemas do fracasso escolar das crianças das camadas populares, intervindo nas estruturas excludentes e seletivas do sistema escolar, além de apresentar o Programa como resposta à demanda do movimento social organizado em defesa da escola pública.

Ao propor novas experiências educativas, a Escola Plural, ainda hoje, é tida como referência para a prática pedagógica de vários municípios brasileiros. Considerada avançada e inovadora por problematizar políticas tradicionais, ampara-se em quatro núcleos vertebradores: eixos norteadores da Escola Plural, reorganização dos tempos escolares, processos de formação plural e avaliação (BELO HORIZONTE, SMED, 2003b, Caderno 0).

Os eixos norteadores são oito: uma intervenção coletiva mais radical; maior sensibilidade com a totalidade da formação humana; concepção da escola como tempo de vivência cultural; escola como espaço de experiência e de produção

coletiva; virtualidades educativas da materialidade da escola; proposta de vivência de cada idade de formação sem interrupção; socialização adequada a cada idade/ciclo de formação; busca de nova identidade da escola e de seus profissionais. A centralidade nesses eixos norteadores pressupõe considerar a escola como espaço de produção de cultura e os alunos e professores como sujeitos socioculturais, portadores de histórias de vida, crenças, valores e hábitos, que não podem ser ignorados.

O rompimento com a lógica fragmentada da seriação dos tempos pedagógicos, por meio da organização em ciclos de formação, nos remete ao segundo núcleo vertebrador: a reorganização dos tempos escolares. Pressupõe-se que sejam ultrapassadas as estruturas rígidas de organização do trabalho, tradicionalmente individualizado e hierarquizado. De acordo com Dalben (2000b):

Na perspectiva política da inclusão social e garantindo o direito à educação, o Programa Escola Plural amplia o tempo de permanência do aluno no Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. Propõe a organização por ciclos de formação buscando a continuidade do processo de escolarização, eliminando a seriação e visando à construção da identidade do aluno. (p. 13)

Assim, três ciclos foram organizados na RME/BH, sendo que o 1º ciclo, da infância, objetiva atender crianças entre 6 e 8/9 anos de idade; o 2º ciclo, da pré-adolescência, inclui alunos com idade entre 9 e 11/12 anos; e o 3º ciclo, da adolescência, atende alunos de 12 a 14/15 anos.

Os ciclos de formação substituem, ainda, a concepção de reprovação/aprovação pelo sistema de progressão continuada, propondo uma avaliação mais global, que leve em conta, além da aquisição de conteúdos, os processos socializantes que permeiam toda a vivência escolar do educando.

Em consonância com a concepção de ciclos, emerge, pois, o terceiro núcleo vertebrador, que propõe processos de formação plural. Essa perspectiva de formação irá orientar as concepções de ensino-aprendizagem que se oponham à apresentação de conteúdos escolares descontextualizados e abstratos. Era preciso, pois, romper com a lógica que levava os educandos à construção de um duplo sistema conceitual: um escolar, que servia para passar de ano e outro extraescolar, usado no seu cotidiano. Os processos de formação plural referem-se à necessidade de se considerar a complexidade da construção do conhecimento:

O conceito de ensino e aprendizagem ganha um novo significado, deixando de ser um fim em si mesmo, desvinculado do contexto em que está inserido. Nessa postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. Uma mudança cognitiva é, ao mesmo tempo, um processo individual e social. (BELO HORIZONTE, SMED, 2003b, p. 26, Caderno 0)

A aprendizagem, entendida como processo complexo e global, procura uma constante associação entre teoria e prática, sendo que o conhecimento da realidade deve estar estreitamente relacionado à intervenção nessa mesma realidade. A busca da aprendizagem, desencadeada em função de um problema, deve conduzir à investigação, à construção de novos conceitos, através de procedimentos adequados.

A ideia de aprendizagem como processo a ser construído exige um conjunto de práticas pedagógicas baseadas em projetos de trabalho. Os cadernos iniciais da Escola Plural se referem à Pedagogia de Projetos como algo além de renovação de atividades ou de técnicas de ensino. Caracterizam-na como uma nova concepção pedagógica, cuja ênfase estaria na proposta globalizante do processo ensino-aprendizagem, levando os conteúdos disciplinares a funcionarem como instrumentos culturais para a resolução das questões oriundas do cotidiano dos discentes.

O quarto e último núcleo vertebrador, estreitamente relacionado com o núcleo anterior, traz a proposta de reestruturação dos processos de avaliação nas escolas da RME/BH. Quando o enfoque recai na formação global do sujeito que aprende, os processos avaliativos deixam de ser um fim em si mesmos e adquirem um caráter processual e formativo. Ao considerar o desenvolvimento do indivíduo em suas várias dimensões – cognitiva, social, afetiva e cultural –, tal avaliação pressupõe uma forma de interação entre docente e discente que se diferencia da que ocorre na avaliação tradicional, meramente somativa:

Entre outras diferenças, ela [a avaliação formativa] requer que um tempo da aula seja alocado para a discussão, com os alunos, sobre o processo pelo qual cada educando está passando na escola. Dessa forma, a avaliação formativa depende da reorganização do uso do tempo no cotidiano escolar. (BELO HORIZONTE, SMED, 2003b, p. 27, Caderno 0)

Os documentos da Escola Plural sugerem a manutenção de recursos avaliativos tradicionais como provas, exercícios, trabalhos individuais e em grupo e, ainda, Conselhos de Classe. Entretanto, enfatiza o rompimento do caráter controlador e/ou classificatório desses instrumentos de avaliação, uma vez que eles devem ter como princípio possibilitar aos professores acompanhar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno, de maneira mais global e menos quantitativa. A avaliação, na escola organizada em ciclos, não visa classificar, aprovar ou reprovar o aluno, mas revelar o processo ensino-aprendizagem, possibilitando diagnosticar e identificar os avanços e os aspectos que precisam ser trabalhados, com vistas a garantir a construção do conhecimento. Essa noção requer que os educandos participem ativamente do processo de avaliação, como forma de se apropriarem dos mecanismos de construção do conhecimento.

Sem dúvida, pode-se verificar, pelo que foi exposto, que o Programa Escola Plural é conceitualmente bem embasado. Como política pública, passou a exigir um novo entendimento do que seja o sistema público de ensino, requerendo inovações relacionadas a aspectos essenciais da prática pedagógica e pressupondo uma nova forma de organização dos tempos e espaços escolares, com ênfase no trabalho coletivo, na inter e na transdisciplinaridade, nos projetos de trabalho e na superação das concepções de aprovação e reprovação. Entretanto, não foi sem conflito que se deu o processo de implantação do Programa:

O contexto de implantação foi polêmico, havendo grande número de assembleias e reuniões, realizadas com diferentes instâncias, objetivando estudar a sua proposta e definir as formas de concretizá-la no dia-a-dia das escolas. As reações foram diversas: resistência, ansiedade, insegurança, envolvimento, empenho e esperanças foram sentimentos comuns entre os profissionais. As justificativas para tais reações oscilaram entre dificuldades para o entendimento da nova concepção de ensino e insegurança quanto à atuação e à situação funcional dos docentes. A comunidade de pais, inicialmente, mostrou-se ora com entusiasmo, ora com descontentamento, mas aos poucos foi se recolhendo na expectativa dos resultados. (DALBEN, 2000b, p. 13/14)

Ao longo da última década, a SME/BH recorreu a alguns dispositivos que se constituíram como referência para a normalização do Programa Escola Plural. A realização da I Conferência Municipal de Educação, ocorrida em 1998, é um exemplo desse esforço, cujo resultado foi a criação do Conselho Municipal de



Educação (CME/BH). Tendo caráter deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador sobre os temas de sua competência, o CME/BH é um órgão colegiado e permanente do Sistema Municipal de Ensino, sendo, ainda, política e administrativamente autônomo.

No capítulo II do seu regimento interno, o CME/BH estabelece como um de seus objetivos garantir aos representantes da comunidade o direito de participação na definição das diretrizes da educação no Município de Belo Horizonte, a fim de contribuir para a elevação da qualidade dos serviços educacionais. Propõe-se, também, assegurar que a educação seja direito de todos, por meio de políticas econômicas, sociais e culturais que visem a garantia de acesso e permanência a uma educação contínua e de qualidade, sem qualquer discriminação. Tem ainda como princípio favorecer a implementação da gestão democrática nas escolas da RME/BH.

Outro importante instrumento de normalização do Programa Escola Plural foi a Carta de Princípios da Rede Municipal de Ensino. Publicada no Diário Oficial do Município (DOM) em 16/3/2001, essa carta – que expressa uma concepção de educação como direito social – é o produto final de intensas e conflituosas discussões realizadas no decorrer dos I e II Encontros Municipais da Constituinte Escolar, compostos por um fórum continuado de professores, pais e alunos das escolas da RME/BH, nos anos de 1999 e 2000. Ela expressa, ainda, a necessidade de uma articulação entre a política educacional do município, a Proposta Político Pedagógica de cada escola e o Regimento Escolar, além de estimular uma maior participação dos pais na educação de seus filhos.

Em 2003, demonstrando que pretendia continuar pautando suas ações nos princípios da Escola Plural, a SMED/BH organizou uma coletânea que precedeu a realização do II Congresso da RME/BH, reeditando os Cadernos Escola Plural, que haviam sido publicados pela primeira vez entre 1994 e 1996. Essa coletânea objetivava estimular a discussão de questões relativas às práticas educativas cotidianas na Escola Plural, as dificuldades de ensino-aprendizagem, a organização dos tempos e dos ciclos de idade/formação, a proposta curricular e as formas de avaliação dos alunos. Foram abordados, também, aspectos relativos à valorização dos trabalhadores em educação, à relação entre escola, família e comunidade e, ainda, à gestão democrática.

Como preparação para esse Congresso houve, também, a exposição de

painéis confeccionados pelas escolas, através dos quais cada estabelecimento de ensino indicava como estava desenvolvendo o seu Projeto Político-Pedagógico e apontava os limites e as possibilidades de efetivá-lo. A exposição de tais trabalhos gerou o caderno *Sistematização dos Painéis/2003*, contendo um resumo do que foi apresentado pelas escolas da Rede.

Na EMAH, onde o trabalho de campo foi realizado, ainda que não houvesse resistência explícita de seus profissionais em relação ao Programa Escola Plural – os documentos produzidos pelo coletivo da Escola expressavam claramente a intenção de manterem-se coerentes com os princípios da Escola Plural –, observei, com frequência, críticas em relação às condições objetivas de efetivação do Programa devido às diversas dificuldades encontradas pelos docentes para concretizá-lo.

### **3.4.2 Prescrições para a Organização do Trabalho Docente**

A Lei Municipal nº 7.235 – promulgada em dezembro de 1996, alguns dias após a promulgação da LDBEN 9394/96 –, institui o Plano de Carreira dos Servidores da Educação da PBH e traz prescrição para a organização do trabalho docente na RME/BH. Em seu anexo II, essa lei apresenta dados sobre os cargos de provimento efetivo da área de educação da PBH. Nesse sentido, define como atribuições específicas para os docentes dessa Rede, as seguintes tarefas:

- Planejar aulas e desenvolver coletivamente atividades e projetos pedagógicos;
- Ministrar aulas, promovendo o processo de ensino/aprendizagem;
- Exercer atividades de coordenação pedagógica;
- Participar da avaliação do rendimento escolar;
- Atender às dificuldades de aprendizagem do aluno, inclusive dos portadores de deficiência;
- Elaborar e executar projetos em consonância com o programa político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino;
- Participar de reuniões pedagógicas e demais reuniões programadas pelo Colegiado ou pela direção da escola;
- Participar de cursos de atualização e/ou aperfeiçoamento programados pela Secretaria Municipal de Educação, pela Administração Regional e pela escola;
- Participar de atividades escolares que envolvam a comunidade;
- Elaborar relatórios;
- Promover a participação dos pais ou responsáveis pelos alunos no processo de aprendizagem;
- Esclarecer sistematicamente aos pais e responsáveis sobre o

processo de aprendizagem;  
Elaborar e executar projetos de pesquisa sobre o ensino da Rede Municipal de Ensino;  
Participar de programas de avaliação escolar ou institucional da Rede Municipal de Ensino;  
Desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhe forem atribuídas. (BELO HORIZONTE, Lei Municipal nº 7.235)

O documento acima apresenta sintonia com os princípios da LDBEN 9394/96, que define, em seu artigo 13, as incumbências dos docentes na realização do seu trabalho, atribuindo-lhes tarefas como a participação na elaboração da proposta pedagógica da escola; a elaboração e o cumprimento de plano de trabalho em consonância com a proposta pedagógica da escola; o cuidado com a aprendizagem dos alunos; o estabelecimento de estratégias de recuperação para alunos com menor rendimento; o cumprimento de dias letivos e horas-aula estabelecidos, bem como a obrigatoriedade de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; a colaboração com atividades que visem articular a escola com as famílias e a comunidade.

Observa-se, pois, que é exigida dos docentes certa polivalência na realização de sua atividade de trabalho, superando a concepção de docência como mera transmissão de conteúdo. A nova realidade das escolas da RME/BH – na qual o docente passa a conviver com um público com alto nível de carência material e afetiva – passou a demandar novos desafios para a escola como um todo e, de forma mais específica, para o docente enquanto sujeito que, na atividade de trabalho, tem que constantemente reelaborar os seus saberes profissionais. A listagem de atribuições para o cargo de docente dessa Rede vem ao encontro da afirmação de Esteve (1991) de que os docentes não trabalham mais “com um grupo de crianças homogêneas pela seleção”, mas, ao contrário, devem investir no sentido de incorporarem “cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo” (p. 96).

A portaria SMED/SMAD nº 008/97, que estabelece, entre outras providências, os critérios para a organização do quadro de pessoal das unidades escolares da RME/BH, também reflete a busca de sintonia legal entre os princípios da Escola Plural e outros instrumentos normativos, tanto nacionais quanto municipais. Esse documento define, em seu artigo 13, que a jornada de trabalho correspondente a um cargo efetivo de Professor Municipal é de 22 horas e 30 minutos semanais.

Excluídos os tempos de uma hora e 40 minutos para intervalos de recreio e de 50 minutos para reuniões, fica reservado o equivalente a 20% da jornada semanal – quatro horas – para ACPATE. No artigo 14, fica estabelecido que “o número de cargos de professor da unidade escolar será definido multiplicando-se o número de turmas por 1.5 (um e meio)”. Na prática, isso significa 50% a mais de professores em relação ao número de turmas, o que possibilitaria horas disponíveis, dentro da carga horária de trabalho, para planejamento e realização de projetos e, ainda, para coordenações.

A publicação da instrução de serviço SMED/BH nº 0002/2003, que dispõe sobre o funcionamento das Unidades Municipais de Ensino de Belo Horizonte, procurou garantir o tempo de permanência do aluno na escola. Essa instrução define, em seu artigo 1º, que a elaboração e aprovação do calendário escolar deveriam considerar a exigência do artigo 32 da LDBEN 9394/96, o qual determina que a carga horária mínima anual para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio seja de 800 horas, distribuídas em, pelo menos, 200 dias letivos. O artigo 2º decorre do anterior, determinando que o tempo de reunião pedagógica não poderia, a partir de então, compor a carga horária do aluno, devendo ser complementar à jornada semanal do professor.

Apesar das determinações dessa instrução de serviço, as escolas da Rede continuaram, na prática, realizando suas reuniões pedagógicas dentro das 800 horas anuais e dos 200 dias letivos até 2004. Em geral, essas reuniões aconteciam uma vez por semana, por um período de duas horas consecutivas.

Em dezembro de 2004, a SMED/BH enviou às escolas da Rede um informe sobre as ações que ela estava promovendo para melhorar a aprendizagem e a qualidade das escolas municipais. Dentre as mudanças julgadas necessárias para atingir os seus objetivos, a SMEB/BH indicava uma (re)definição da organização dos tempos escolares a partir de 2005.

Tomando por base as determinações dos instrumentos legais que garantem a carga horária anual mínima do aluno, em janeiro de 2005 foi publicada a portaria nº 013/2005, que dispunha sobre o calendário escolar daquele ano letivo. Em março, diante das mobilizações dos profissionais da Rede frente às alterações na organização dos tempos escolares – o que atingia diretamente a organização do trabalho docente –, a SMED/BH publicou a instrução de serviço nº 001/2005. Numa concepção quantitativa, que estabelece uma relação direta entre tempo de

permanência do aluno na escola e seu tempo de formação, essa instrução de serviço, em seu artigo 5º, resolve que “se houve dispensa dos alunos durante os meses de fevereiro e março de 2005, o calendário de reposição das horas não trabalhadas com os alunos deverá ser apresentado até 28 de abril de 2005”. Os parágrafos 1º e 2º desse mesmo artigo definem, respectivamente, que “a reposição deverá ocorrer até o dia 30 de junho de 2005” e que “o professor que não comparecer para a devida reposição terá o ponto cortado”.

Tais determinações tornaram tensas as relações entre a categoria docente e o poder público. Percebendo que a viabilidade do trabalho coletivo nas escolas estava comprometida, os docentes se mobilizaram e paralisaram as suas atividades. Aliada a outras reivindicações da categoria por melhores condições de trabalho, havia a tentativa de fazer a SMED/BH retroceder nas decisões expressas na instrução de serviço acima citada. Entretanto, após um mês de greve, os professores retornaram às escolas sem ter conseguido parecer favorável à manutenção do trabalho coletivo.

Enfim, é possível afirmar que a efetiva incorporação das camadas populares no espaço escolar, devido à universalização do acesso ao Ensino Fundamental, ocorrida na última década no Brasil, trouxe novos desafios para as escolas da RME/BH em seu cotidiano e, de forma mais específica, para os docentes que, na atividade de trabalho, tiveram que constantemente renormalizar as normas antecedentes, reelaborando os seus saberes profissionais.

## 4 A SINGULARIDADE DE UMA ESCOLA PLURAL

### 4.1 A COMUNIDADE REIVINDICA O DIREITO À EDUCAÇÃO

Nascida da mobilização da comunidade de um bairro localizado no município de Belo Horizonte, na Região do Barreiro – caracterizada por ser uma região industrial –, a EMAH foi construída com recursos do Orçamento Participativo. Sua história se insere na luta popular para que o direito à educação básica deixasse de ser apenas letra morta em documentos legais como a Constituição Federal, de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

A reivindicação dessa comunidade por uma escola pública iniciou-se em 1993, a partir da constatação de que havia crianças em idade escolar que ainda não tinham conseguido a efetiva garantia do direito à educação:

Após uma minuciosa pesquisa realizada pelas lideranças comunitárias, a comunidade percebeu que havia um número significativo de crianças em idade escolar que não ingressaram na rede pública de ensino, pelo motivo da inexistência de uma escola que atendesse à demanda local. (EMAH, documento 1, 2002, p.1)

No primeiro semestre de 1997, as atividades da EMAH aconteceram em um prédio emprestado por outra unidade escolar da RME/BH. Quando a sua construção foi finalizada, em setembro do mesmo ano, as atividades da Escola passaram a ocorrer em prédio próprio, após vários anos de espera por parte da comunidade.

Quando ainda funcionava em prédio emprestado, sua direção foi entregue a duas pessoas indicadas pela SMED/BH:

A Diretora e a vice-diretora foram convidadas para gerir os primeiros meses dessa Escola. Até que a sede ficasse pronta, até que houvesse uma eleição pela comunidade, elas usaram o espaço da Escola Maria da Penha, de manhã. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Logo que o prédio próprio ficou pronto, a diretora e a vice-diretora, que já estavam no cargo, tiveram os seus mandatos referendados pela comunidade, apesar de outros interessados em dirigir a Escola terem apresentado seus projetos de trabalho. Vale destacar que a associação comunitária participou ativamente

desse processo. Segundo Mazoni (2003), as candidatas escolhidas apresentaram um projeto pedagógico que se mostrava inovador, indo ao encontro dos interesses dos representantes da comunidade.

O nome da Escola, escolhido entre três opções apresentadas, também expressa o envolvimento da comunidade, que “iniciou um processo de discussão para a escolha do nome da escola que refletisse a luta dos moradores” (EMAH, documento 1, 2002, p.1).

Em 1997, a EMAH atendeu 105 alunos em quatro turmas de 1º ciclo, os quais se deslocavam até suas dependências em ônibus cedidos pela PBH. No ano seguinte, a Escola passou a atender, no primeiro turno, apenas o 2º ciclo e, no segundo turno, o 1º ciclo. Somente em 1999 ela iniciou o atendimento aos alunos de 3º ciclo do Ensino Fundamental, o que ocorria, nesse momento, apenas no primeiro turno. Entretanto, no mesmo ano, a partir de uma demanda da comunidade, decidiu-se em assembleia que a Escola passaria a atender alunos dos três ciclos do Ensino Fundamental nos primeiro e segundo turnos.

Quanto à primeira equipe de professores, sua escolha foi definida pela diretora, que convidou pessoas que apresentavam, assim como ela, concepções e práticas educativas em sintonia com os princípios da Escola Plural. Entretanto, foi incorporado a essa equipe um grupo de docentes que ficou excedente em uma escola da região. Em entrevista, uma das professoras que vivenciou esse processo afirma que o fato de já trabalharem em sintonia com o Programa Escola Plural fez com que ela e algumas de suas colegas, oriundas de outra escola da RME/BH, fossem imediatamente acolhidas na EMAH. A Escola demonstrava, pois, desde o início de seu funcionamento, um posicionamento favorável ao Programa:

Estava começando a Escola Plural e aqui foi fundado dentro da linha da Escola Plural. Realmente, a diretora fazia entrevista mesmo com os professores no início. Se a pessoa não comungasse dos princípios da Escola Plural, não ficava não. Mas eu acho também que isso de não entrevistar os professores da Escola Y, é que lá nós já trabalhávamos com projetos. Eu me lembro que essa época foi assim, surgiram projetos maravilhosos na Escola Y. Os professores que participavam daquela época lembram desses projetos até hoje. Foi uma época muito boa, que teve um resultado, assim, muito bom. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

A partir de 1998, no turno da noite, iniciou-se na Escola o desenvolvimento do Projeto de Educação de Trabalhadores – PET<sup>20</sup>, atendendo trabalhadores e trabalhadoras da região, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Esse Projeto já acontecia desde 1995 na Escola Sindical 7 de Outubro. Percebendo-se demanda para o diurno, em 2001 iniciaram-se turmas pela manhã e à tarde. A partir de 2002, iniciou-se o que veio a ser denominado PET Itinerante, com a formação de turmas em outros espaços, além dos muros da Escola.

Já a implementação da Educação Infantil se deu a partir de 2002, com o atendimento de duas turmas de crianças de 5 anos. A partir de 2003, com o objetivo de acatar uma demanda da comunidade, passaram a ser atendidas também crianças de 4 anos. Para essa ampliação foi necessário que a Escola reestruturasse mobiliários, banheiros, bebedouros, *playground*, brinquedos e materiais pedagógicos em geral. Inicialmente, as aulas da Educação Infantil eram ministradas por professores do Ensino Fundamental (EMAH, documento 4, 2006, p. 7). Com a criação, pela PBH, do cargo de Educador Infantil, foram lotadas na Escola, em 2005, três educadoras para atender duas turmas à tarde.

Ao longo dos anos, os docentes da EMAH foram experienciando sua construção em consonância com os princípios da Escola Plural. A seguir, apresento aspectos da dimensão político-pedagógica da EMAH, destacando um documento que, a meu ver, expressa a sua filosofia: o Projeto de Intervenção/Ação Pedagógica (PAP).

---

<sup>20</sup> Para maiores informações sobre esse Projeto, seu histórico e a forma de organização do trabalho docente ver: CUNHA, Charles M. **O Trabalho Docente em Equipe**: Tramas e processos vivenciados e significados atribuídos. A experiência do projeto de educação de trabalhadores – PET. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.



## 4.2 DIMENSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL AMPLO HORIZONTE

O Projeto de Intervenção/Ação Pedagógica (PAP)<sup>21</sup> da EMAH é um documento que foi construído coletivamente, em 2003, com a participação de representantes de toda a comunidade escolar. Diante dos resultados de avaliações externas realizadas pela Secretaria de Educação de Minas Gerais – por meio do Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (SIMAVE)<sup>22</sup> – que indicaram uma taxa de 30% das crianças da RME/BH com resultado insatisfatório, a SMED/BH condicionou o repasse de verbas para as escolas à elaboração de um projeto que definisse prioridades de investimento para minimizar os problemas de aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, a EMAH elaborou a primeira versão do PAP, para vigorar no biênio 2003-2004, tendo como objetivo sistematizar e legitimar ações educativas que já vinham sendo implementadas. Na versão inicial foram definidos quatro eixos de ação: a Escola de Sete Horas; as Oficinas Lúdico-Formativas; os Cursos de Formação; a ampliação da interação escola/comunidade. Um olhar mais cuidadoso irá revelar que, na verdade, cada um desses eixos pode ser considerado um projeto específico. Para o biênio 2005-2006, os princípios e propostas do PAP se mantiveram basicamente os mesmos.

A Escola de Sete Horas foi assim denominada porque a proposta desse eixo do PAP era manter alguns alunos na Escola por duas horas e trinta minutos além do horário normal do turno, cuja carga horária diária era de quatro horas e trinta minutos. Em 2003, o trabalho foi realizado com os alunos dos 2º e 3º ciclos que apresentavam defasagem de conteúdo, especialmente na área de alfabetização e letramento. Apesar desses 60 alunos – 29 no turno da manhã e 31 no turno da tarde

---

<sup>21</sup> No documento denominado Projeto de Ação Pedagógica - Educação Básica - Escola Plural, a SMED/BH afirma que “em 2003, estaremos descentralizando recursos para as escolas desenvolverem um projeto, construído coletivamente pela comunidade escolar, com o objetivo de superar problemas detectados no cotidiano. Com esse projeto, cada escola vai poder definir que problemas devem ser enfrentados e que estratégias devem ser utilizadas para superá-los” (BELO HORIZONTE, SMED, 2003, p. 6). Seguindo tais orientações, a EMAH contratou uma empresa de consultoria e, em parceria, realizou ampla pesquisa junto à comunidade escolar, levantando o perfil de pais, alunos, profissionais da educação e funcionários e, ainda, ouvindo as propostas desses segmentos para a utilização da verba que seria recebida. A partir de então, o PAP da EMAH foi escrito, definindo-se que parte dos recursos financeiros seria utilizada para a ampliação das ações que vinham sendo realizadas desde a fundação da Escola.

<sup>22</sup> Atualmente, no âmbito do SIMAVE, três diferentes programas de avaliação se articulam: o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE).

– terem sido atendidos de forma mais específica, por meio da ampliação do tempo de permanência na Escola, uma avaliação dessa ação, realizada em fins de 2003, indicou vários problemas no encaminhamento dessa frente do PAP, como:

Falta de acompanhamento/formação dos educadores.  
 Falta de um coordenador específico para direcionar as informações, propor encontros, viabilizar ações e ser o elo entre os dois turnos.  
 Falta de profissionais no quadro de professores para atendimento às ações do PAP.  
 Falta de estrutura para acolher os alunos no horário do almoço.  
 Falta de tempo para planejamento, relatórios, avaliações e discussões coletivas do trabalho.  
 Número grande de alunos por turma.  
 Falta de integração entre os professores do PAP em razão da escassez de tempo.  
 Falta de integração dos professores do PAP e os professores referência das turmas. (EMAH, documento 3, 2004, s/p)

Tendo, pois, detectado todos esses problemas, o coletivo achou que era necessário repensar os recursos e a estrutura da Escola de Sete Horas, optando por interromper, provisoriamente, esse eixo do PAP:

Um dos indicadores apontados nas avaliações dos professores foi a necessidade de mudar o formato do Projeto de Intervenção/Ação Pedagógica [PAP] para o ano de 2004, redimensionando os tempos e espaços, a infra-estrutura da escola e ampliando o quadro de profissionais para além do 1.5 dadas as especificidades do trabalho pedagógico. (EMAH, documento 3, 2004, s/ p)

Após ser interrompido durante o ano de 2004, houve a retomada dessa frente do PAP em 2005. Entretanto, a partir de 2006, ano de realização da pesquisa, ocorreu uma mudança na concepção da Escola de Sete Horas, quando iniciou-se o atendimento aos alunos dos 1º e 2º ciclos que se encontravam em situação de risco e vulnerabilidade social. Acompanhando essa alteração de foco do Projeto, houve também ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola e mudança na sua nomenclatura, passando a ser denominado Escola de Tempo Integral<sup>23</sup> (ETI).

A origem das Oficinas Lúdico-Formativas – segundo eixo do PAP – está no Projeto Livre Escolha, desenvolvido desde 1998 pelos professores, quando eram oferecidas aos alunos oficinas diversas, realizadas uma vez por semana, com

---

<sup>23</sup> As alterações na concepção dessa frente do PAP geraram uma situação conflituosa entre os docentes da EMAH. Mais adiante, no item 6, ao tratar da tessitura de saberes nas práticas escolares, abordarei de forma mais precisa questões relativas a esse Projeto.

duração prevista de um semestre. Inicialmente as oficinas eram ministradas pelos próprios professores, com o objetivo levar a cultura do aluno para o cotidiano escolar. Como o próprio nome indica, era permitido aos alunos optar pelos cursos de acordo com os seus interesses e/ou habilidades.

A partir de 1999, com o aumento do número de alunos na Escola, o Projeto Livre Escolha passou a acontecer por ciclo. Em 2004, ele assumiu dimensões mais amplas, quando as oficinas passaram a acontecer em parceria com profissionais contratados, inclusive com pessoas da comunidade, que atuam em diferentes áreas como teatro, circo, dança, *street dance*, capoeira, percussão.

Em 2006, as oficinas aconteciam às quartas-feiras, sendo reservado um horário para cada ciclo do Ensino Fundamental e outro para a Educação Infantil. Enquanto os alunos estavam nas oficinas, os professores do ciclo se reuniam<sup>24</sup> para discutir questões diversas relativas ao trabalho coletivo.

O objetivo da terceira frente do PAP era favorecer a formação da comunidade escolar, envolvendo educadores, funcionários, pais e mães de alunos em atividades como debates e seminários. Visando propiciar informações e conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e os processos de ensino-aprendizagem, esse eixo colocou-se como uma necessidade devido aos constantes questionamentos da comunidade quanto à proposta político-pedagógica da Escola.

Para alcançar os objetivos dessa frente, a Escola investiu, nos últimos anos, na contratação de formadores com conhecimento em temáticas específicas. No ano de realização da pesquisa de campo, ocorreram alguns seminários<sup>25</sup>, para os quais foi convidada toda a comunidade escolar. Presenciei a realização de um encontro que aconteceu a partir de uma demanda de pais e professores, no qual um psicólogo proferiu uma palestra, discutindo questões relativas à (in)disciplina e à necessidade de colocar limites no comportamento de crianças e adolescentes. Nesse evento pude confirmar a queixa da direção da Escola e dos docentes de que a presença dos pais nas discussões realizadas ainda era, em geral, bastante pequena.

Visando investir “na autonomia e gestão da comunidade e em processos educativos a serem desenvolvidos no interior da mesma” (EMAH, documento 2,

---

<sup>24</sup> No item 5, ao tratar da organização do trabalho docente na EMAH, retomarei aspectos desse Projeto, dando foco às Reuniões por Ciclo, entendidas como espaço coletivo de tessitura de saberes.

<sup>25</sup> O projeto denominado *Educação Tem Cor?* teve como uma de suas atividades a realização de um seminário, o que expressa a iniciativa dos profissionais da EMAH para atingir os objetivos dessa frente do PAP. Tratarei desse projeto mais adiante, no item 6.

2003, p.12), a última frente do PAP pretendia garantir uma constante aproximação entre escola e comunidade, ampliando a participação da comunidade em todas as instâncias escolares, como assembleias, festas, grupos culturais, associação de ex-alunos.

Na perspectiva de democratização do espaço escolar, houve a estruturação da chamada Escola de Pais, que apresentou-se, ao longo dos anos, como um grande desafio para a EMAH, sendo ainda incipiente no ano de realização desta pesquisa.

Ainda em consonância com essa frente do PAP, a Escola aderiu ao Projeto Escola Aberta<sup>26</sup>, que para aquela comunidade representava uma oportunidade de lazer e diversão gratuitos:

Aqui é um bairro que não tem uma quadra, não tem praça, não tem uma coisa legal para eles estarem divertindo. Eles não têm dinheiro para ir a um cinema, não têm dinheiro para ir a um *shopping*, mas tem a Escola Aberta, que está com “n” diversões, “n” situações prazerosas para família a toda. Então, eu sugeri para eles que poderiam ter vindo nas férias, poderiam ter vindo aqui divertir. E isso pode ser feito ao longo do ano todo, sábado e domingo a Escola está aberta. É uma forma de mostrar para eles como estar se divertindo, relaxando, curtindo junto com a família inteira, sem precisar de dinheiro. A maioria não tem. [...] Então, é uma alternativa boa para eles. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Com a apresentação do PAP da EMAH, procurei evidenciar aspectos importantes das normas que o próprio coletivo instituiu para si. Mais do que normalização do trabalho docente, o PAP expressa a filosofia da Escola e, ainda, a concepção de sujeito e de sociedade que se pretende construir.

Em 2006, as normas antecedentes direcionadas ao trabalho docente na EMAH eram, em várias situações, cotidianamente retrabalhadas pelos sujeitos que teciam a história. É sobre esses sujeitos que discorro a seguir.

---

<sup>26</sup> Iniciado em 2004, o Programa Escola Aberta foi criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a UNESCO, em parceria com diversas esferas governamentais. Visa proporcionar à comunidade escolar da Educação Básica, nos fins de semana, espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades de cultura, lazer, esporte, geração de renda, formação para a cidadania e ações educativas em geral.

#### 4.3 OS DIVERSOS SUJEITOS QUE DÃO SINGULARIDADE A ESSA HISTÓRIA

Em 2006, ano de realização da pesquisa de campo, a EMAH contava, em seu quadro de pessoal, com diretora e vice-diretora, uma secretária, quatro auxiliares de secretaria, uma bibliotecária responsável pela assistência a várias escolas da região e mais cinco funcionários que se dedicavam ao trabalho efetivo na biblioteca. Havia cinco funcionários trabalhando na cozinha e 12 auxiliares de serviços dedicando-se aos serviços gerais como limpeza, mecanografia e portaria. Integravam esse quadro, ainda, cinco estagiários, sendo três estudantes de nível médio – que auxiliavam nas atividades da secretaria – e dois de nível superior – que acompanhavam alunos portadores de necessidades especiais.

A Escola também contava com o auxílio de profissionais denominados oficinairos – trabalhadores terceirizados e pagos com a verba PAP –, que exerciam suas atividades pela manhã e à tarde, oferecendo oficinas diversas.

Dados de julho de 2006, obtidos na secretaria da Escola, indicavam a matrícula de 1.229 alunos, distribuídos nos três turnos, nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos.

A fim de atender às 46 crianças da Educação Infantil, distribuídas em duas turmas – uma com 20 crianças de 4 anos e outra com 26 crianças de 5 anos –, a EMAH contava com três educadoras, conforme expressa o quadro abaixo.

**Tabela 5 - Organização das Turmas da EMAH na Educação Infantil – 2006**

<b>TURNO</b>	<b>IDADE</b>	<b>Nº. DE TURMAS</b>	<b>Nº. DE ALUNOS</b>
TARDE	4 ANOS	1	20
TARDE	5 ANOS	1	26
<b>TOTAL</b>	-	-	<b>46</b>

Fonte: Secretaria da EMAH, 02/06/2006

No Ensino Fundamental regular estavam matriculados 723 alunos, sendo 403 pela manhã e 320 à tarde. Contando com 45 cargos para professores<sup>27</sup>, a

<sup>27</sup> A quantidade de professores não corresponde ao número de cargos disponíveis, pois muitos professores ocupam dois cargos, sendo efetivos em ambos ou trabalhando em regime de extensão de jornada.

organização das turmas nesse nível de ensino apresentou-se conforme quadro abaixo.

**Tabela 6 - Organização das Turmas da EMAH no Ensino Fundamental – 2006**

<b>TURNO</b>	<b>CICLO</b>	<b>Nº. DE TURMAS</b>	<b>Nº. DE ALUNOS</b>
MANHÃ	1º	5	110
MANHÃ	2º	5	141
MANHÃ	3º	5	152
TARDE	1º	6	132
TARDE	2º	3	82
TARDE	3º	4	106
<b>TOTAL</b>	-	-	<b>723</b>

Fonte: Secretaria da EMAH, 02/06/2006

Dentro da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PET) eram atendidos 460 alunos, a maioria na própria Escola, no turno da noite, contando com 19 professores<sup>28</sup>. Não trabalhando com a lógica de turmas, o PET organizava-se em função do que se denominava agrupamento, da seguinte forma:

**Tabela 7 - Organização dos Agrupamentos da EMAH na Educação de Jovens e Adultos – 2006**

<b>TURNO</b>	<b>LOCAL</b>	<b>Nº. DE ALUNOS</b>
MANHÃ	EMAH	41
MANHÃ	Lar Fabiano de Cristo	35
TARDE	EMAH	42
TARDE	Lar Fabiano de Cristo	39
TARDE	SUDECAP	28
NOITE	EMAH	173
NOITE	Regional Barreiro	35
NOITE	Vila Corumbiara	24
NOITE	Hospital Júlia Kubistchek	43
<b>TOTAL</b>	-	<b>460</b>

Fonte: Secretaria da EMAH, 02/06/2006

A documentação da EMAH me permitiu obter dados sobre o perfil dos alunos por ela atendidos, sendo possível constatar que eles eram moradores do próprio bairro e também de regiões vizinhas. A maioria desse público era afro-descendente,

<sup>28</sup> Em 2006, a Escola tentava, junto à SMED/BH, uma negociação para que fossem disponibilizados 2 professores para cada agrupamento, principalmente para aqueles que funcionavam fora do espaço da EMAH, pois no caso de faltar algum professor um outro estaria disponível para substituí-lo. Entretanto, até o final do ano não houve, por parte da SMED/BH, uma resposta positiva a essa solicitação.

oriunda da classe trabalhadora, havendo entre eles grande número de desempregados e trabalhadores informais. Apesar das dificuldades cotidianas, a Escola afirmava ter nos princípios da Escola Plural o eixo norteador da sua prática pedagógica, havendo “respeito ao aprendiz, qualquer que seja sua idade, classe, grupo étnico, compreendendo-o como sujeito de direitos” (EMAH, documento 4, 2006, p. 9).

A seguir, apresento o perfil dos sujeitos desta pesquisa, ou seja, dos docentes do Ensino Fundamental, que trabalhavam no turno da tarde na EMAH, em 2006.

#### 4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Conforme já mencionei, após um período de reconhecimento do campo, no 1º semestre de 2006, retornei à EMAH no início do segundo semestre letivo, com o levantamento do perfil dos 20 docentes do Ensino Fundamental, do turno da tarde, obtido por meio de um questionário aplicado.

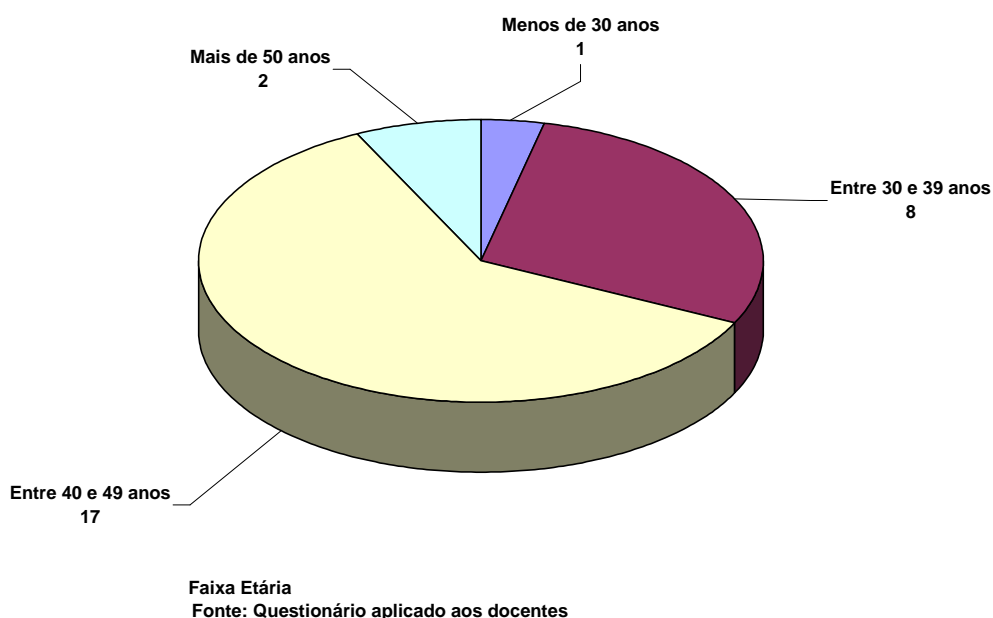
Diante de uma análise mais detalhada dos dados até então obtidos – realizada no mês de julho, período de férias escolares –, passei a melhor compreender a dinâmica de funcionamento da Escola. Nesse momento, optei por ampliar o universo dos sujeitos da pesquisa solicitando a outros docentes o preenchimento do questionário supracitado. Assim, em dezembro de 2006, o número de questionários respondidos chegou a 28.

Foram, então, incluídos: uma docente do 3º ciclo que se encontrava de laudo médico, exercendo atividades na biblioteca; dois docentes que trabalhavam na Escola de Tempo Integral; duas docentes que substituíram outros que se licenciaram por motivo de saúde (uma em setembro e outra em novembro); uma docente que retomou as suas atividades após um período de férias-prêmio; uma docente que assumiu em novembro o chamado Projeto de Ação Emergencial.

É importante salientar que todos os questionários aplicados foram devolvidos. Esse instrumento de pesquisa foi fundamental no auxílio de traçar o perfil geral dos sujeitos da pesquisa, o qual apresento a seguir.

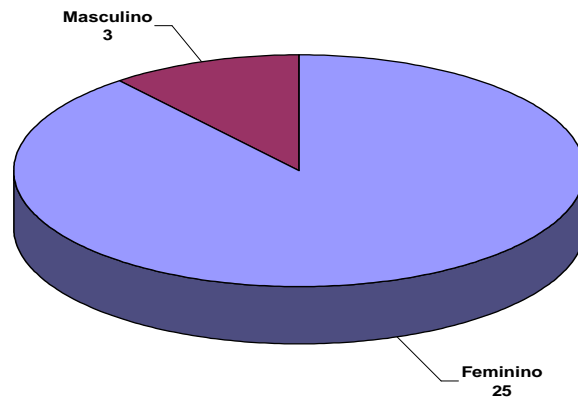
#### 4.4.1 Sobre a Identificação Pessoal

Dos 28 docentes que responderam ao questionário, a idade mínima era de 29 anos e a máxima era de 55 anos. Apenas uma docente (3,57%) tinha, na época, menos de 30 anos e somente duas (7,14%) tinham mais de 50 anos. A maioria, 17 docentes (60,71%), estava na faixa entre 40 e 49 anos e oito (28,57%) possuíam idade entre 30 e 39 anos, conforme informa o gráfico abaixo.



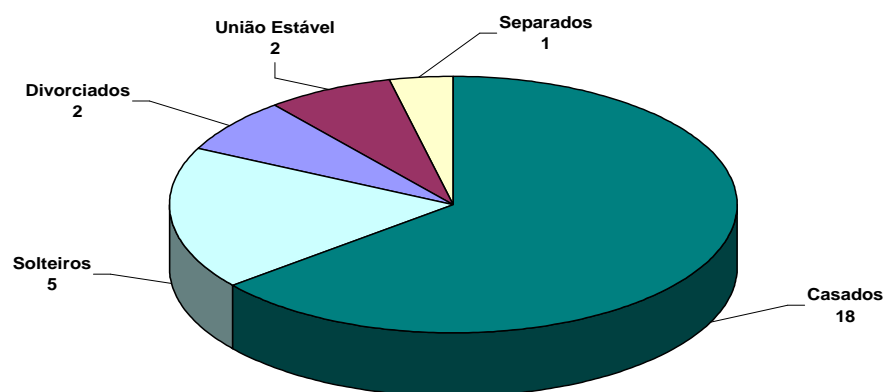
A distribuição dos docentes segundo o gênero mostra que a maior parte do grupo era do sexo feminino. O grupo era composto por 25 mulheres (89,29%) e três homens (10,71%).





**Gênero**  
Fonte: Questionário aplicado aos docentes

Quanto ao estado civil, apenas um dos docentes (3,57%) afirmou ser separado, dois (7,14%) viviam em união estável e dois (7,14%) eram divorciados. A maior parte era casada, o que correspondia a 18 docentes (64,29%). O segundo maior contingente se encontrava na categoria dos solteiros, o que correspondia a cinco docentes (17,86%).



**Estado Civil**  
Fonte: Questionário aplicado aos docentes

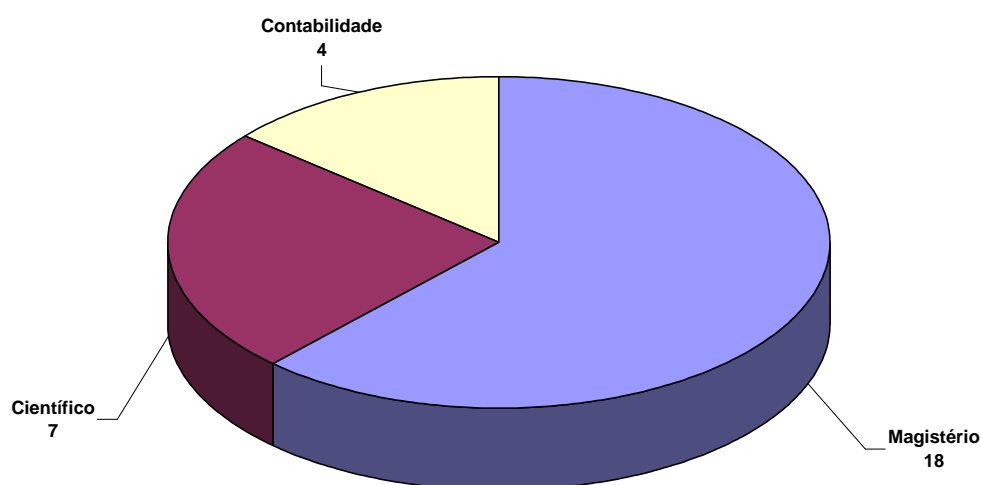
#### 4.4.2 Sobre a Trajetória Profissional

Os dados sobre a trajetória profissional dos sujeitos da pesquisa indicam que o nível de formação mínima é em curso de graduação.

Todos os docentes dos 1º e 2º ciclos, sujeitos dessa pesquisa, ingressaram nessa Rede de ensino quando ainda se admitia, através de concurso público, profissionais com formação no curso de Magistério, em nível médio, para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, a partir de 1991, quando a PBH instituiu o pagamento por habilitação, houve uma corrida dos docentes em busca de formação em nível superior. A formação nesse nível de ensino possibilitou aos docentes de 1ª à 4ª série um significativo aumento salarial, igualando os seus vencimentos aos dos docentes de 5ª à 8ª série. Somente a partir de um concurso público realizado em 2004, para os cargos de docentes de 1º e 2º ciclos, é que a PBH passou a exigir, como formação mínima, a graduação em Pedagogia ou em Normal Superior.

Os dados sobre a formação dos sujeitos da pesquisa no Ensino Médio informam que dos 28 docentes, a grande maioria, 17 (60,71%), cursou o Magistério. Em segundo lugar, estava o curso Científico, cursado por sete docentes (25%) e depois o curso de Contabilidade, concluído por quatro docentes (14,29%).

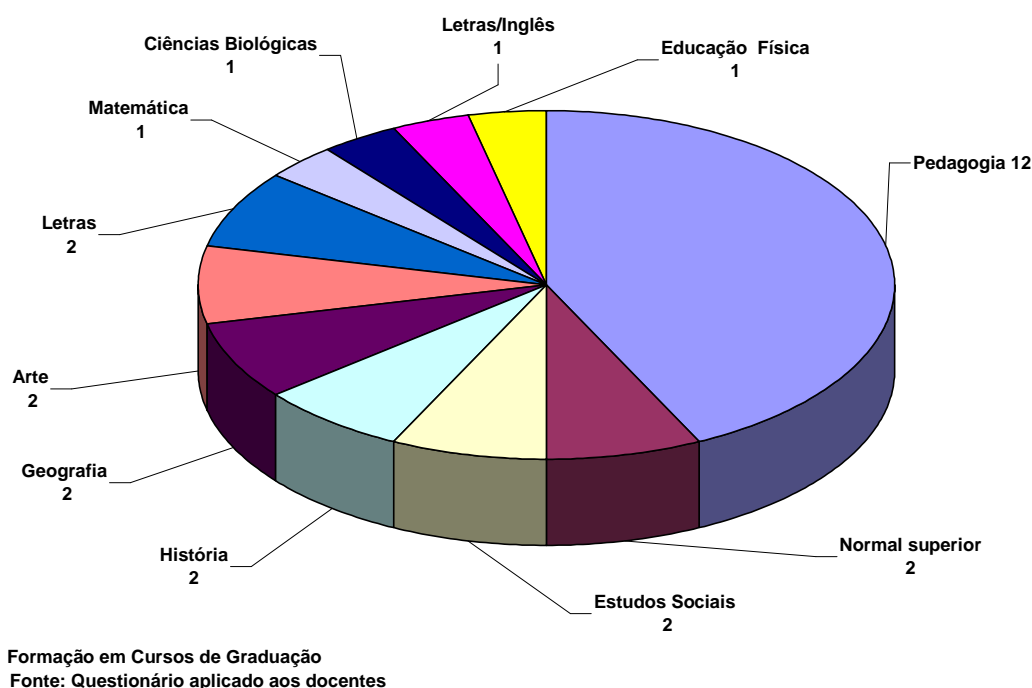


Formação em Curso de Nível Médio  
Fonte: Questionário aplicado aos docentes

Vale ressaltar que, dos 16 docentes que se inseriam exclusivamente no coletivo dos 1º e 2º ciclos, apenas um não tinha a formação em nível médio no curso de Magistério, sendo formado no curso Científico.

Em relação à formação em nível superior, foi possível constatar que essa era bem diversificada quanto ao curso concluído, apesar de haver uma predominância de formação em Pedagogia, com 12 docentes (42,86%). No mais, havia dois docentes (7,14%) formados em cada um dos seguintes cursos: Normal Superior, Estudos Sociais, História, Geografia, Artes e Letras/Português. Havia apenas um docente (3,54%) formado em cada um dos seguintes cursos: Ciências Biológicas, Matemática, Letras/Inglês e Educação Física. Destaco, ainda, que a formação em Pedagogia concentrava-se entre os docentes do 1º e 2º ciclos<sup>29</sup>.

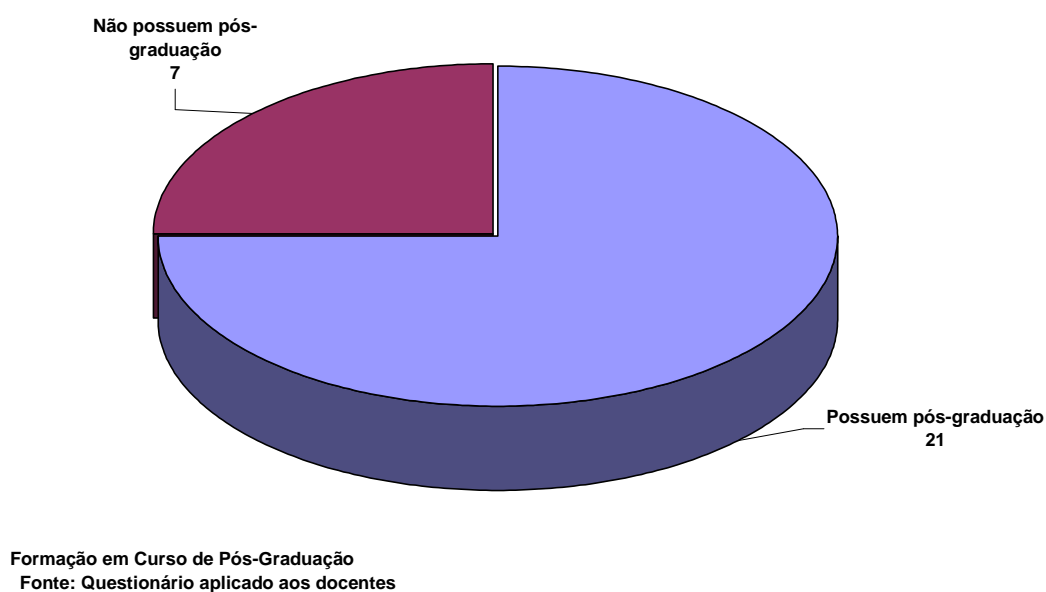
A diversidade de cursos superiores entre os docentes do 3º ciclo se dá em função da permanência de concurso por área de conteúdo para o exercício da docência nesse ciclo.



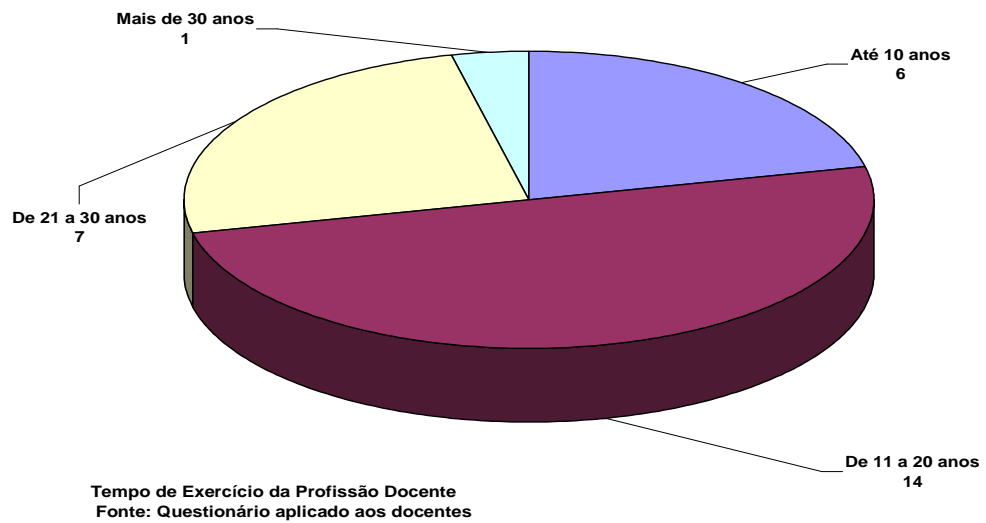
Quanto à formação na pós-graduação, 21 docentes (75%) possuíam curso nesse nível de ensino, sendo 20 em *lato sensu* e um em mestrado. Apenas sete

<sup>29</sup> Dos 16 docentes que lecionavam exclusivamente nos 1º e 2º ciclos, 11 eram formados em Pedagogia.

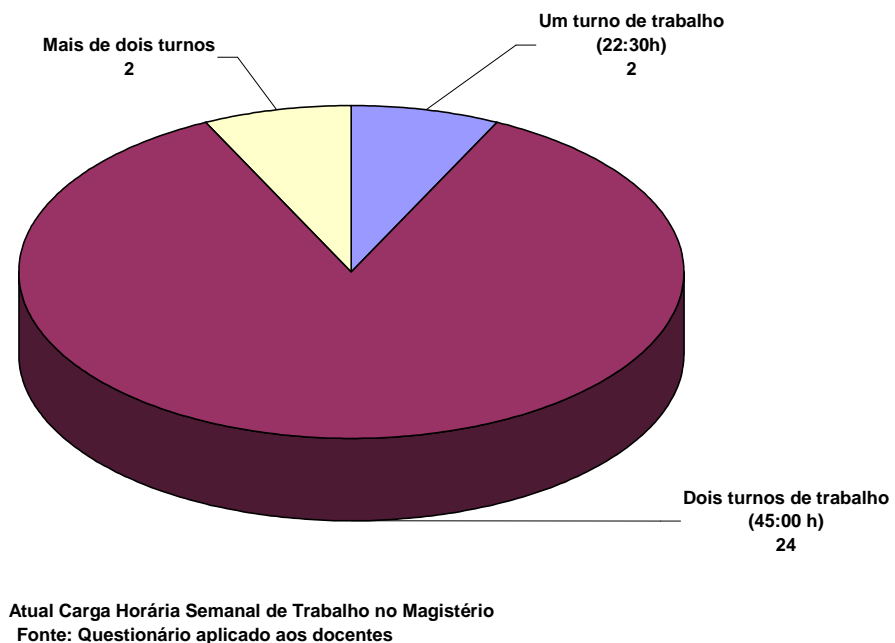
docentes (25%) não possuíam curso de pós-graduação. Vale salientar que alguns docentes chegavam a ter até três cursos nesse nível. Isso pode ser explicado pelo Plano de Carreira da PBH, que possibilita um aumento salarial de 5% a cada curso *lato sensu* finalizado e um aumento de 10% para os professores que têm os cursos de mestrado e de doutorado concluídos. Há, entretanto, um limite de 25% de aumento salarial em função dessas formações.



Os dados relativos aos sujeitos da pesquisa indicaram, ainda, que o tempo de exercício da profissão docente variava entre oito e 31 anos. Apenas um docente (3,57%) tinha mais de 30 anos nessa profissão. A maior parcela, 14 (50%), se concentra na faixa entre 11 e 20 anos de exercício do magistério. Nas faixas entre 21 e 30 anos e até 10 anos de profissão docente, havia um equilíbrio, com sete (25%) e seis (21,43%) dos docentes ali inseridos, respectivamente.



Sobre a carga horária de trabalho semanal, 24 dos docentes (85,71%) trabalhavam em dois turnos diários. Apenas dois docentes (7,14%) trabalhavam em um turno somente e, também, apenas dois (7,14%) trabalhavam mais de dois turnos diários.

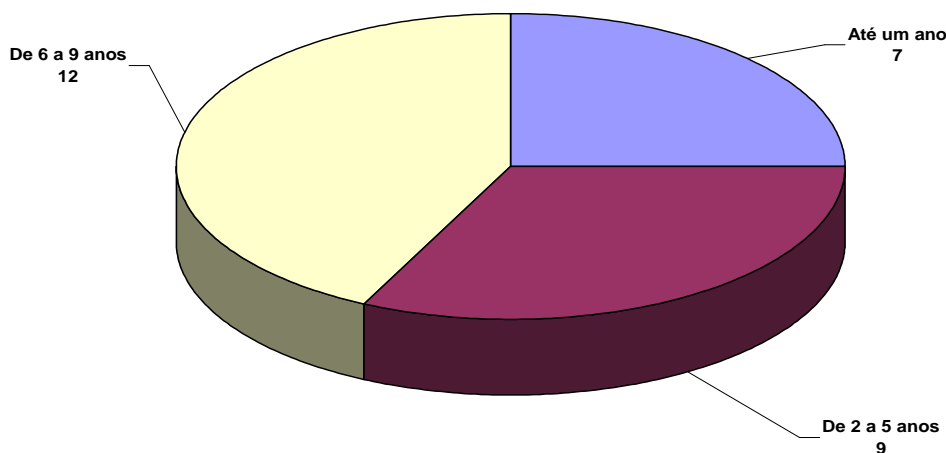


É preciso ressaltar que 100% dos docentes, sujeitos desta pesquisa, afirmaram não exercer outra atividade remunerada, além do magistério.

#### 4.4.3 Sobre o Trabalho na Escola Municipal Amplo Horizonte

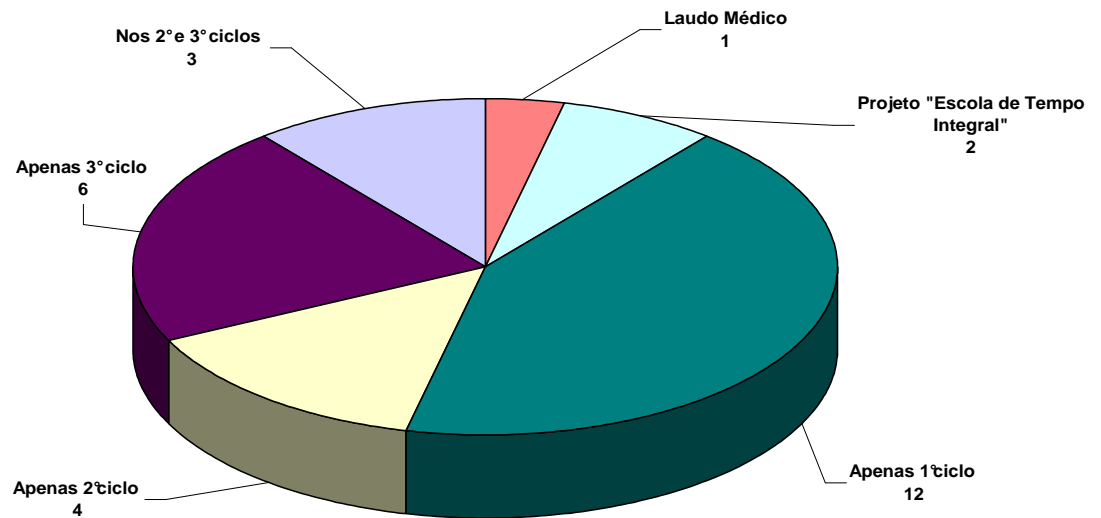
Dos 28 docentes pesquisados, apenas sete (25%) trabalhavam na EMAH há menos de um ano. O maior percentual, 12 (42,86%), encontrava-se no grupo dos que tinham entre seis e nove anos de trabalho nessa Escola, enquanto nove docentes (32,14%) trabalhavam naquela instituição entre dois e cinco anos.

Vale relembrar aqui que a Escola foi inaugurada em 1997 e somente em 1999 passou a oferecer os três ciclos do Ensino Fundamental. No ano de realização da pesquisa, a EMAH tinha apenas nove anos de funcionamento.



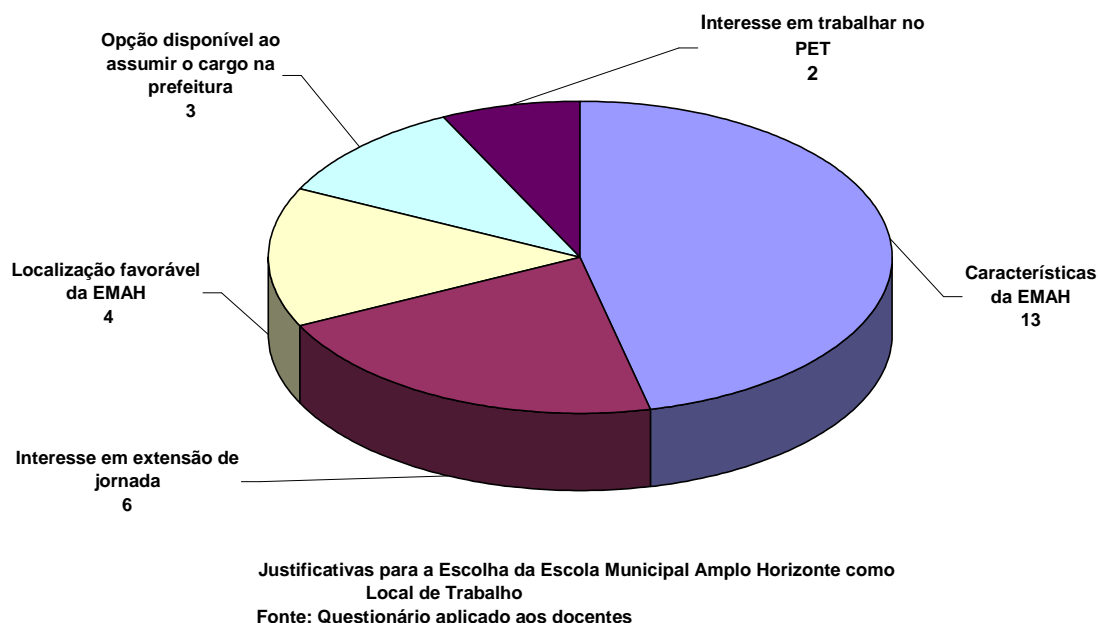
Tempo de Trabalho na Escola Municipal Amplo Horizonte  
Fonte: Questionário aplicado aos docentes

Quanto à inserção do docente no trabalho coletivo da Escola, foi possível constatar que 12 docentes (42,86%) estavam envolvidos apenas no coletivo do 1º ciclo, quatro (14,29%) trabalhavam somente no 2º ciclo e seis (21,43%) lecionavam apenas no 3º ciclo. Havia, entretanto, três docentes (10,71%) que trabalhavam no 2º e no 3º ciclos, além de dois (7,14%) que estavam inseridos no Projeto Escola de Tempo Integral e de uma docente (3,57%) que, apesar de ter um cargo no 3º ciclo, trabalhava na biblioteca, por encontrar-se de laudo médico.



Coletivo de Inserção  
 Fonte: Questionário aplicado aos docentes

Diante da pergunta “Por que você escolheu essa escola para trabalhar?”, os docentes apresentaram respostas que puderam ser agrupadas em cinco categorias. Parte significativa dos docentes, 13 (46,43%), fez referência às características da EMAH, como identidade com a proposta pedagógica, com o coletivo ou com as condições de trabalho, consideradas favoráveis. O interesse em trabalhar em regime de extensão de jornada – já sendo funcionário da RME/BH, substituir provisoriamente algum colega de trabalho – foi expresso por seis docentes (21,43%). A localização favorável da Escola – estar perto da residência ou no caminho de outra escola onde trabalhava – foi justificativa de quatro docentes (14,29%). A justificativa de que a EMAH foi apresentada como única opção disponível no momento de assumir o cargo junto à PBH foi dada por três docentes (10,71%). Houve, ainda, dois docentes (7,14%) que se referiram ao fato de que foram para a Escola em função do interesse em trabalhar no Projeto de Educação de Trabalhadores (PET), mas acabaram migrando para o Ensino Fundamental regular.



Tendo, então, apresentado os dados relativos ao perfil dos docentes, obtidos por meio de um questionário respondido por eles, passo, a seguir, a analisar as informações adquiridas, principalmente, em decorrência da observação participante e das entrevistas realizadas. Ainda que os dados do questionário tenham fornecido uma visão bastante abrangente do perfil dos sujeitos desta pesquisa, eles não foram suficientes para esclarecer como é que os docentes mobilizam, adquirem e produzem saberes, individual e coletivamente, atividade de trabalho.

O contato com cotidiano dessa Escola, no qual o desenrolar da vida se expressa por meio de uma cultura peculiar, permitiu-me perceber que ali ocorre a tessitura espaço-temporal de uma história singular, revelando, ainda, a acumulação de um patrimônio. Segundo Schwartz (2000b), “o termo patrimônio, embora híbrido, denota algo da ordem dos saberes e dos valores, fundamental para se compreender a vida nas empresas, nos locais de trabalho” (p. 38). Nesses espaços estão presentes contradições, ora vigorando a permanência, ora predominando a ruptura.

Trabalhando na Escola praticamente desde a sua fundação, uma docente faz referência às mudanças acontecidas no decorrer dos anos:

Houve mudança. Por um lado é bom, porque o que não muda também acho que não é legal, acho que tem que mudar mesmo. Primeiro, a mudança começou porque as pessoas que começaram



aqui na EMAH foram saindo. [...] As pessoas foram saindo, e continuam saindo, né. E aí acho que isso contribuiu muito para mudar a Escola de 1998. Muda o grupo, muda a Escola, é claro, né?. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Como afirma a docente, “muda o grupo, muda a Escola, é claro”. Isso significa que a singularidade da EMAH é tecida a partir de sua dinâmica interna, dos valores, concepções e filosofias dos sujeitos que compõem aquele coletivo. Se por um lado as coisas sempre mudam, por outro, entretanto, é possível afirmar que “não se inventa a história a cada momento” (SCHWARTZ, 2007). Há, naquele espaço de trabalho, saberes acumulados que vão sendo remodelados cotidianamente, no processo mesmo de (trans)formação tanto da própria instituição como dos sujeitos nela inseridos. Tais saberes são expressos não somente por meio das ações efetivadas, mas, também, em decorrência dos questionamentos que expressam desejos de mudanças, ainda que muitas vezes tais mudanças não se efetivem, dadas as condições objetivas de trabalho.

Destaco, a seguir, a realidade de trabalho na EMAH, a fim de compreender como é que ocorre, no seu cotidiano, o processo de mobilização, aquisição e produção de saberes na experiência de trabalho. A perspectiva é evidenciar que o trabalho abstrato não pode encobrir o exercício das atividades concretas, ainda que não seja possível fixar o ponto a partir do qual a aprendizagem e a iniciativa rompem a lógica da mobilização abstrata do trabalho. Entre o prescrito e o real há algo que escapa. É nesse espaço que a subjetividade se coloca, que a atividade – e refiro-me aqui ao trabalho docente enquanto atividade – se faz presente.

## 5 TESSITURA DE SABERES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Na EMAH, a organização do trabalho docente se dava a partir da lógica dos ciclos de idade e formação<sup>30</sup>, o que estruturava todo o trabalho e contribuía para o rompimento de hierarquias que tradicionalmente individualizam a ação dos sujeitos no cotidiano escolar. Tal organização era a expressão de uma concepção específica de educação, na qual o espaço/tempo escolar assumia uma dimensão formadora, pressupondo um trabalho mais coletivo.

Sem desconhecer a grande influência das normas impostas pelas políticas públicas sobre o cotidiano escolar, procuro evidenciar a dinâmica da vida de um coletivo docente específico que foi, ao longo dos anos, (re)definindo formas próprias de organização e gestão do trabalho, (re)criando, nesses processos, saberes fundamentais ao trabalho docente.

Encontro em Mascarello e Barros (2007) uma definição que dá suporte ao referencial epistemológico que adoto nesta pesquisa. Para as autoras, a organização do trabalho é uma construção histórica que:

indica a forma como os humanos se organizam para produzir bens materiais, a própria vida, a si mesmos. Em cada contexto histórico há uma forma específica de organizar o trabalho. Trata-se, então, de um conceito que utilizamos para fazer referência às formas como os docentes e demais atores se organizam no encaminhamento de suas tarefas para atingir os objetivos definidos na escola. (p. 105)

O trabalho docente é, pois, concebido como espaço de produção de vida. Na medida em que as tarefas dos sujeitos envolvidos no cotidiano de trabalho são encaminhadas, novas subjetividades vão se construindo.

Antes de abordar elementos referentes ao modo como os docentes se organizavam para encaminhar as suas tarefas na EMAH, no turno da tarde, retomo aspectos normativos que procuravam condicioná-las. Lembro que, em 1996, a SMED/BH editou um documento denominado Ciclo de Formação e Trabalho

---

<sup>30</sup> Todas as escolas da RME/BH inauguradas após a implantação do Programa Escola Plural, em 1995, já iniciaram as suas atividades tendo como referência de organização do trabalho os ciclos de idade/formação. Entretanto, a forma como esse processo ocorreu – e tem ocorrido – na prática, depende do coletivo de cada escola. De acordo com as condições objetivas de trabalho, os coletivos renormalizam em maior ou menor grau esse princípio da Escola Plural.

Coletivo dos Professores, no qual esclarece que a organização em ciclos oferece condições para – e exige – que os docentes repensem suas práticas cotidianas, construindo um trabalho mais coletivo, o que representaria um avanço profissional e político para a categoria. Além de propor que as escolas da RME/BH privilegiassem os coletivos de trabalho, o documento afirma que o tempo do professor na escola deveria ser “compreendido como tempo da escola, tempo disponível para as atividades da escola, a ser discutido e decidido coletivamente” (BELO HORIZONTE, SMED, 1996, p. 14).

No ano seguinte, a organização do trabalho docente na RME/BH foi regulamentada pela Portaria 008/97 que, conforme já mencionado, prevê que em cada estabelecimento escolar haja três docentes para cada duas turmas. Essa proporção de 1.5 possibilitaria às escolas contar com 50% a mais de professores em relação ao número de turmas.

No caso específico do turno da tarde da EMAH, para atender às 13 turmas do Ensino Fundamental regular, em 2006, havia 19,5 cargos, que foram arredondados para 20, conforme demonstra a tabela abaixo:

**Tabela 8 - Distribuição dos Cargos Docentes da EMAH – Ensino Fundamental – Turno da Tarde – 2006**

<b>CICLO</b>	<b>Nº. DE TURMAS</b>	<b>Nº DE CARGOS</b>
1º	6	9
2º	3	(4,5) 5
3º	4	6
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>20</b>

Fonte: Secretaria da EMAH, 02/06/2006

É importante salientar que a própria SMED/BH aceitava aumentar o quantificador 1.5, dependendo do projeto no qual o professor seria inserido. Como exemplo dessa flexibilização, cito o acréscimo, em 2006, no turno da tarde, de mais três docentes, sendo dois designados para trabalhar com os alunos da Escola de Tempo Integral e uma – inclusa em novembro – para atender aos alunos do final do 1º ciclo que ainda não estavam alfabetizados, através do chamado Projeto de Ação Emergencial<sup>31</sup>. Dessa forma, o turno da tarde chegou a contar com 23 docentes trabalhando, efetivamente, no Ensino Fundamental. Entretanto, no decorrer daquele

<sup>31</sup> Mais adiante, no item 6, me deterei nesta questão.

ano, 28 docentes<sup>32</sup> se revezaram nos cargos disponíveis, devido a licenças e substituições.

Na prática, a dimensão coletiva do trabalho docente ocorria basicamente no nível dos ciclos, gerando identidade entre os seus componentes, mas, ao mesmo tempo, dificultando a integração entre os docentes de ciclos distintos<sup>33</sup>.

Foi possível constatar que a lógica de funcionamento de cada ciclo era definida a partir de questões objetivas – número de docentes disponíveis para integrá-lo, quantidade de turmas, formação do docente em determinada área do conhecimento, carga horária a ser cumprida semanalmente – e também em função de questões subjetivas – interesse de alguns docentes em não ter que complementar a sua carga horária semanal em outra escola e/ou turno, disposição para lecionar um conteúdo disciplinar para o qual não havia se especializado ou para trabalhar em um ciclo para o qual a sua formação não o habilitava. Levando em conta esses fatores, cada ciclo foi, então, organizando o trabalho de forma bastante específica.

## 5.1 OS CICLOS DE IDADE E FORMAÇÃO: EIXO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

No 1º ciclo da EMAH, havia seis turmas no turno da tarde, nas quais atuavam nove docentes, que dedicavam as horas semanais de trabalho exclusivamente a esse ciclo. Diferentemente dos demais, o 1º ciclo contava com uma docente cuja carga horária semanal era integralmente dedicada à coordenação pedagógica. Os outros oito professores trabalhavam 15 horas semanais em sala de aula, dedicando, ainda, uma hora à Reunião por Ciclo e mais quatro horas às ACPATE.

---

<sup>32</sup> Conforme já mencionei, tomo todos os docentes que trabalharam no turno da tarde, em 2006, como sujeitos desta pesquisa, ainda que a sua inserção no grupo tenha se dado por um curto período de tempo.

<sup>33</sup> A própria maneira como os docentes se organizavam na sala dos professores, no horário do recreio, expressava essa identidade por ciclo e a segmentação do coletivo geral. Havendo 4 mesas e um sofá nessa sala, cada mesa era “naturalmente” ocupada pelos docentes de um dos ciclos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Muito raramente havia, nesse momento, intercâmbio entre docentes de ciclos diferentes.

**Tabela 9 - Distribuição dos Docentes da EMAH – 1º ciclo –  
Turno da Tarde – 2006**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>FUNÇÃO NO 1º CICLO</b>	<b>DISCIPLINA/CONTEÚDO LECIONADO</b>
Docente 1	Coordenação pedagógica	Não procede
Docente 2	Regência (Referência)	Matemática / Português / Ciências / Geo-História
Docente 3	Regência (Referência)	Matemática / Português / Ciências / Geo-História
Docente 4	Regência (Referência)	Matemática / Português / Ciências / Geo-História
Docente 5 <sup>34</sup>	Regência (Referência)	Matemática / Português / Ciências / Geo-História
Docente 6	Regência (Referência)	Matemática / Português / Ciências / Geo-História
Docente 7	Regência (Referência)	Matemática / Português / Ciências / Geo-História
Docente 8	Regência (Referência)	Matemática / Português / Ciências / Geo-História
Docente 9	Regência (Apoio)	Arte, Corpo e Movimento / Musicalização
Docente 10	Regência (Apoio)	Arte, Corpo e Movimento
Docente 11 <sup>35</sup>	Regência (Apoio)	Arte, Corpo e Movimento
Docente 12 <sup>36</sup>	Regência no Projeto Ação Emergencial	Alfabetização

Fonte: Secretaria da EMAH, Dez./2006

<sup>34</sup> Esta docente esteve em licença médica do início do ano até agosto de 2006, mês em que retornou, substituindo a docente 4.

<sup>35</sup> Esta docente iniciou suas atividades na EMAH em novembro para substituir o docente 10, que entrou em licença médica.

<sup>36</sup> Esta docente iniciou as suas atividades nesse grupo em novembro, assumindo as atividades do Projeto Ação Emergencial.

Cada turma contava com uma professora-referência, que trabalhava os conteúdos de Matemática, Português, Ciências e Geo-História, além de levar os alunos à biblioteca semanalmente para realizar atividade de leitura. Havia, ainda, dois docentes, denominados professores de apoio, que dividiam sua carga de trabalho entre as turmas do ciclo, trabalhando Arte, Corpo e Movimento e, também, Musicalização.

Quando algum docente faltava ao trabalho<sup>37</sup>, os colegas do ciclo que estavam em horário de ACPATE substituíam-no e, quando necessário, a coordenadora do ciclo fazia tal substituição. Os alunos nunca eram dispensados mais cedo em consequência da falta de professores, pois o coletivo desse ciclo – assim como todos os outros – se reorganizava para oferecer a eles a carga horária diária garantida por lei. Na verdade, criou-se uma forma de organização em que todo o coletivo tinha que se responsabilizar – e mesmo se sacrificar – pelo absenteísmo de alguns, ainda que tais faltas estivessem garantidas por lei. O depoimento abaixo é expressivo nesse sentido:

Ah, eu acho que a questão é que a gente foi vendo que muitas vezes essas questões de direito acabam prejudicando o outro. Então, acaba que você se sente na responsabilidade de estar evitando as faltas para que não prejudique o outro. Eu acho que é muito por aí. Tudo bem que a gente acaba perdendo um pouco dos nossos direitos, mas muitas vezes muitos dos direitos que foram conquistados acabam sendo perdidos por isso.[...] A maioria de nós trabalha dois horários, temos família, filhos, e a gente não tem tempo de ficar planejando em casa. Quer dizer, esse [o horário de ACPATE] é o momento de estar planejando. Hoje a gente nem reunião pedagógica tem, se você não valorizar esse momento, como que vai ser? (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Às vezes, alguns direitos dos docentes confrontavam-se com a garantia do direito dos alunos. Como exemplo, cito o caso de duas docentes desse ciclo, que conseguiram junto à PBH fazer uso do direito de reduzir duas horas semanais na carga de trabalho para acompanhar seus filhos menores de idade, com problemas de saúde, ao médico. Ambas optaram por utilizar seus respectivos tempos de

---

<sup>37</sup> Encontra-se atualmente, em andamento, uma tese de doutorado que está sendo realizada na Faculdade de Educação da UFMG, por Gioconda Machado Campos, que trata especificamente da questão do absenteísmo dos docentes em escolas da RME/BH. Essa tese está sendo desenvolvida sob orientação da professora doutora Antônia Vitória Soares Aranha e coorientação da professora doutora Daisy Moreira Cunha.

ACPATE para tal acompanhamento<sup>38</sup>. Ao ser questionada sobre esse fato, uma delas argumentou:

Eu estou saindo para acompanhar minha filha que tem um ano e cinco meses. Ela tem alguns problemas e necessita de fisioterapia e eu que tenho que acompanhá-la. Então, o horário é sempre no horário de trabalho, não tem outro horário para que ocorra esse atendimento. Eu fiz a opção por estar usando os meus horários de projeto [ACPATE], porque eu acho que, nesse caso, alguém tem que estar perdendo, e infelizmente vai estar perdendo alguma coisa em relação a horários. Eu não acho justo uma outra pessoa, um outro professor que não eu, perca o seu horário de projeto, uma vez que a interessada sou eu. Então, eu acho justo que eu abra mão dos meus projetos, de alguns projetos, não todos, para que eu acompanhe a minha filha. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Há, nesse fato, evidências do que alguns autores vêm denominando presenteísmo. Ainda que esse termo se refira ao esforço do profissional de continuar trabalhando, mesmo estando doente (PASCHOALINO, 2007, p.83), por receio de ser demitido, é possível pensar que, no caso dessa docente, seu empenho estava na tentativa de, ao mesmo tempo, não faltar ao trabalho e investir na saúde da filha que “tem alguns problemas e necessita de fisioterapia”. Portanto, no caso dos docentes da RME/BH que ocupam cargos efetivos - através de concurso público -, o presenteísmo precisa ser analisado para além da dimensão econômica, pois a possibilidade de perda do emprego não está colocada neste caso. O que ocorre no exemplo citado é que possivelmente haja um excessivo comprometimento com o trabalho, o que coloca em segundo plano as necessidades pessoais. Nesse sentido, é possível que o presenteísmo esteja associado ao significado que essa docente atribui ao seu trabalho. Diante da constatação de que “alguém tem que estar perdendo”, a docente acha “justo que *ela* abra mão dos *seus* projetos”, assumindo para si o ônus de fazer uso de um direito. Assim, a docente optou por perder dois dos quatro horários de ACPATE para não prejudicar outro colega do ciclo que, certamente, teria que fazer uso do próprio tempo de ACPATE para substituí-la.

Quanto ao 2º ciclo, havia seis docentes trabalhando com três turmas. Diferentemente do 1º ciclo, instituiu-se aqui uma coordenação colegiada, com alguns

---

<sup>38</sup> Uma alternativa, já adotada em algumas escolas, seria a solicitação junto à SMED/BH de um outro profissional para assumir as horas dessas docentes, que correspondiam a quatro horas semanais – eram duas profissionais com liberação de duas horas para cada uma – como extensão de jornada, para que nem elas nem os colegas de ciclo tivessem que assumir o ônus de fazerem uso de um direito.

professores dedicando parte das horas semanais de trabalho a essa função. A maior parte da carga horária de cada docente era dedicada à regência, reservando-se quatro horas semanais aos horários de ACPATE, uma hora à Reunião por Ciclo e as horas restantes à coordenação pedagógica colegiada.

**Tabela 10 - Distribuição dos Docentes da EMAH – 2º ciclo –  
Turno da Tarde – 2006**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>FUNÇÃO NO 2º CICLO</b>	<b>DISCIPLINA/CONTEÚDO LECIONADO</b>
Docente 13	Regência (Referência) e coord. pedag. colegiada	Matemática / Português
Docente 14	Regência (Referência) e coord. pedag. colegiada	Matemática / Português / Geo-História
Docente15	Regência (Referência)	Matemática / Português / Ciências / Geo-História
Docente16	Regência (Apoio) e coord. pedag. colegiada	Ciências / Geo-História / Educação Física
Docente 17 <sup>39</sup>	Regência (Apoio)	Arte
Docente 18 <sup>40</sup>	Regência (Apoio)	Arte
Docente 19 <sup>41</sup>	Coord. pedag. colegiada	Não procede

Fonte: Secretaria da EMAH, Dez./2006

Na organização real do trabalho no 2º ciclo, a coordenação pedagógica colegiada colocou-se como uma necessidade, pois não houve a possibilidade de um docente dedicar toda a sua carga horária a essa função. Essa forma de organização do trabalho causava grande insatisfação ao grupo, uma vez que gerava certa fragmentação do trabalho da coordenação e refletia sobre o trabalho do professor regente. Segundo os docentes do 2º ciclo, o fato dessa função ser exercida por várias pessoas comprometia a criação de uma referência, tanto para os alunos como para os pais que necessitavam resolver questões relativas a seus filhos. Às vezes, um docente, estando na função de coordenador, iniciava uma conversa com um aluno ou responsável, mas quando terminava o seu horário de coordenação tinha

<sup>39</sup> Este docente lecionava nos 2º e 3º ciclos.

<sup>40</sup> Esta docente se inseriu no grupo em setembro, substituindo o docente 17, que entrou de licença médica.

<sup>41</sup> Esta docente também lecionava nos 2º e 3º ciclos.



que ir para a sala e deixar que outro professor continuasse a conversa:

Não tem lógica! É uma coordenação que a gente, enquanto grupo, faz algumas coisas darem certo porque a gente conversa muito, troca, conversa, vai no corredor e troca (informações). Agora, não dá muito certo não. Eu começo a resolver um caso, aí eu vou para a sala e outra professora continua. Aí, essa professora não consegue continuar e é a outra, do outro horário, que vai continuar. Eu não gostei da coordenação colegiada. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

O grupo renormalizava, realizando conversas no corredor para fazer “algumas coisas darem certo”. Entretanto, dado o nível de dificuldades postas pela realidade de trabalho, não se alcançava a eficácia desejada.

Quanto à substituição dos docentes faltosos, houve um acordo para facilitar a vida de todos. Instituíram um “banco de atividades”, que mantinha atividades escritas para serem desenvolvidas com os alunos do professor ausente.

Apesar desse grupo estar continuamente atendendo à norma que ele mesmo instituiu, de substituição do colega faltoso, havia a necessidade daqueles sujeitos aprenderem a fazer escolhas para “cavar soluções”, conforme indica o depoimento abaixo:

No dia-a-dia, independente de hoje, a gente tem que substituir um colega, porque você não está esperando e aquela pessoa [um docente do ciclo] faltou por algum motivo e você vai ter que substituí-lo. Aí você vai improvisar alguma outra atividade ou dar seguimento a alguma atividade, ou criar outra atividade... Por exemplo, no 2º horário tem aula de Educação Física. Vamos imaginar que a professora de Educação Física não tivesse vindo hoje. Eu teria que dar essa Educação Física para eles ou criar outra atividade neste horário. Aí eu teria que estar substituindo esse professor. Então, é muito comum na nossa realidade a gente fazer isso, sabe. Então, esse é um dos motivos que muitas vezes você não consegue seguir uma rotina diária. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

A docente aponta que, ao substituir um colega faltoso utilizando o seu horário de ACPATE, ela fazia uso de si por outros, atendendo a uma norma antecedente. Entretanto, mesmo seguindo essa norma, ela tinha que decidir como melhor cumpri-la, ou seja, tinha que escolher entre trabalhar o mesmo conteúdo que o docente faltoso trabalharia ou utilizar o tempo para desenvolver uma outra atividade, a partir de seu próprio interesse ou necessidade.

Também nesse ciclo, assim como no 1º, era frequente os docentes assumirem para si as consequências de suas faltas, abrindo mão do tempo de ACPATE para não prejudicar os colegas. Esse foi o caso de uma docente que solicitou às colegas do ciclo a mudança de horário para poder ir ao acompanhamento psicoterapêutico que recebia da junta médica da PBH, pois estava em tratamento devido a uma crise de depressão sofrida em 2005. Colocou seu tempo de ACPATE no último horário para, sem sobrecarregar os colegas de trabalho, poder chegar a tempo nesse acompanhamento.

Outra questão que apresentava-se problemática nesse ciclo era a necessidade de determinado docente trabalhar com conteúdos para os quais não estava habilitado, a fim de garantir toda a sua carga horária dentro do mesmo ciclo. É emblemático o caso da professora que trabalhava como referência da turma do final do 2º ciclo, lecionando quase todos os conteúdos disciplinares, exceto Educação Física e Arte. Ao decidir não fazer parte da coordenação colegiada do ciclo – por não acreditar na eficácia desse tipo de organização – foram-lhe garantidas as quatro horas de ACPATE e uma hora para a Reunião do Ciclo, ficando o restante da carga horária semanal reservada à regência. Isso gerou uma situação que, segundo ela, era desgastante e angustiante, exigindo-lhe muito estudo e grande sobrecarga de trabalho. Ela afirma que, apesar de tentar realizar um trabalho mais dinâmico, as condições objetivas de trabalho no ciclo não permitiam que a sua prática acontecesse de acordo com a concepção de educação que ela possuía:

Eu estou resistindo a mudar... Mas a minha prática mudou um pouco, porque eu estou adotando muito livro, porque, por exemplo, vamos citar aqui esse horário que você está vendo. Eu estou dando aulas de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências, no último ano do ciclo, que antigamente chamava de 5º série. Qual professor, me fala, consegue? É o momento que você tem que amarrar, encerrar os conceitos que vêm sendo formados, você tem que amarrar esses conceitos e sistematizá-los, de cinco conteúdos básicos. Sozinha! Porque aqui não tem nem como trocar ideia, porque não encontra ninguém<sup>42</sup>. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Essa docente destaca, de forma especial, a sua dificuldade em trabalhar o conteúdo de Matemática com os seus alunos. Segundo ela, se até o meio do 2º ciclo

---

<sup>42</sup> Esta docente tinha dois cargos na EMAH, assumindo as duas únicas turmas do 3º ano do 2º ciclo da Escola – uma pela manhã e outra à tarde. Portanto, de fato, não havia “nem como trocar ideia” sobre as questões metodológicas e práticas específicas das turmas do final do 2º ciclo.

o uso social dos conteúdos da Matemática estava claro, o mesmo não acontecia daí em diante. Ela dizia ser difícil articular o conteúdo dessa disciplina com a realidade dos alunos do final do 2º ciclo, ou seja, transformar o conteúdo disciplinar em conteúdo escolar, de forma a ser melhor entendido pelo aluno. Considerava, ainda, que os livros didáticos eram muito densos, não contemplando as necessidades do professor e dos alunos, o que dificultava a relação entre o currículo prescrito, o tempo disponível para trabalhá-lo e a realidade do aluno.

Também as situações dos dois professores que dividiam suas cargas semanais de trabalho entre os 2º e 3º ciclos merecem destaque. O professor de Arte atuava no 2º ciclo apenas na regência, garantindo dois horários de ACPATE em cada ciclo e não exercia a função de coordenador em nenhum deles. Já uma outra professora atuava no 3º ciclo com oito aulas de regência de Geografia, além de cumprir cinco horários de ACPATE - três no 2º ciclo e dois no 3º -, complementando a sua carga horária com sete aulas semanais na coordenação pedagógica colegiada do 2º ciclo. Segundo uma docente, esse fato contribuía para que o 2º ciclo se encontrasse sem identidade, havendo necessidade de investimento de toda a Escola para que tal identidade pudesse ser construída:

A questão da identidade do 2º ciclo me preocupa porque a gente faz um alto investimento, de uma envergadura muito grande, para o 1º ciclo, com o enfoque na questão da alfabetização. Então, tem uma preocupação muito grande de que o aluno saia desse ciclo lendo e escrevendo. [...] O 3º ciclo cria uma identidade por si, pela característica do aluno de ser um adolescente já cria uma demanda para os professores que lidam com eles. Essa demanda passa a existir, que se tenha respeito com esse aluno, que é adolescente, que tem um histórico, às vezes de trabalho, às vezes de abandono, que a família não está dando conta. [...] Quando chega no 2º ciclo, vem a criança, então, que tem o seu lado pré-adolescente, mas o professor do 3º ciclo que atua no 2º vem com esse olhar conteudista. Quando chega no 2º ciclo, que a Arte é trabalhada de forma assim – eu estou generalizando, mas tem gente muito boa de serviço –, há perdas. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

O que o depoimento acima indica é a falta de identidade dos professores do 3º ciclo em relação ao 2º, pois a complementação da carga horária semanal deles no 2º ciclo ocorria em função da falta de aulas no 3º. Esse “ajeitamento”, além de dificultar a integração desses docentes ao coletivo do 2º ciclo, interferia nas questões pedagógicas. É o que acontecia, por exemplo, com o Projeto Intervenção, que não contava com o auxílio desses docentes, pois eles não se sentiam

preparados para intervir diretamente no processo de alfabetização dos alunos do 2º ciclo. Ocorria, ainda, o fato de o professor de Arte, por exemplo, não participar da reunião semanal do 2º ciclo, pois no horário destinado a esse encontro coletivo, ele estava se dedicando a atividades do 3º ciclo.

Quanto ao 3º ciclo, havia quatro turmas no turno da tarde, nas quais lecionavam sete docentes. Assim como ocorria no 2º ciclo, aqui também instituiu-se uma coordenação colegiada, levando alguns professores a dedicarem parte das horas semanais de trabalho a essa atividade, além das horas de regência em sala de aula, uma hora para a Reunião do Ciclo e quatro horas dedicadas às ACPATE.

**Tabela 11 - Distribuição dos Docentes da EMAH – 3º ciclo –  
Turno da Tarde – 2006**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>FUNÇÃO NO 3º CICLO</b>	<b>DISCIPLINA/CONTEÚDO LECIONADO</b>
Docente 17	Regência	Arte
Docente 18	Regência	Arte
Docente 19	Regência	Geografia
Docente 20	Regência e coord. pedag. colegiada	Português
Docente 21	Regência e coord. pedag. colegiada	Ciências
Docente 22	Regência e coord. pedag. colegiada	História
Docente 23	Regência e coord. pedag. colegiada	Matemática
Docente 24 <sup>43</sup>	Regência e coord. pedag. colegiada	Inglês / Educação Física
Docente 25	Regência e coord. pedag. colegiada	Inglês / Educação Física
Docente 26	Não procede (Laudo)	Auxiliar de biblioteca

Fonte: Fonte: Secretaria da EMAH, Dez./2006

<sup>43</sup> Esta docente esteve integrada a esse grupo por alguns meses no 1º semestre, substituindo a docente 25 que esteve de férias-prêmio.

Os docentes desse ciclo, diferentemente daqueles do 2º ciclo, demonstravam satisfação com a coordenação colegiada e conseguiam, de fato, um trabalho integrado e coletivo dentro do ciclo. Para uma das professoras desse ciclo, dividir a carga horária semanal entre a função de coordenadora e a de regente proporcionava-lhe, inclusive, maior facilidade em relação à disciplina dos alunos:

Como eu também sou da coordenação, o fato de a gente trabalhar com a coordenação tem isso, os meninos têm mais receio de certas coisas, porque sabem que não vou mandar para ninguém, sou eu que vou resolver. Então, quando a gente passou para a coordenação, a gente percebeu nitidamente essa diferença. Porque antes, os meninos, às vezes, não atendiam a gente na sala. Eu tinha mais problemas na sala do que eu tenho hoje, porque eles acham assim: “Ah! Você não resolve nada, quem resolve é a coordenadora ou diretora.” Tinha essa ideia. Então, tinha que chamar alguém muitas vezes para resolver uma coisa. Agora eles sabem que sou eu quem vou resolver [...]. Eles já sabem que a gente está lá embaixo, que a gente chama a mãe, que a gente liga para a casa mesmo, que a gente faz relatório, escreve ocorrência. Então, ele sabe que sou eu mesma. Então, a tendência é ele fazer mais o que é solicitado. Eu percebi essa diferença quando eu passei para a coordenação, estando também na regência em sala de aula. (Depoimento de docente do 3º ciclo)

Foi possível, ainda, constatar a situação de uma docente do 3º ciclo que era habilitada em Educação Física, mas que lecionava, além dessa disciplina, os conteúdos de Inglês, a fim de complementar a sua carga horária dentro do próprio ciclo. Essa professora afirmava estar satisfeita com essa condição de trabalho, pois ela tinha conhecimento de inglês e havia feito essa escolha.

Já a professora que substituiu o professor de Arte a partir do mês de setembro, era formada em Geografia e quando assumiu essas aulas, em regime de extensão de jornada, tinha ciência de que lecionaria uma disciplina para a qual não tinha habilitação. Tendo encontrado muita dificuldade em sua atividade docente, em um momento de reunião do 3º ciclo, ela afirmou que os alunos estavam muito indisciplinados nas aulas de Arte. Provavelmente, a relação que os alunos estabeleciam com as aulas de Arte era distinta da estabelecida com as aulas de Geografia. Assim, a docente, ao experimentar lecionar uma disciplina diferente da habitual, tinha que fazer grande renormalização para ajustar-se às demandas da nova realidade.

Uma docente que estava afastada da sala de aula por laudo médico atribuía claramente o seu adoecimento a essa política de “assumir o que der”. Ao fazer uma retrospectiva de sua vida profissional na PBH, ela afirmou:

Eu entrei na Escola no ano 2000. Quando eu liguei para cá, para a Escola para saber a respeito da vaga, do lugar que tinha para professora de História, eles me informaram que realmente existia esse lugar, mas que os professores aqui trabalhavam com tudo, em qualquer ciclo e com todas as matérias, e perguntaram se eu me disponibilizaria a trabalhar no 2º ciclo. Eu pensei o seguinte, eu queria vir para essa região: “Olha, se todos os professores trabalham, eu também tenho condição de trabalhar”. Aí eu cheguei aqui... Eu era novata na Rede municipal, foi no ano que eu fui efetivada. Aí eu cheguei aqui, fui para o 2º ciclo trabalhar com Matemática. Eu não esperava que a diferença fosse tanta. [...] Eu pensava que eu fosse trabalhar com alguma coisa, assim, dentro da área de humanas. Eu fui trabalhar com Matemática e eu tive que aprender, pegar os livros, começar a aprender até aquela filosofia da Matemática; e solicitando ajuda ao professor de Matemática mesmo e à coordenadora, que na época era a Mércia. Eu tive muita dificuldade, neste ano eu comecei a adoecer. Eu vivia com enrijecimento no pescoço, várias vezes eu tive licença, trabalhei com aquele suporte que a gente coloca no pescoço, porque eu ficava dura, porque foi uma situação muito difícil. (Depoimento de docente do 3º ciclo)

A docente indica que tinha identidade profissional com a disciplina para a qual estava habilitada a lecionar. A imposição de trabalhar conteúdos para os quais não se sentia preparada, ainda que minimamente, tornou-se algo extremamente desgastante para ela. Esse desencontro entre a sua formação acadêmica – História – e a disciplina que lecionava – Matemática – causou-lhe sérios danos à saúde, gerando um grande estresse que, segundo ela, a levou ao adoecimento e, alguns anos depois, foi motivo de seu afastamento da regência por laudo médico.

Diante da necessidade de fazer a gestão da distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real – que no caso acima era enorme, pois a formação acadêmica da docente era licenciatura em História e ela estava lecionando Matemática –, essa docente viveu um difícil processo de recriação de normas, ou seja, de renormalização, o que fez com que a patologia se instaurasse. As dificuldades no trabalho levaram-na a tirar várias licenças médicas, a trabalhar doente, a se afastar por estresse, o que “foi uma situação muito difícil” para ela. Não tendo encontrado em sua experiência anterior elementos que pudessem facilitar a reelaboração dos seus saberes, ela acabou por adoecer, pois não lhe foi possível criar, como a

situação exigia – e ela desejava –, novas normas para a realização eficaz de sua atividade de trabalho.

A seguir, trato dos momentos reservados para o trabalho coletivo dos docentes na EMAH, destacando os impactos que o fim das Reuniões Pedagógicas teve sobre o trabalho docente. Na sequência, tomo as Reuniões por Ciclo e os Conselhos de Classe como instâncias de reflexão coletiva sobre as diversas dimensões desse trabalho.

## 5.2 OS MOMENTOS COLETIVOS: INSTÂNCIAS POTENCIALMENTE FORMADORAS

Tomar o conceito de atividade – tal como ele é tratado pela abordagem ergológica – para analisar o trabalho docente permite-me focar o que escapa às prescrições e se configura, no trabalho, como (re)criação. Nessa perspectiva, trato os espaços/tempos coletivos da EMAH como instâncias potencialmente formadoras, nas quais é possível a socialização dos problemas enfrentados no cotidiano, levando os docentes a entrarem em contato com novas formas de trabalho e oferecendo pistas para a resolução de tais problemas, por meio da troca de experiências.

Nesse sentido, o trabalho coletivo é tido como espaço de afirmação da identidade cultural e profissional dos sujeitos que trabalham, favorecendo sua capacidade de intervenção no espaço escolar. Segundo Arroyo (2000), “a identidade do ser humano é fortemente condicionada pelos atos produtivos, pelas intervenções produtivas. Não é possível imaginar sua identidade desvinculada dos objetos concretos e de sua ação como sujeito produtivo” (p. 78).

Nos momentos coletivos, os docentes refletem sobre as dificuldades específicas enfrentadas no cotidiano de trabalho e, coletivamente, vão tecendo novos saberes, que lhes servem de arsenal para desempenhar o trabalho de forma mais segura. O confronto de ideias e opiniões dão visibilidade aos conflitos cotidianos e possibilitam a instituição de novas maneiras de realizar o trabalho docente. De acordo com Soares (2007, p. 52), “os professores, mesmo imersos num contexto de controle e desvalorização do trabalho, inventam a todo momento estratégias que lhe permitem transformar aquilo que no trabalho é sofrimento”.

Na prática, isso implica defender espaços de discussão coletiva, a fim de incentivar a gestão do trabalho pelos próprios trabalhadores, estimulando as práticas

inventivas. Partindo da discussão sobre gestão e organização do trabalho escolar, Aranha (2005) defende a necessidade de pensarmos em novos tempos e espaços de aprendizagem e nos auxilia no entendimento de que os docentes são sujeitos de saber e de conhecimento e, portanto, gestores de si no trabalho. Essa autora afirma que:

Portanto, levar em conta os saberes docentes, a sua experiência, inseri-lo na gestão político-pedagógica da escola é vital para uma organização mais dinâmica, mais rica do trabalho escolar. Ainda que saibamos que boa parte do que deve ser feito é previamente delimitada por outros, seja através dos currículos, seja através da organização dos tempos e espaços escolares tais como módulo-aula, disciplinas, tipos de avaliação, enturmação, entre outros. (p. 82)

Creio poder acrescentar que o dinamismo da organização do trabalho pressupõe a garantia das condições objetivas para que o trabalho coletivo ocorra. Esses espaços/tempos coletivos favorecem uma análise permanente do cotidiano, com vistas à sua transformação, na recriação do que já existe.

No caso da EMAH, os docentes podiam, então, expressar os seus valores, suas crenças, opiniões e escolhas. As indagações que faziam cotidianamente sobre o próprio trabalho podiam ser coletivamente analisadas, o que lhes possibilitava rever as estratégias adotadas, avaliar quando era possível seguir na mesma direção e quando era preciso trilhar novos caminhos, (re)criar maneiras de organizar e gerir o trabalho e adotar novas práticas educativas, ou seja, reinventar formas de intervir no espaço escolar.

### **5.2.1 O Fim das Reuniões Pedagógicas: Impactos sobre o trabalho docente**

Conforme já mencionado, a SMED/BH – sob o argumento de garantia da carga horária anual mínima do aluno, exigida pela LDBEN 9394/96 – resolveu suspender a realização da reunião pedagógica dentro do horário de funcionamento regular do turno de trabalho do professor, evitando, assim, a dispensa dos alunos e a diminuição da carga horária semanal de aulas. Uma docente analisa os impactos dessa medida sobre o trabalho docente:



Eu avalio que as condições de trabalho já foram diferentes. A questão da reunião pedagógica... Eu não consigo avaliar a justificativa de perda da carga horária para o aluno, porque ele acaba ganhando em outra coisa, num coletivo mais organizado, em ações mais... Porque essa ideia do aluno estar perdendo com a reunião pedagógica dentro do horário do turno... Agora, sim, ele está perdendo. Ele ganha, às vezes, duas horas semanais. Mas e a articulação do grupo que não está acontecendo? Isso significa para o professor trabalhar sozinho às vezes, porque às vezes ele vai ficar na sala sem conseguir um intercâmbio com o grupo, com o grupo até da Escola, sem saber o que o 3º ciclo está fazendo, o que o 1º está fazendo. Então, só vem fechando o leque coletivo. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

O depoimento acima expressa, de maneira significativa, que a visão quantitativa de inclusão escolar, por parte da SMED/BH, se sobrepôs às necessidades efetivas dos docentes para realizarem, com eficácia, o trabalho cotidiano. O número de horas do aluno na escola é priorizado, ficando em segundo plano a organização coletiva do trabalho.

No caso específico da EMAH, campo da pesquisa aqui descrita e analisada, os docentes, ao acatar a medida acima mencionada, tiveram o tempo coletivo de discussão e reflexão da prática amplamente comprometido:

A questão da implementação do ciclo na escola, que eu acompanho desde o início, está mais latente após o fim da reunião pedagógica, isso é claro, porque a gente tinha as reuniões pedagógicas ou as reuniões do grupo todo e a Escola depois se organizava em ciclos, pelos ciclos, com os ciclos. Então, não tinha essa coisa de “o ciclo tal vai fazer isso”. Havia a organização e a reunião da Escola, mas no grupo. Depois, é claro, se cada ciclo tinha alguma especificidade, algum problema deles próprios para estar resolvendo, aí sim, havia a necessidade de meia hora, uma hora, tudo bem, nós íamos para o ciclo. Mas sempre havia a discussão no coletivo da Escola, tudo que se passava na Escola, tudo, tudo, desde o administrativo aos projetos pedagógicos, tudo passava pelo grupo todo. [...] A Escola é muito dinâmica, você tem que ter essa previsão, essa organização prévia do que você está fazendo, porque senão acontece o que aconteceu agora, essa coisa maluca de... Ultimamente não tem sido possível uma organização coletiva prévia. Pelo menos por parte da SMED não há espaço para isso, não há tempo. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Segundo alguns docentes, a impossibilidade de manter o caráter coletivo das reuniões pedagógicas comprometeu não somente a gestão coletiva e o planejamento integrado da Escola, mas o próprio Programa Escola Plural. O depoimento abaixo indica uma contradição por parte da SMED/BH que, ao

determinar o fim da Reunião Pedagógica dentro do turno de trabalho do docente, gerou obstáculos maiores para a efetivação de um projeto pedagógico em sintonia com os princípios da Escola Plural:

Os horários de reunião pedagógica, nós acreditamos que nós perdemos muito por conta dessas escolas que não usavam os horários realmente para as reuniões pedagógicas. Nós sempre fizemos a reunião pedagógica. Agora, assim, para nós é claro, a Escola Plural não existe mais. A Prefeitura, quando ela acabou com a reunião pedagógica [dentro do turno de trabalho do professor] foi o golpe final. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Como é possível perceber, apesar de vários documentos relativos à Escola Plural defenderem a necessidade de o trabalho docente se organizar de forma coletiva – com estudos, discussões e avaliação conjunta das ações pedagógicas da escola –, na prática, “quando ela [a PBH] acabou com a reunião pedagógica [dentro do turno de trabalho do professor] foi o golpe final”, uma vez que a dimensão coletiva desse trabalho foi muito dificultada.

Em setembro de 2005, após grande mobilização da categoria docente – incluindo um mês de greve ocorrida em maio –, a SMED/BH enviou às escolas um comunicado informando que concederia um abono de R\$ 700,00 (setecentos reais) como incentivo à participação dos professores em Reuniões Pedagógicas. Esses encontros poderiam acontecer no horário extraturno da jornada dos profissionais e/ou aos sábados.

Os professores da EMAH aceitaram realizar tais encontros, mas dada a impossibilidade de se chegar à definição de um horário único que atendesse aos interesses e disponibilidade de tempo de todos os docentes, definiu-se por três momentos de encontro semanal, dando a todos a oportunidade de cumprir o horário de Reunião Pedagógica. Entretanto, esse novo arranjo fez com que a reunião pedagógica perdesse o seu caráter original, pois em cada um dos encontros estavam presentes – e ausentes – docentes dos dois turnos da Escola.

Essa reorganização do trabalho gerou muitas críticas entre os docentes, que alegavam assumir uma sobrecarga de trabalho, pois frequentar tais reuniões representava dedicar mais tempo da vida privada e familiar às atividades da escola. Ao falar sobre o seu trabalho, um docente evidencia a sua dificuldade de conciliar tempo de trabalho com outros tempos de sua vida:

É o tempo, esse tempo da gente mesmo. [...] Às vezes eu trabalho até no sábado. [...] É muita correria, você não tem tempo para almoçar, basicamente, você tem que sair de uma escola e ir para outra, quer dizer, são muitos fatores... Você vê que realmente é uma profissão que é extremamente desgastante, desgastante mesmo. Eu quase não tenho tempo livre, tempo para mim mesmo, minha família, meu filho. [...] Porque a escola toma o tempo da gente todo, o tempo inteiro, para você marcar um médico, um dentista é aquela coisa complicada demais. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Esse depoimento demonstra que o tempo de trabalho vai consumindo toda a vida do docente, fazendo com que falte tempo livre, “tempo para mim mesmo, minha família, meu filho”, e mesmo para cuidar da saúde. E quando a reunião pedagógica – momento de encontro e de formação do grupo – passa a exigir mais tempo, a profissão torna-se ainda mais desgastante, pois:

Na verdade, nem de madrugada, sério. Quantas vezes a gente acorda de manhã e fica pensando em quantas coisas que precisa fazer naquele dia? Naquilo daquele aluno, o que aconteceu, o que pode acontecer, o que está acontecendo com ele? E a escola, você sai da escola, mas ela não sai de você, é uma coisa impressionante. Você cria um vínculo muito grande. [...] Você cria um vínculo com os alunos, não tem jeito, é uma relação humana, é ser humano com ser humano, no cotidiano. Você tem 200 dias ou mais por ano, são quatro horas por dia. Quer dizer, querendo ou não, não tem como um professor falar que não cria vínculo com o aluno dele, não tem como. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Mas, apesar de terem que se submeter às determinações da SMED/BH, os docentes da EMAH – talvez pelos vínculos criados, pela relação de “ser humano com ser humano, no cotidiano” – recorreram a alternativas internas para manterem-se coerentes com a proposta de inclusão na qual o coletivo acreditava. Assim, as Reuniões por Ciclo tornaram-se, diante daquela conjuntura, uma instância importante para a manutenção da dimensão coletiva do trabalho.

### **5.2.2 As Reuniões por Ciclo: Investindo na dimensão coletiva do trabalho**

Na EMAH, a organização do trabalho ocorria de forma a garantir um encontro semanal por ciclo. A partir de 2005, com o fim da reunião pedagógica dentro do turno de trabalho dos docentes, tais encontros, ainda que não ocorressem em

condições ideais, assumiram grande importância para a manutenção do trabalho coletivo docente:

Como a gente já não tem mais reuniões [dentro do turno de trabalho dos docentes] para estar encontrando, nem tempo para estar elaborando, planejando, elas [as oficinas] vieram ao encontro dos interesses da Escola. A gente tinha interesse de estar trazendo os oficinairos, que são pessoas formadas, para estar propiciando essa formação para os meninos. [...] Como a gente não tem mais essa facilidade, porque não temos mais as reuniões, a gente está usando esse espaço para poder se reunir. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

As Oficinas Lúdico-Formativas aconteciam às quartas-feiras, sendo reservado um horário para os alunos de cada um dos ciclos do Ensino Fundamental e outro para a Educação Infantil. Enquanto os alunos participavam dessas atividades, os docentes do ciclo discutiam questões diversas relacionadas à realidade da Escola, tornando os debates significativos para aqueles que participavam da reunião. Assim, esses momentos possibilitavam a troca de experiência e a reelaboração de saberes, favorecendo o fortalecimento da identidade do grupo, que, coletivamente, planejava o trabalho e refletia sobre os problemas vivenciados, procurando encontrar soluções para eles.

Em geral, as pautas dessas reuniões concentravam-se em torno do planejamento de atividades a serem realizadas pelos docentes do ciclo e de aspectos relativos ao processo ensino-aprendizagem.

Nessas reuniões, presenciei o planejamento de trabalhos de campo, que foram realizados em museus, em feiras de livro e em alguns pontos turísticos da cidade. Foram discutidas questões sobre a preparação dos alunos e como envolvê-los nessas atividades e, ainda, sobre como selecionar, de forma menos discriminatória possível, os alunos que participariam dessas atividades, uma vez que, em alguns casos, não havia vagas para todos. De uma maneira geral, conversava-se com a turma e os próprios alunos expressavam o interesse em participar do trabalho de campo. Quando o número de interessados, mesmo depois de uma tentativa de acordo, era maior do que o número de vagas, realizava-se um sorteio. Também era definido entre os docentes quem iria preparar os bilhetes pedindo a autorização dos pais para que seus filhos participassem do trabalho de campo, bem como o professor que ficaria na Escola com os alunos que não participariam da atividade.

Houve, também, o planejamento de outras atividades como a Festa Junina, definindo-se como ensaiar os alunos interessados em participar da quadrilha; a Copa do Mundo, propondo-se a troca de material relativo ao tema; a Semana da Criança, definindo-se quais as atividades que seriam desenvolvidas com os alunos; e a Feira de Cultura, marcada para um sábado, acatando-se sugestão da direção para a montagem das atividades na sexta-feira, com a ajuda de alguns alunos que iriam à Escola especificamente para auxiliar na preparação do evento.

É importante destacar que, nesses momentos de planejamento conjunto das atividades, os docentes davam as suas opiniões, argumentavam em favor das suas propostas e o grupo chegava sempre a um consenso. Toda a dinâmica dos planejamentos era permeada pela preocupação em distribuir as tarefas de forma mais justa possível, evitando sobrecarregar mais um colega do que outro.

As discussões das atividades que envolviam todo o coletivo do turno acabavam sendo retomadas no horário do intervalo/recreio<sup>44</sup>. Por serem raros os momentos de encontro de todo o coletivo do turno, esse espaço/tempo, que deveria ser reservado para descanso ou mesmo para uma conversa informal, acabava por tornar-se momento de trabalho coletivo.

Um tema recorrente nas Reuniões por Ciclo era o processo de aprendizagem de alguns alunos. Foi possível detectar que havia entre os docentes um sentimento de responsabilidade coletiva em relação ao desenvolvimento cognitivo dos alunos do ciclo e a busca conjunta de alternativas para sanar as dificuldades dos mesmos:

Eu estou localizando no ciclo [as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos] porque é um problema que está nas nossas mãos [...]. Porque todos nós queremos que os alunos todos avancem, que consigam ser alfabetizados nesse período de três anos, que é o período do ciclo. E o que eu vejo é que hoje isso é responsabilidade nossa, porque ninguém do outro ciclo vai assumir a responsabilidade dos alunos que estão com a gente. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Fazia-se necessário um investimento contínuo do grupo para que todos os alunos avançassem. A responsabilidade da alfabetização dos alunos daquele ciclo era dos docentes nele inseridos, “porque ninguém do outro ciclo *iria* assumir a responsabilidade” daquela tarefa.

---

<sup>44</sup> Por diversas vezes presenciei o horário de intervalo/recreio sendo utilizado para repasse de informes de interesse geral, vindos da SMED, da Regional, do Sindicato ou da própria direção da Escola.

Presenciei ainda, nas Reuniões por Ciclo, o repasse de um pedido da diretora<sup>45</sup> para que fosse feito um levantamento dos alunos que precisavam de atendimento médico (fonoaudiológico, psicológico, psiquiátrico, neurológico) e acompanhamento psicopedagógico. Era uma solicitação da Regional:

A Regional pediu para fazermos uma listagem dos alunos com dificuldades. Aí, colocar aqueles que não adquiriram nada ainda de alfabetização ou aqueles que estão com bastante problemas, que estão precisando de muita ajuda na leitura e na escrita e na Matemática também. [...] Quem nós achamos que está com defasagem, porque não se concentra, porque está fazendo muita bagunça. Mas eu acho que o foco principal mesmo é essa questão da alfabetização. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Quando essa solicitação foi feita na reunião do 1º ciclo, uma docente argumentou que, por várias vezes, a Regional já havia pedido esse levantamento, mas os alunos nunca foram, de fato, encaminhados para o diagnóstico e tratamento devidos.

Na reunião do 2º ciclo, essa solicitação da Regional levou uma docente a ler um relatório elaborado em 2003, através do qual um determinado aluno era encaminhado para um diagnóstico médico devido à sua dificuldade de aprendizagem. Entretanto, segundo a docente, após três anos a situação do aluno continuava exatamente a mesma e a Regional não tinha dado nenhum retorno.

Quanto aos docentes do 3º ciclo, seus comentários, em relação à solicitação da Regional, também não demonstraram muita credibilidade em relação a uma ação efetiva da SMED no sentido de oportunizar a devida assistência aos alunos com grande dificuldade de aprendizagem.

Entretanto, apesar de uma descrença generalizada, o levantamento solicitado pela Regional foi feito pelos docentes de cada ciclo, pois havia interesse em resolver os problemas de aprendizagem de seus alunos, o que era vivido como um grande desafio:

Então, enquanto não tiver isso claro, colocado no papel, nem argumento nós teremos para mostrar para o pessoal da Regional que a gente fazia tal coisa e como que a gente está fazendo agora, assim, na base do sacrifício, e em alguns casos nem estamos

---

<sup>45</sup> Quando havia uma temática que deveria ser tratada por todo o coletivo docente de forma mais detalhada, a diretoria reunia-se com as coordenadoras dos ciclos e lhes solicitava que repassassem aos docentes, nas Reuniões por Ciclo, o tema a ser tratado.

fazendo, como é o caso do 2º ciclo, que agora só tem uma professora que faz a intervenção, que é para um grupo de alunos que tem problemas. Então, nós temos que pedir, pedir não, mostrar a necessidade real da Escola. Porque não estamos inventando, não é porque a gente quer ser diferente dos outros. Não é nada disso. E o que eles [da Regional] nos colocam é que a nossa Escola não é a única que está recebendo esse tanto de alunos assim, com dificuldades de aprendizagem. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Aqui, mais um saber é exposto. O grupo reconhecia a importância de registrar os fatos – identificar os alunos com dificuldades de aprendizagem e documentar as suas impressões sobre o processo desses alunos – para ter elementos concretos para argumentar com a Regional sobre as reais condições de trabalho e reivindicar melhorias.

Era evidente, ainda, a preocupação do grupo em realizar um trabalho que visasse a efetiva inclusão das camadas populares no interior da Escola. Nesse sentido, ficava explícita a intenção dos docentes em acolher, efetivamente, os alunos oriundos de instituições que atendiam às crianças em situação de vulnerabilidade social, com problemas familiares, afetivos, psicológicos, como o Pró-Vida<sup>46</sup>, o Conselho Tutelar e o Juizado da Infância e da Juventude<sup>47</sup>. Em documento, a Escola afirmava que não havia recusa de matrícula de qualquer aluno:

[...] um desafio que se coloca é o ingresso de alunos marginalizados pela sociedade e por escolas que os convidam a sair de suas dependências pela dificuldade que encontram em lidar com os problemas por eles colocados: comportamento agressivo, falta de limite, história dramática na família, histórico de abandono familiar, vítimas de violência física e emocional, enfim, com impedimentos explícitos de acessibilidade ao direito de inclusão social e mesmo, em alguns casos, de sobrevivência. (EMAH, documento 4, 2006, p. 9)

Apesar da disposição dos professores da EMAH em tomar para si o desafio de atender “alunos marginalizados pela sociedade”, essa era uma tarefa extremamente

<sup>46</sup> A extinção da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) de Minas Gerais deixou um espaço físico disponível em Belo Horizonte, que foi ocupado pelo Projeto Pró-Vida “A chave do tamanho”, atendendo crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais, jovens abandonados pela família, crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social, além de oferecer apoio pedagógico a crianças de baixa renda do ensino público que apresentam dificuldades de aprendizagem.

<sup>47</sup> O Juizado da Infância e da Juventude de Belo Horizonte recebe e investiga denúncias de suspeita de maus-tratos como a opressão, a exploração ou o abuso sexual – impostos pelos pais, responsáveis ou terceiro – dirigidos às crianças e aos adolescentes. No caso de confirmação de maus-tratos, o órgão toma as providências legais cabíveis, visando oferecer maior proteção a esse segmento social, considerado o mais fragilizado.

difícil. Ao se referir, numa Reunião por Ciclo, à situação de um aluno oriundo do Pró-Vida, uma docente afirmou que, naquele ano de 2006, ele estava piorando em relação ao ano anterior, pois passou a falar sozinho e não ficava mais em sala. Segundo a docente:

O Fernando, ele anda sozinho, mas para ele, a impressão que a gente tem, é que ele não está sozinho, porque ele anda sempre conversando, e conversando como se tivesse realmente alguém do lado. [...] O único professor que o Fernando assistia mais aulas, que ele conseguiu avançar muito, foi com o professor de Arte. O professor falou que o Fernando avançou muito nos traços, na firmeza para desenhar, ele estava fazendo desenhos o ano passado e o professor estava, assim, extremamente feliz com os desenhos que o Fernando fazia. Então, o professor se propôs a alfabetizá-lo. [...] Até o ano passado a gente conseguia um horário para o professor de Arte com o Fernando, tentando um pouquinho ajudar na alfabetização. Mas era um pouco porque eram três [alunos] com problemas para o professor de Arte [acompanhar]. Só que esse ano já não tinha mais esse horário. [...] Não tinha mais como, esse ano, fazer esse tipo de coisa porque o professor estava no 2º ciclo e no 3º ciclo. Ele fazia isso no ano passado porque a gente reservou dentro da grade um dia por semana para ele ficar com os meninos. E esse ano não teve como garantir isso, porque ano passado a gente colocava ele como coordenador também – só que esse horário era reservado para atender os meninos – e esse ano ele não é coordenador. Aí ele não deu esse acompanhamento mais. (Depoimento de docente do 3º ciclo)

Em 2005, os docentes do 3º ciclo haviam reorganizado o trabalho para atender aos alunos com maior dificuldade de aprendizagem. Entretanto, em 2006, esbarraram em uma questão bem objetiva: o professor de Arte não tinha horário disponível para dedicar-se ao atendimento desses alunos de forma mais individualizada.

Um outro problema enfrentado era a dificuldade de acompanhar o histórico desses alunos que não viviam com suas famílias:

Eu acho que, em primeiro lugar, o que nós precisamos é de um contato maior [com o Pró-Vida], porque a gente fica completamente na mão. Os meninos passam mal, igual eu te falei do Hilton, ou o Fernando começa a comer coisas do pátio... Quer dizer, a gente assiste isso sem entender, sem saber o que fazer, sem poder ajudar em muita coisa. E todos os contatos que a gente fez com o Pró-Vida foram bem frustrantes. Então, isso já é um complicador. A gente vê, inclusive, a questão de remédio. Eu sei te falar mais do Hilton, porque o Hilton é um menino mais próximo da gente, porque ele conversa, a gente percebe todas as mudanças dele. Tem dia que



ele chega e consegue falar o nome dele e conversa como se ele não tivesse nada. Mas tem dia que ele chega aqui e não dá conta nem de ficar de pé. Você vê que ele está dopado, completamente, por causa do remédio. Então, você vê que nem essa questão médica é muito controlada. [...] Eu comecei, inclusive, no começo do ano, a anotar o que acontecia com o Hilton, mas ele saiu dessa escola umas três vezes, saiu e voltou. (Depoimento de docente do 3º ciclo)

E uma outra docente comenta a fala da colega, indo na mesma direção:

Mas na medida do possível a gente ainda faz, mas não é o ideal. Quer dizer, mas não é nem o mínimo. Vou falar de mínimo, porque isso não é nem o mínimo que a gente tem que ter. [...] O Fernando do Pró-Vida, ele tem atendimento sim, mas falta estrutura. Eu nem estou falando de má vontade, tá. É falta de estrutura. Tem um psicólogo da casa do Pró-Vida atendendo ele agora. Mas ele não tem escola especializada para ser atendido em outro momento [fora do espaço da EMAH], não tem esse atendimento específico. [...] O Fernando e o Hilton, o atendimento é assim: eles [do Pró-Vida] vêm saber como é que está... A gente pergunta se toma remédio... (Depoimento de docente do 3º ciclo)

Entretanto, diante da constatação de que esse público demandava da Escola mais do que ela podia oferecer, alguns questionamentos surgiam entre os docentes. Havia um fosso entre o que se desejava e o que se podia efetivamente fazer por essas crianças e adolescentes.

Mas eu acho que agora nós temos que estar mostrando para a Regional que a nossa realidade é diferente de alguns anos atrás. Porque antes a gente tinha intervenção no 1º ciclo, intervenção no 2º ciclo, e intervenção no 3º. Eu me lembro que um ano eu e outra professora trabalhamos numa turma só, de alunos pré-silábicos. Acho que a gente tinha 20 alunos, 24, sei lá. Mas éramos nós duas na sala de aula. Então, gente, tinha pessoal. Então, antes justificava a nossa Escola ser uma referência, talvez, para esses meninos [com grande dificuldade de aprendizagem]. Agora, não é mais, porque eles estão vindo para cá e a gente não tem mais esse pessoal. Eu acho, assim, esses meninos daqui, da nossa região, eles são responsabilidade nossa. Agora, os outros que vêm para cá, eu acho isso um absurdo. O aluno saiu dali, de uma escola vizinha para vir para cá. Pra quê? A estrutura nossa hoje é a mesma das outras escolas. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

O depoimento acima é de uma docente que trabalhava na Escola desde a sua fundação. A questão que ela denuncia expressa o questionamento de outros docentes também. Com o passar dos anos, as condições de atendimento a esse público foram se tornando mais precárias, pois inicialmente eram duas docentes em

sala para atender 20 ou 24 alunos, a fim de melhor intervir no processo de aprendizagem dos mesmos. Entretanto, apesar das condições de trabalho terem piorado, os docentes permaneceram, mesmo em circunstâncias adversas, tentando realizar o trabalho que haviam prescrito para si mesmos. Na impossibilidade de realizá-lo, muitas vezes se instaurava, entre eles, uma grande frustração.

Diante dos limites da atuação da Escola em geral – e dos docentes em especial – para resolver os problemas de aprendizagem de alguns alunos, o grupo evidenciava a sua concepção de aluno como sujeito integral, ou seja, sujeito biopsicológico, sociocultural e histórico. Os docentes relacionavam tais dificuldades com experiências diversas vividas pelos alunos fora do espaço escolar. O depoimento abaixo aponta o saber docente sobre os limites da atuação da escola em alguns casos:

Eu acho que o problema maior da minha turma é o José. E é um problema que eu não dou conta de lidar sozinha. Não adianta chamar pai nem mãe... A questão mesmo, a questão sexual, a turma inteira percebe. E quanto mais os meninos gozam, mais ele gosta de se exhibir e tudo. Ele precisa de ajuda, mas não é ajuda de professor, não é ajuda para aprender a ler e escrever. Com o emocional do jeito que está, é muito difícil. Que trabalho de suporte a gente tem? [...] Que inclusão é essa? (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Nesse mesmo sentido, outra docente argumentou, recorrendo a seus conhecimentos sobre a família do aluno citado, o quanto a Escola, muitas vezes, encontrava-se sozinha para intervir nas dificuldades de aprendizagem e, ainda, que fatores sócio-econômicos e o desajuste familiar refletiam na relação do aluno com os conhecimentos escolares:

É, mas é uma família que a gente chama, chama e a família nem vem. E também não adianta, eu conheço essa mãe desde a época em que ela ganhou o José [...]. O Bruno já estava vindo na Escola, dando problema e quando a gente chamava a mãe, ele reclamava: “Ah, minha mãe só cuida do nenenzinho”. Era o José, que hoje está aqui nas nossas mãos, com esses problemas todos. Então, assim, é uma história longa de problemas que a família não dá conta. Não precisa achar que vai contar com família, porque a família não dá conta de nos ajudar. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Entrando no diálogo, um docente recorre aos saberes acumulados no decorrer da vida profissional. Esses lhe serviam de arsenal para analisar os problemas vivenciados no presente e, ainda, sugerir alternativas para resolvê-los:

É preciso haver algum tipo de cobertura, visitas da assistência, do pessoal da assistência social. Por exemplo, o José, ele me lembra um outro quadro que eu tive numa outra escola, de uma menina que a gente foi fazer o diagnóstico, que a gente suspeitava dela ter tido alguma experiência de abuso sexual na infância. Ela era um pouquinho mais velha que o José e sempre muito exacerbada essa questão da sexualidade, muito forte e tal. Aí a gente conversando com a psicóloga lá, ela falou que nesses quadros assim, pode ser abuso sexual. [...] E aí, por exemplo, é um caso de acompanhamento mais específico, porque eu acho que aí suspende até essa discussão se ele está aprendendo a ler, se não está aprendendo. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Os docentes sabiam que nem sempre podiam contar com o auxílio e acompanhamento da família do aluno e nem com a devida assistência do poder público. Careciam, pois, do apoio institucional de outros setores da PBH, ligados à saúde e à assistência social.

Em outro depoimento, uma docente retoma parte do histórico de um outro aluno e também demonstra saber dos limites de ação da Escola:

Essa questão de aluno que não se move, que parece que está aqui, mas não está... A questão do João é seríssima, o João está no final do ciclo... Está ali, está ali na sala mas a ficha não cai, não fica mais atento. Teria que estar participando mais, mas continua com o mesmo comportamento, entendeu? Passa ano, passa ano, está do mesmo jeito. E desde os seis anos, entendeu. O João, desde os seis anos que a gente batalha com ele, a gente tenta de tudo. Já passou por várias intervenções. [...] A gente tem que pensar, porque todos os problemas [de aprendizagem] que chegam aos oito anos a gente detecta aos seis, só que a gente não consegue, até hoje a gente não arrumou um jeito de alterar essa rota, esse caminho... Se a gente não fizer alguma coisa... (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Ainda que, em alguns casos, as dificuldades de aprendizagem dos alunos fossem detectadas aos 6 anos – início do 1º ciclo –, todo o investimento que se fazia ao longo dos três anos do ciclo era insuficiente, levando os docentes a admitir que não sabiam como “alterar essa rota, esse caminho”.

Outro saber expresso pelos docentes era a relação que, muitas vezes, ocorria entre as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina de alguns alunos:

E olha, a gente sabe que muitos alunos indisciplinados estão com problemas de aprendizagem e vice-versa, né? Eles não aprendem porque estão interessados em outras coisas ou estão indisciplinados porque não conseguem aprender, né? [...] Acho que a gente tem que pensar nas estratégias que a gente pode usar com esses meninos que têm problemas sérios de aprendizagem. A gente está falando que as coisas são atreladas e realmente são, né? Na maioria das vezes coincide que o menino com sério problema de disciplina é aquele com dificuldade de aprendizagem, né? (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Os docentes colocavam para si mesmos a responsabilidade de encontrar estratégias para lidar com esses alunos com dificuldades de aprendizagem e, em muitos casos, com problemas disciplinares. Já sabiam que os alunos “não aprendem porque estão interessados em outras coisas ou estão indisciplinados porque não conseguem aprender”.

Uma docente demonstrava saber que a questão disciplinar, apesar de ser um trabalho difícil, deveria ser “um trabalho diário”, do qual o docente “não pode desistir”. Apesar de extenso, seu depoimento merece ser citado, dada a riqueza de saberes aí expressos:

Eu acho que o aluno tem que estar vindo de casa com valores, porque a família tem um papel fundamental. Muitas vezes a gente está tendo tanto problema com a disciplina do aluno por influência dos problemas que ele está trazendo de casa. Mas eu acho que é papel nosso, é fundamental que a gente dê conta de trabalhar com esse aluno. [...] Eu acho que o papel nosso é estar interferindo nessa disciplina. Eu sei que é difícil, que a gente, muitas vezes, não consegue mesmo, porque são tantos problemas, são tantas adversidades. Às vezes, em uma aula, você percebe inúmeros problemas e a gente não dá conta de resolver naquela aula todos eles. Então, eu acho que a gente tem que tentar organizar o trabalho, porque eu acho que sem a disciplina também a gente não consegue o resultado que precisa. Não é assim, aquela disciplina rígida, que ninguém pode falar com ninguém, que ninguém pode participar, como era na nossa época [de alunos], mas uma certa ordem e disciplina tem que haver. Apesar de ser difícil de estar conseguindo, a gente tem que tentar. [...] Sempre que a gente vê necessidade, deve fazer uma assembleia com a turma, organizar uma roda com a turma, conversar, ver os problemas que estão acontecendo, discutir. Eu acho que não é um trabalho que você pode fazer no início do ano e "Ah, pronto! Resolvemos os problemas!". Eu acho que é um trabalho diário. Nossa! É um trabalho difícil, mas que a gente não pode desistir, tem que ser sempre. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Conforme disse a docente, o aluno deveria “estar vindo de casa com valores, porque a família tem um papel fundamental”. Mas como nem sempre isso ocorria, a docente acreditava que garantir a disciplina “é papel nosso, é fundamental que a gente dê conta de trabalhar com esse aluno”. Ela sabia, pois, que educar é intervir. Não adiantava apenas denunciar que algumas famílias não davam conta de acompanhar seus filhos na Escola. É preciso que a Escola – e mais ainda o docente – faça o que estiver ao seu alcance.

A Reunião por Ciclo representava, ainda, espaço de socialização das dificuldades e angústias vividas pelos docentes. Destaco a fala de uma docente do 2º ciclo que relatou uma situação muito desagradável vivida por ela no dia anterior, tornando o espaço da Reunião um momento de afirmação da solidariedade das colegas de trabalho:

Olha, gente, eu queria agradecer muito a vocês por ontem. Sabe, eu me senti muito desrespeitada pelo André. Ele chegou a apontar o dedo para o meu nariz. Se não fosse vocês me socorrerem, ah, nem sei... (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Grávida de cinco meses, a docente sentiu-se mal quando estava organizando a turma no final do turno. Ao pedir a um aluno que se comportasse melhor, ele a desafiou, falando alto e apontando o dedo para ela. Faltavam apenas cinco minutos para a aula acabar e outras duas colegas do 2º ciclo também se encontravam fora de sala, no corredor, organizando os alunos e aguardando o sinal para a saída. As duas colegas do ciclo viram a cena e foram ao encontro da docente agredida verbalmente, acolhendo-a prontamente. Ao relatar o fato, a docente agredida falou das suas dificuldades em lidar com esse aluno que, segundo ela, era muito indisciplinado e sem limites. Uma colega a consolou dizendo:

Comigo também ele é um aluno difícil. Às vezes acho que ele tem dupla personalidade, é sádico, pois quanto mais a colega [nome da aluna] chora, mais ele diz que ela é feia e faz careta. Tem dias que ele me tira do sério, mas aí eu penso: “Não posso deixar um menininho desses me descontrolar”. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

A fala de apoio das colegas cria entre os membros do grupo laços de afeto e reforça o sentimento de identidade, pois os componentes do grupo sabiam que podiam contar uns com os outros.

Vale ressaltar que, às vezes, essas Reuniões por Ciclo eram interrompidas para que os professores cuidassem de questões disciplinares, pois alguns alunos ficavam circulando pela Escola quando deveriam estar nas oficinas. Apesar de ter a listagem com os nomes dos alunos, osicineiros nem sempre conseguiam mantê-los nos espaços reservados para as suas atividades.

### **5.2.3 Os Conselhos de Classe: Sistematização e registro do processo avaliativo**

Em documento interno, a EMAH afirma ter rompido com as formas mais tradicionais de avaliação, objetivando aproximar-se dos princípios da Escola Plural:

De acordo com os princípios da Escola Plural a avaliação é entendida como PROCESSO que deve abranger a análise do espaço e da organização escolar, observando as relações estabelecidas entre alunos, educadores e comunidade escolar, o trabalho docente, a organização do ensino, o processo de aprendizagem do aluno, bem como a relação que o mesmo estabelece com seus pares, com o professor e com o conhecimento. (EMAH, documento 1, 2002, p. 15)

Entender a avaliação como processo implica acompanhar o aluno cotidianamente “através das atividades que realiza, da sua participação, envolvimento, compreensão e construção de novos conhecimentos.” (EMAH, documento 1, 2002, p. 15). Leva-se em conta, ainda, todas as dimensões da formação do educando, o seu amadurecimento e a sua socialização.

Nessa perspectiva, amplia-se o foco da avaliação, que passa a englobar, além do desempenho cognitivo e a apreensão dos conteúdos, aspectos gerais do processo de ensino-aprendizagem, dos valores e das atitudes. Assim, o caráter formador, diagnóstico e qualitativo da avaliação requer do corpo docente saberes específicos. É preciso uma constante (re)avaliação do próprio trabalho, pois os resultados relativos aos processos dos alunos servem de base para intervenções futuras. Diante do desempenho insatisfatório de determinado aluno, encaminham-se ações para melhorar tal desempenho.

Essa concepção de avaliação permeava todo o trabalho docente na EMAH e era considerada “inerente à forma de se pensar a Escola, a organização de tempo e

espaço, a flexibilidade na enturmação e principalmente a construção curricular” (EMAH, documento 1, 2002, p. 15).

No trabalho real, essa prescrição, segundo uma docente, ocorria assim:

As minhas avaliações não são só escritas, elas são qualquer tipo de avaliação. É cotidiana, é cotidiana, porque às vezes eu faço avaliação formativa, aquela você fala: “Olha, vamos ter um debate, o debate é avaliativo. Nesse debate você tem que dar conta de perceber, tem que dar conta disso tudo, desse conteúdo que nós discutimos, que nós aprendemos. Que dia que está bom? Porque não pode faltar, senão eu vou ficar sem saber como que você está.” Então, tem vários tipos de avaliação: tem o debate, tem a avaliação escrita, tem a apresentação de aula mesmo, apresentar algum trabalho. Então, são várias formas. Nisso eu me organizo com eles, mas que tem que fazer tem, só que há uma flexibilidade. Porque se o menino passou mal, que a avaliação não seja no dia em que dois ou três foram ao médico. Então, tem uma flexibilidade, mas o que tem que ser feito é feito. Só que tem que ter uma flexibilidade, não é nada muito imposto: “Eu quero e pronto e acabou, tem que ser assim porque eu quero.” Eles têm uma participação muito ativa dentro do nosso cotidiano, sabe? (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Em bilhete aos pais, comunicando a dispensa dos alunos para que os professores pudessem se envolver com o Conselho de Classe, a concepção de avaliação da EMAH mais uma vez é explicitada:

Como é do conhecimento dos senhores, a AVALIAÇÃO do aluno em nossa escola é de suma importância, pois é a partir dela que são levantados os próximos passos para o trabalho com o aluno e a turma. A avaliação acontece diariamente através das atividades que são realizadas pelo aluno, sua participação, envolvimento, compreensão e construção de novos conhecimentos. Há, um momento onde todas estas observações devem ser socializadas e sistematizadas, isto acontece em uma reunião com todas as pessoas que trabalham com o aluno. A esta reunião chamamos: CONSELHO DE CLASSE. (EMAH, Caderno de Anotações e Registro do 2º Ciclo, 2006)

Conforme indica o bilhete, o Conselho de Classe era um espaço no qual os docentes socializavam e sistematizavam as observações cotidianas relativas aos educandos. A partir dessa troca de saberes, baseada em uma avaliação diagnóstica, “eram levantados os próximos passos para o trabalho com o aluno e a turma”.

Sendo realizado duas vezes por ano, o Conselho de Classe acontecia mediante

a dispensa dos alunos da turma que estava sendo avaliada<sup>48</sup>. Para tanto, era preciso uma reorganização interna do trabalho docente.

No caso do 1º ciclo, destaco aqui os Conselhos de Classe realizados no final do ano de 2006, quando todas as turmas foram dispensadas num mesmo dia. A professora referência de cada turma reuniu-se com o professor de apoio para analisar a situação de cada aluno. Merece menção a situação de quatro alunos que, apesar de estarem no último ano do ciclo, ainda não haviam alcançado a base alfabética. A decisão sobre a retenção ou não deles contou com a contribuição do professor de Intervenção e também da coordenadora pedagógica. Após algumas ponderações, os professores decidiram pela retenção de apenas um aluno, pois os outros não podiam mais repetir o último ano do 1º ciclo, por já terem sido retidos uma vez. O importante é observar que os docentes – juntamente com a coordenadora – consideraram que a retenção do aluno no final do 1º ciclo representava uma oportunidade a mais para se investir no seu processo de alfabetização:

A retenção, eu acho que às vezes ela é necessária, eu não acho que o aluno tem que ir continuamente não. Eu acho que a gente precisa de.... não que tenha que ter retenção em todos os anos do ciclo, mas, por exemplo, no final do 1º ciclo, o menino ficou três anos, você trabalhou, fez vários projetos e ele não conseguiu, por exemplo, o mínimo, que é aprender a ler e a escrever coisas básicas talvez. Nem, às vezes, uma frase, não consegue ler um pequeno texto bem simples. Eu acho que esse menino tem que continuar tentando, tem que fazer um tratamento, tendo um atendimento especial, no 1º ciclo, no caso. Não que no 2º ele não vá ter, mas eu acho que na medida em que ele vai passando, que o menino vai ficando maior, vai ficando mais complicado a questão da alfabetização. [...] Eu acho que ele deve ficar pelo menos mais um ano no 1º ciclo para tentar ser alfabetizado, ou até mais um no final do 2º, se precisar. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Quanto ao 2º ciclo, pude acompanhar a reorganização do trabalho docente para a realização dos Conselhos de Classe, tanto no 1º quanto no 2º semestre. Para que os professores de apoio pudessem se reunir com a professora referência da turma, as demais professoras referência do ciclo – que não se encontravam em Conselho – os substituíram, utilizando para isso os seus próprios horários de

---

<sup>48</sup> No caso dos 1º e 2º ciclos, participavam do Conselho de Classe o professor referência e o(s) professor(es) de apoio da turma. Já, no caso específico do 3º ciclo, como todos os docentes trabalhavam com as quatro turmas do ciclo, os alunos eram todos dispensados num mesmo dia para que o Conselho pudesse contar com a presença de todos os docentes.



ACPATE e de coordenação. O professor de Arte, para estar presente nesses encontros, às vezes deixava as turmas de 3º ciclo sozinhas, realizando atividades propostas por ele, pois lecionava para os 2º e 3º ciclos.

No caso específico do 3º ciclo, os docentes iniciavam as reuniões do Conselho de Classe nos horários das Reuniões por Ciclo – quando todos os docentes do ciclo podiam estar presentes – e, depois de adiantado o trabalho, os alunos do ciclo eram todos dispensados num mesmo dia para que os professores terminassem as suas atividades de socialização e registro da avaliação. Os professores, em regime de mutirão, preenchiam as fichas de avaliação dos alunos do ciclo.

Como não foi possível terminar todo o trabalho em um único dia de dispensa dos alunos, os professores reuniram-se em outra data para terminarem de preencher as fichas individuais de avaliação dos alunos. Conforme mencionado, a dispensa dos alunos para qualquer atividade entre os docentes teria que resultar em reposição das aulas “perdidas”. Assim, para garantir o dia letivo dos alunos, enquanto alguns docentes trabalhavam intensamente para fechar as atividades do Conselho, a professora de Educação Física dedicava-se a treinar alguns alunos para um campeonato de jogos que haveria na Escola e, em uma sala de aula, algumas alunas ensaiavam danças para o dia de abertura do campeonato. Durante o Conselho uma docente se retirou algumas vezes para ir “dar uma olhada na sala ao lado”, verificando se estava tudo bem com as alunas que ensaiavam.

A professora de Português, apesar de estar presente e de dar opiniões sobre os alunos, ocupava-se da análise das avaliações diagnósticas propostas pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento da SMED, realizando, assim, duas atividades ao mesmo tempo. Num outro momento, três docentes do 3º ciclo passaram a se dedicar aos relatórios dos alunos do final do ciclo, pois, como era o último ano deles na Escola, essa transcrição detalhada das fichas individuais de avaliação precisava ficar pronta. Enquanto isso, outras três docentes se dedicavam a preencher as fichas dos alunos no que concernia ao conteúdo por elas lecionado.

Houve, ainda, uma especificidade no Conselho das turmas do 3º ciclo. Refiro-me ao conselho individual realizado com alguns alunos do final do ciclo. A partir de uma auto-avaliação escrita, feita pelos alunos, os professores conversavam com eles sobre a situação de cada um e definiam sobre a aprovação ou a retenção deles. A proposta inicial era que essa conversa individual acontecesse com todos os

alunos que se encontravam no final do ciclo, mas, em 2006, não houve tempo para que isso ocorresse<sup>49</sup>. Segundo os próprios docentes do 3º ciclo, a importância desse Conselho se devia ao fato de que os alunos eram inseridos no processo e se conscientizavam de sua situação, independente de serem aprovados ou não.

Os três ciclos, ao realizar os Conselhos de Classe, utilizavam como instrumentos de registros de avaliação a ficha individual do aluno – também denominada ficha legendada – e o relatório coletivo da turma<sup>50</sup>.

A ficha individual de avaliação do aluno – elaborada coletivamente pelos professores de cada ciclo a partir de uma ficha padrão oriunda da SMED – continha os seguintes aspectos: socialização, organização do trabalho escolar, construção do conhecimento e áreas de conhecimento. Os três primeiros itens – socialização, organização do trabalho escolar, construção do conhecimento – eram preenchidos coletivamente. Quando ocorria divergência entre os docentes no preenchimento desses itens, eles argumentavam em favor de suas posições até chegarem a um consenso. Já o quarto item era preenchido pelo professor responsável por lecionar determinado conteúdo curricular.

Por duas vezes, ouvi docentes afirmarem que a ficha individual do aluno precisava ser aprimorada para melhor contemplar o processo do aluno. Mazoni (2003), alguns anos antes, detectou com muita precisão alguns limites relacionados ao preenchimento dessa ficha. As observações da autora continuavam bastante atuais em 2006:

O modelo de Ficha de Avaliação é elaborado em conjunto pelos professores de cada ciclo. É discutido e reformulado periodicamente, num processo que gera calorosos debates. Ainda não se chegou, entretanto, a um formato de ficha que contemple a realidade do processo pelo qual o aluno está passando e que, ao mesmo tempo, seja viável em relação ao tempo disponível para troca de informações entre os professores e preenchimento. Uma ficha de “múltipla escolha” oferece o risco de transmitir uma visão reducionista do processo, enquanto outra, de caráter descritivo, demanda um tempo de trabalho mais extenso, o que o grupo não dispõe. (p. 94)

---

<sup>49</sup> Até o ano de 2004, o conselho individual acontecia no 3º ciclo nos horários das Reuniões Pedagógicas, com vários professores presentes. A partir de 2005, com o fim dessa Reunião dentro do turno de trabalho do professor, essa prática tornou-se inviável.

<sup>50</sup> Em caso de transferência do aluno, fazia-se ainda um relatório individual do mesmo, também denominado ficha descritiva. Esse relatório era, praticamente, a transformação dos dados da ficha individual em relato descritivo.

O posicionamento de uma docente, durante o Conselho de Classe reforça a análise acima. Ao avaliar uma de suas alunas quanto à aprendizagem, ela afirmou:

A ficha não contempla o processo da Kátia. Apesar de apresentar grande dificuldade de aprendizagem, ela está avançando. Por exemplo, ela superou a situação de vida familiar, porque ela morava debaixo de uma lona e agora a família dela mora numa casa, e se superou na Escola também. Mas a ficha... nela não tem como registrar esse processo. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Assim, durante o Conselho de Classe, os docentes socializavam os processos de aprendizagem dos alunos e questões como a (in)disciplina e o envolvimento deles nas atividades escolares – temas já abordados durante todo o semestre nas Reuniões por Ciclo –, retomando aspectos de suas histórias de vida. Ao analisar a situação de um aluno do 2º ciclo, diante da constatação de que ele tinha muita dificuldade de aprendizagem, a professora referência da turma lembrou que ele passava as manhãs com o pai catando papéis na rua e que, provavelmente, esse era o motivo dele não realizar as atividades propostas para serem feitas em casa. Outra docente detectou, ainda, que havia necessidade de encaminhá-lo a um ortodontista e, então, uma colega perguntou: “Será que tem jeito?”. Falou-se, então, da necessidade de criação de um centro de atendimento para onde deveriam ser encaminhados os alunos com grande dificuldade de aprendizagem e mesmo muita indisciplina, a fim de se fazer o diagnóstico e o acompanhamento deles e de suas famílias.

Mas havia também os comentários sobre alunos e mães considerados comprometidos, merecendo destaque de seus professores. Uma docente comentou que um de seus alunos negociava com ela os interesses da turma, solicitando, por exemplo, que parassem a aula para irem ao pátio fazer uma atividade mais lúdica, caso a turma estivesse muito cansada. Elogios também foram dispensados à mãe do aluno Alison: “Ela é a mãe dos sonhos da gente. Está sempre presente e acompanha de perto o filho” (Depoimento de docente do 2º ciclo). Uma outra mãe, cujo filho era autista, também era muito respeitada e considerada pelos docentes, por estar sempre presente, auxiliando-os em tudo que era preciso para que seu filho avançasse nos processos escolares.

Nessa dinâmica de reflexão, sistematização e registro da situação de cada aluno e de cada turma, o Conselho de Classe tornava-se, ao mesmo tempo, espaço

de auto-avaliação dos docentes que, paralelamente, refletiam sobre o seu trabalho. Ao avaliar, por exemplo, os seus alunos em relação aos conteúdos adquiridos em Matemática, uma professora disse que todos os alunos ficariam com “às vezes” em todos os itens. Entretanto, ela assumiu que houve falha metodológica da sua parte por não ter cobrado da turma, ao longo dos três anos que a acompanhou, saber de cor os fatos fundamentais. E afirmou: “Da próxima vez, não vou vacilar nisso não.”

Um outro docente refere-se à sua própria experiência como aluno para justificar a sua postura como professor. Afirmando ser flexível quanto à realização das atividades pelos alunos, ele lembrou que quando estava na faculdade “não conseguia fazer esculturas e os professores tiveram que entender isso”.

Portanto, além de serem apontados os problemas, procurava-se refletir sobre como superá-los. Em uma turma, por exemplo, a falta de compromisso dos alunos em relação ao cumprimento das atividades solicitadas e o esquecimento de material escolar em casa foi uma questão muito enfatizada por todos os docentes. Então a professora referência da turma decidiu que faria uma assembleia com seus alunos para discutir essa questão.

Merece destaque o fato de que os docentes estavam sempre se desdobrando para realizar os Conselhos de Classe, fazendo mais de uma coisa ao mesmo tempo. Cito como exemplo o fato de uma docente do 2º ciclo interromper o Conselho de Classe para solicitar que algum dos professores presentes ligasse para os responsáveis de um aluno que estava passando mal em sala, na aula dela. Apesar da saída de um docente, que se prontificou a atender o pedido da colega, o Conselho continuou, com as marcações nas fichas de avaliação dos alunos sendo feitas à lápis e, posteriormente, sendo conferidas quando ele retornou.

Depois de preenchidas as fichas individuais dos alunos, fazia-se um relatório escrito com as características gerais da turma, que era assinado por todos os professores presentes.

Após os Conselhos, realizava-se reunião com os pais e/ou responsáveis pelos alunos, quando lia-se o relatório da turma e entregava-se cópia da ficha de avaliação individual do aluno<sup>51</sup>. Quando havia necessidade, a situação específica de algum aluno era discutida particularmente com os pais ou responsáveis.

---

<sup>51</sup> Como essas reuniões aconteciam no mesmo dia e horário, em todas as turmas do Ensino Fundamental, os pais que tinham filhos em mais de uma turma optavam por participar de uma delas. Para que o dia de reunião pudesse ser considerado letivo, os alunos eram convidados a participar, o que fazia com as salas ficassem superlotadas e, por vezes, muito barulhentas.

## 6 A TESSITURA DE SABERES NAS PRÁTICAS ESCOLARES

Sem desconhecer a grande influência das normas impostas pelas políticas públicas sobre o cotidiano escolar, procuro destacar, aqui, a dinâmica da vida de um coletivo docente específico que, apesar dos inevitáveis conflitos, foi, ao longo dos anos, (re)definindo formas próprias de (re)elaboração dos saberes necessários ao seu trabalho.

O contato com direto com a EMAH permitiu-me perceber a riqueza de experiências vivenciadas pelos docentes que, procurando ir além da transmissão de conteúdos formais, preocupavam-se em intervir na formação integral dos alunos.

Aliada à organização do trabalho docente na lógica dos ciclos de idade e formação, fez-se necessária a implementação de uma prática escolar mais dinâmica e em consonância com tal organização.

Retomo, agora, aspectos constitutivos do trabalho docente por entender que as prescrições ao trabalho – fossem elas elaboradas pelo poder público ou pelo próprio coletivo da EMAH – não eram capazes de expressar a riqueza das práticas e estratégias escolares cotidianas, uma vez que:

É no diálogo permanente entre os sujeitos da ação educativa sobre as práticas, os conhecimentos, as escolhas, a ocupação dos tempos e espaços, o sentido dos rituais escolares, das vivências e das relações, que se vai clareando a função social e cultural do tempo da infância, do tempo de educação básica, e, conseqüentemente, dos currículos. (ARROYO, 1999a, p. 160)

Nessa perspectiva, destaco elementos das práticas escolares cotidianas, evidenciando as múltiplas funções do espaço escolar, onde o currículo torna-se “tempo de socialização, de cultura, de aprendizado e de vivência coletiva de saberes, valores, identidades, diversidades” (ARROYO, 1999a, p. 163).

Documentos da EMAH indicam que a concepção de currículo daquele coletivo estava em sintonia com a ideia de educação como direito social e de escola como espaço sociocultural, ultrapassando a limitada visão utilitarista e propedêutica da educação:

Nossa opção foi por um currículo voltado para a totalidade da formação humana, onde o aluno é o centro de todo o processo de desenvolvimento. Conseqüentemente, nos organizamos em Ciclos de Formação, vislumbrando o respeito ao ritmo do aluno e buscando, através de diversas possibilidades, um trabalho pedagógico que estabeleça um diálogo com o saber historicamente acumulado pela humanidade. (EMAH, Documento 1, 2002, p. 2)

Em outro documento, elaborado coletivamente em 2006<sup>52</sup>, o histórico da EMAH é remontado, com destaque para a sua opção pela inclusão. Novamente reafirma-se o objetivo da Escola de investir na “totalidade da formação humana”, com foco nos seguintes aspectos:

[...] [1] construção da identidade: sexualidade, autonomia, responsabilidade, [2] auto-estima; [3] diversidade cultural: características de raça, etnias; [4] tratamento da informação: meios de comunicação, montagem da biblioteca da escola, habilidades de estudo, síntese, busca de informação, montagem de jornais; [5] múltiplas linguagens: corporal, musical, teatral, artística, matemática, científica, verbal; [6] cidadania: participação social e política; [7] letramento: função social da leitura/ escrita; [8] matemática: função social e representação; [9] jogos e brincadeiras; vivência cultural. (EMAH, documento 4, 2006, p. 21)

Em consonância com a ideia de currículo flexível, a Pedagogia de Projetos<sup>53</sup> permeava o trabalho pedagógico na EMAH, com temáticas que ora surgiam dos interesses dos alunos, ora emergiam da avaliação dos docentes de que era importante trabalhar assuntos específicos e, ainda, em função da necessidade de atendimento a alguma determinação legal.

Enfim, a perspectiva de organização do trabalho por ciclo, ao tentar resgatar a dimensão formadora do espaço/tempo escolar, afetava toda a prática docente, que pretendia pautar-se no dialógico, pressupondo o deslocamento do educador do centro do processo educativo. Buscava-se, pois,

---

<sup>52</sup> Esse documento, denominado Portifólio, foi produzido por cada uma das escolas da RME/BH, em 2006, a partir de uma determinação da SMED/BH. O objetivo desse registro era fornecer dados sobre a Rede para que a SMED/BH pudesse construir uma visão do impacto das políticas públicas educacionais de inclusão no interior das escolas. Buscava-se, ainda, qualificar os dados quantitativos referentes às escolas da RME/BH, advindo das avaliações oficiais de desempenho dos alunos.

<sup>53</sup> É importante salientar que praticamente toda ação pedagógica previamente planejada era denominada “projeto”. DALBEN (2000b), em pesquisa realizada na RME/BH, já havia feito essa constatação.

superar a concepção bancária da educação (FREIRE, 1987), na qual comunicados e depósitos são feitos pelos docentes aos educandos para que sejam memorizados, arquivados e repetidos. Assim, evitava-se que os sujeitos fossem “arquivados” pela prática bancária, pois:

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (p. 58)

Busco, portanto, um caminho que me permita evidenciar que a atividade docente é regida por normas que a condicionam social e economicamente. Entretanto, nas situações de trabalho, os docentes estão sempre se fazendo e refazendo, num movimento que não está totalmente determinado pelas circunstâncias e seus condicionamentos. Se não são totalmente livres e autônomos para viver ou reinventar tais situações, é possível, no entanto, que os docentes recriem as normas, mobilizando-se para fazer, como afirma Schwartz (2000b), usos de si por si e por outros.

Nos limites desta pesquisa, proponho-me a evidenciar que o trabalho social é, em parte, invisível, havendo uma espécie de drama que se passa em seu interior, ou seja, ocorre algo no trabalho que não se pode prever, captar ou formalizar. Na passagem do trabalho prescrito – aquele que é composto por regras que podem ser antecipadas e previstas – para o trabalho real – aquele que é realmente feito – há sempre recriação de normas e de vida. Com o trabalho docente não seria, pois, diferente, havendo, nessa passagem, a emergência do saber docente.

No cotidiano da EMAH, os docentes procuravam ir além da transmissão de conteúdos formais, preocupando-se em intervir na formação integral dos alunos, o que exigia a flexibilidade do currículo e realimentava uma intensa reflexão sobre a prática escolar.

Destaco, a seguir, alguns Projetos desenvolvidos em 2006, no turno da tarde da EMAH, os quais expressavam uma concepção de educação, de sujeito e de sociedade que esse coletivo desejava construir. Apresento, ao

final, aspectos da prática pedagógica de uma docente, evidenciando os saberes, valores e usos de si presentes nessa prática.

## 6.1 AS OFICINAS LÚDICO-FORMATIVAS: SOCIALIZAÇÃO ATRAVÉS DE DIVERSAS LINGUAGENS

As Oficinas Lúdico-Formativas têm a sua origem no Projeto Livre Escolha, desenvolvido desde 1998, quando eram oferecidas oficinas diversas aos alunos<sup>54</sup>. Com a proposta de inclusão por meio da arte, as atividades visavam possibilitar o contato dos educandos com outras linguagens e com conhecimentos informais, de forma lúdica e prazerosa.

No Projeto Livre Escolha, as oficinas eram realizadas uma vez por semana, com duração prevista para um semestre. Inicialmente, elas eram ministradas pelos próprios professores, tendo como finalidade trazer a cultura do aluno para dentro dos muros da escola. Como o próprio nome indica, os alunos optavam pelos cursos a partir de seus interesses ou habilidades, não havendo, nesse momento, separação dos alunos por ciclo.

A partir de 1999, com o aumento do número de alunos na Escola, houve reformulação na estrutura do Livre Escolha – que passou a ser por ciclo –, sem, entretanto, haver alteração na essência do mesmo:

Em sua essência, esse Projeto [Livre Escolha] visa oportunizar momentos de vivências do lúdico e da representação, de investigação e ampliação dos conhecimentos aliados a exercícios da autonomia e da cooperação, proporcionando interações cognitivas e sociais, o desenvolvimento da solidariedade e da auto-estima, integrando as idades nos ciclos, constituindo, assim, novos agrupamentos, mais flexíveis do que a enturmação fixa viabiliza. (EMAH, documento 1, 2002, p. 9)

---

<sup>54</sup> “Desde 1998 foram oferecidas, pela escola, cerca de 25 oficinas, dentre as quais: introdução ao grego, brinquedos e brincadeiras, monstros, no mundo dos dinossauros, fotolata, construção de maquetes, inglês, educação ambiental, educação para o trânsito, dobraduras, construção de fantoches, teatro, coreografia, culinária, desenho, pintura, *hip hop*, reaproveitamento do lixo, construção de brinquedos com sucata, poesia, cineclube, economia doméstica, rádio no pátio, jogos dramáticos, flauta doce, bandinha, artes, bijouterias, tapeçaria, etc” (EMAH, documento 4, 2006, p. 14).



Entretanto, alguns docentes encontravam dificuldades em trabalhar no Projeto, que se apresentava como um grande desafio, tanto devido à sua não formação como em função da grande quantidade de alunos em algumas oficinas:

Tinha o Projeto Livre Escolha, eu trabalhei inclusive com teatro, mas era uma vez só por semana, cinquenta minutos, o que não era suficiente para trabalhar teatro, com uma turma muito grande, tinha cerca de 30, 40 alunos quase. Então foi muito difícil. E trabalhei depois com quadrinhos no Projeto Livre Escolha e achei muito difícil trabalhar com o Livre Escolha, por causa da formação. (Depoimento de docente do 3º ciclo)

A partir de 2004, quando foi incorporado ao Projeto de Intervenção/Ação Pedagógica (PAP) da EMAH, o Projeto Livre Escolha passou a ser denominado Oficinas Lúdico-Formativas, assumindo, então, dimensões mais amplas. O recebimento de verbas possibilitou à Escola contratar profissionais, inclusive pessoas da comunidade, para ministrar oficinas diversas.

Uma docente que vivenciou o processo de transformação no formato do Projeto Livre Escolha relata como foram se dando tais mudanças até que ele alcançasse o formato de 2006:

Inicialmente não era nem esse perfil de oficina não, era um Projeto [Livre Escolha]. Então, a gente tinha já preocupação com a formação do aluno, que ela não tem que ser só acadêmica do ponto de vista que “b+a é ba”, que “2 + 2 são 4”. Você tem que propiciar o desenvolvimento das múltiplas inteligências desse menino através das artes, de uma forma que não seja a de sala de aula, com prova, mas também o lazer, para ele aprender a se expressar, se respeitar, respeitar o outro, numa coisa mais prazerosa, que não seja só a sala de aula, sabe? Então, isso começou com projetos. Aí a gente viu que não estava dando uma rotatividade para os meninos e a gente foi adaptando o Projeto Livre Escolha com a realidade da demanda dos alunos. Aí mudou, até ficar [no formato] das Oficinas. Então, cada professor fazia uma Oficina e cada turma, cada semana, estava numa, propiciando que todos participassem de todas. Mas então perdeu essa característica: “eu tenho o meu projeto, dentro do Projeto Livre Escolha”. Aí virou oficina. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Em 2006, as Oficinas Lúdico-Formativas, no turno da tarde, aconteciam às quartas-feiras, sendo reservado o período de uma hora para cada ciclo.

Eram oferecidas oficinas de capoeira, percussão, teatro, circo, dança e *street dance*. Apesar de ter como propósito a “escolha e inscrição de acordo com o desejo de cada um” dos alunos (EMAH, documento 1, 2002, p. 9), nem sempre era possível que o aluno escolhesse a oficina de sua preferência, pois às vezes a demanda era maior do que a oferta de vagas:

Muitos alunos acabaram entrando nas oficinas por sorteio, porque já não tinha vaga ou porque estava cheio demais num lugar e os outros vazios. Você tinha que dar um jeito, porque pagar oficineiro para não dar aula? Então, muitos foram sem desejo daquela oficina. Às vezes eles até se apaixonaram com percussão, que ninguém queria. Ninguém queria e de repente tem alguns que falavam: “Ah, professora eu não vou não, não vou não”, e apaixonaram. Achou um barato estar fazendo os instrumentos. Outros já não gostaram, mas não teve jeito. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Assim, ainda que fosse interesse dos professores que a inserção dos alunos nas oficinas se desse por escolha, diante do fato de haver maior quantidade de alunos interessados em alguma oficina do que as vagas disponíveis, fazia-se uma renormalização. Era preciso “dar um jeito”, pois não era possível “pagar oficineiro para não dar aula”. Além do mais, era necessário procurar uma saída que não representasse privilegiar alguns alunos em detrimento de outros. Então, alguns “acabaram entrando nas oficinas por sorteio”.

Também acontecia de os alunos renormalizarem os seus interesses, pois “muitos foram sem desejo daquela oficina” e, com o passar do tempo “às vezes eles até se apaixonaram com percussão, que ninguém queria”. Entretanto, “outros já não gostaram, mas não teve jeito”, tiveram que esperar o semestre terminar para mudar de oficina.

A partir do que pude observar em campo, acredito ser importante destacar que, apesar das atividades oferecidas serem lúdicas, isso não significava o efetivo envolvimento de todos, sendo comum ver alunos rondando pela Escola no horário em que deveriam estar participando de alguma oficina. Esses alunos, em geral, eram os mesmos que, no dia-a-dia, demonstravam dificuldades em seguir as normas da Escola. O seu comportamento nos momentos das oficinas era uma extensão do comportamento que eles tinham em sala e na Escola em geral. Às vezes, tais comportamentos assumiam

dimensões mais graves, pois nem sempre os oficinairos – apesar de terem a lista com os nomes – conseguiam controlar e manter os alunos no espaço reservado para a oficina.

Em casos extremos, as Reuniões por Ciclo eram interrompidas para que os professores fizessem intervenções em questões disciplinares. Devido à falta de funcionários disponíveis para resolver essas situações, a diretora e a vice “catavam” pela Escola os alunos desgarrados de seus grupos.

Ao final do primeiro semestre, como já era uma tradição na EMAH, cada turma avaliou as oficinas, sob a supervisão de um docente. Presenciei o desenvolvimento dessa atividade em uma turma do 2º ciclo. Sobre o objetivo dessa atividade, a docente que a supervisionou afirmou:

O objetivo da avaliação é dar uma melhorada no processo, que é pra eles [os alunos] mesmos. Inclusive pra gente saber como esse profissional está trabalhando porque nós não tivemos encontro nenhum com os oficinairos, nós não sabemos qual que é o comportamento desses alunos nas oficinas. E isso eu acho que é uma demanda minha, não posso falar pelo grupo, mas eu não sei como estão esses meus alunos ali [nas oficinas]. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Quando iniciou o processo de avaliação das oficinas, a professora tinha em mãos uma questão geral: “Sobre as oficinas: escreva como foi, dê sugestões e faça suas críticas”. Partindo dessa questão abrangente, ela elaborou três questões mais objetivas. Propôs, então, que os alunos escrevessem: “O que foi bom?” “O que não foi bom?” “O que pode melhorar?”. Segundo ela, o enunciado havia sido elaborado por docentes do 3º ciclo, o que justificava essa renormalização:

A abstração do aluno do 3º ciclo é muito diferente do menininho que está aqui [no 2º ciclo] com seus 11 anos. Então, tive dois objetivos ao mudar a questão [inicial]. Primeiro, é que ficou muito técnica para os meninos, para o nível de abstração em que eles estão. Não que eles não dessem conta, talvez eles fizessem as três coisas. Então ele vai ler e vai estar assim “escreva como foi, dê sugestões e faça suas críticas”. É um enunciado formal e o aluno daqui, possivelmente, ele se perderia. Ele iria só escrever como foi ou ele iria dar só as sugestões ou ia falar que não gostou e pronto, tá feito. E depois, na hora da gente ler, nós teríamos

mais trabalho para separar o que foi crítica, o que foi, por exemplo, o sentimento dele de gostar, de não gostar e as sugestões dele. Então, é mesmo para ajudá-lo a perceber esses três itens e para facilitar a forma de avaliar. [...] Eles vão dar conta de fazer e vai facilitar o processo de compreensão da avaliação dessa oficina e ver realmente o que pode melhorar, porque tem coisas que só o aluno que mostra para gente. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

A partir dessa avaliação, os docentes – considerando que “tem coisas que só o aluno que mostra” para o professor – tornaram-se cientes do que estava ocorrendo nas oficinas e, posteriormente, definiram pela continuidade das mesmas no segundo semestre. Então, foi dada aos alunos a oportunidade de mudarem de oficina, procurando-se atender, prioritariamente, o pedido daqueles que, no primeiro semestre, não puderam escolher a oficina de seu interesse.

## 6.2 IDENTIDADE E DIVERSIDADE: EDUCAÇÃO TEM COR?

A origem do Projeto *Educação tem cor?* está na Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que normatiza a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial.

Em 2004, no rastro dessa determinação legal, a SMED/BH enviou para as escolas da RME/BH um Kit de Literatura Afro-Brasileira, contendo 56 títulos. Essa iniciativa deu impulso ao desenvolvimento de um projeto denominado O Canto dos Encantos da Literatura Afro-Brasileira, cujo objetivo era introduzir e divulgar, de maneira lúdica e prazerosa, para todos os segmentos da EMAH, a temática étnico-racial, “visando a sensibilização, o debate, a inclusão, o desenvolvimento da auto-estima e da totalidade da formação humana, a desmistificação e a valorização da cultura afro-brasileira” (EMAH, documento 4, 2006, p. 16). Iniciado em 2004, esse Projeto continuou durante o ano de 2005.

Paralelamente a essa ação da EMAH, foi instituído um grupo de estudos denominado Diversidade 2005, composto por representantes da Gerência Regional de Educação do Barreiro (GERED-B)<sup>55</sup>, do Núcleo de Relações

---

<sup>55</sup> A GERED-B é a Gerência de Educação da Regional Barreiro, que cuida, como o próprio nome indica, de questões administrativas e pedagógicas ligadas à educação naquela região da cidade de Belo Horizonte.

Étnico-raciais e de Gênero da SMED/BH, do Núcleo de Bibliotecas e, ainda, por três docentes de cada escola da Regional Barreiro. Esse grupo se dispôs a discutir e construir propostas adequadas para a abordagem do tema étnico-racial no cotidiano escolar. Nesse sentido, seus objetivos eram:

estudar a lei 10.639/03 que regulamenta o ensino da História da Cultura afro-Brasileira e Africana;  
trocar experiências, dentro e fora da RME, entre as escolas sobre trabalhos pedagógicos desenvolvidos;  
estudar e discutir obras, visando a elaboração de resenhas;  
produzir material pedagógico sobre a temática;  
criar um grupo de discussão na Internet;  
convidar grupos que já atuam com esse tema para participar de atividades na escola;  
definir estratégias para divulgação do Kit para a comunidade escolar;  
pesquisar e sugerir filmes que tratem a temática;  
construir estratégias de parceria entre os profissionais da biblioteca e professores;  
mediar através da biblioteca, a discussão do tema na escola;  
criar subsídios para o fortalecimento dessa discussão no Barreiro.  
(EMAH, documento 5, caderno 1, 2006, p. 13)

Como fruto das discussões desse grupo de estudos, três funcionárias da EMAH, juntamente com uma representante da SMED/BH, resolveram coordenar, em março de 2006, um seminário denominado *Educação tem cor?*. Nesse encontro, que contou com a participação de alunos, professores, funcionários e comunidade em geral, ocorreu a apresentação de um filme que tratava da temática étnico-racial, seguida de comentários. Houve, ainda, apresentação da Lei n.º 10.693/03, da proposta de trabalho do Grupo Diversidade 2005 e, também, apresentações culturais diversas relacionadas ao tema.

Estavam lançadas as bases para a confecção de uma coletânea, com o mesmo título do seminário, composta de três cadernos, nomeados respectivamente: A cultura afro-brasileira em debate, O currículo afro-brasileiro em debate e Os sujeitos da sala de aula. Essa coletânea, cuja proposta era rediscutir e redimensionar as práticas pedagógicas relativas à abordagem das questões étnico-raciais na EMAH, complementava as ações que a Escola já vinha implementando dentro dessa temática.

Durante o segundo semestre do ano de 2006, a coleção foi, então, apresentada aos docentes, servindo de elemento de divulgação dos trabalhos realizados no Grupo Diversidade 2005, além de apresentar algumas propostas pedagógicas já efetivadas na EMAH.

Em um dos textos da coletânea, a autora – docente da EMAH – faz um relato delicado da sua trajetória profissional, destacando o confronto, sempre presente, entre a sua cor “abaianada” e a de seus alunos, que abaixam o olhar e encolhem o ombro diante do professor. Lembrando a necessidade de se discutir o preconceito, ela enfoca a falta de tempo para as Reuniões Pedagógicas, as quais seriam espaço privilegiado para formação em serviço. Diante dessas dificuldades para se cumprir as determinação da lei n.º 10.693/03, ela faz as seguintes interrogações:

Às vezes, vamos cumprindo ordens, trabalhando temas politicamente corretos, abraçando causas e nem nos perguntamos: - o que sinto em relação a isso? Por quê? Qual a minha posição em relação à? Sinto bem em discutir determinado tema? Minha formação acadêmica me permite? E a minha formação moral, social, estética? Essas perguntas são terríveis para nós brasileiras e brasileiros. Mexe com nossos brios e com a nossa “inteligência”. É como se duvidassem que não sabemos a respeito de nós mesmos! Falar de “racismo” exige coragem para olhar para dentro, para reconhecer a igualdade nas diferenças! Porque exige coragem só a citei duas vezes até agora, choca! Como olho o outro que não sou eu? E o outro, e o outro, e outro? (EMAH, documento 5, caderno 3, 2006, p. 18)

Com esse material em mãos, no segundo semestre de 2006 os docentes iniciaram discussões, dentro de cada ciclo, acerca da validade e da legitimidade das práticas cotidianas que contribuem para uma educação que privilegie – ou não – a diversidade, a igualdade e a inclusão. Para preparar essas discussões coletivas dentro de cada ciclo, uma docente sugeriu aos colegas:

A questão desse material – que são aqueles livrinhos que a Escola produziu, sobre *Educação tem cor?* –, eu pedi para as pessoas trazerem. Todo mundo já recebeu. Eu queria sugerir que a gente fizesse uma leitura dele, que fosse aqui mesmo na Reunião [do ciclo], mas dividisse, que cada um lesse um texto, que são vários textos, tem artigos bons aqui dentro, são

textos que as pessoas da Escola escreveram, outros de pessoas diferentes. E que semana que vem, na hora da Reunião dividisse, cada um lesse um texto e cada um remetesse, falasse para o pessoal. O que vocês acham? Você lê um texto, eu leio outro, cada um lê um texto aqui. Vai ter mais, uns dois, três para cada um. Mas, se começássemos com o texto do livro 1, aí divide, aí cada um lê um texto. Depois o caderno 2, para poder garantir que a gente conheça o material todo. Depois, quem tiver interesse lê o material todo. [...] Pra gente parar e ler os três livros fica difícil, né. Mas se cada um lê um texto, fica tendo conhecimento do material todo. Pode ser? (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Contraditoriamente, apesar de ter em mãos um material tão rico, elaborado com a participação de profissionais da Escola, os docentes não tinham tempo para um estudo mais sistemático ou para discussões que envolvessem todo o coletivo. Daí a proposta para que “cada um lesse um texto e ficasse tendo conhecimento do material todo”, através da socialização em Reunião do Ciclo.

Ainda que o Projeto *Educação tem cor?* tivesse por objetivo subsidiar o trabalho, em atendimento à Lei n.º 10.693/03, alguns docentes, já durante o processo de discussão coletiva, demonstravam ter alguma experiência acumulada no trabalho com a questão étnico-racial. Assim, as prescrições encontradas nos cadernos iam sendo renormalizadas pelos docentes durante as discussões e, mais ainda, na atividade real de trabalho. Nesse sentido, uma docente comenta:

Quando eu cheguei, em agosto, eu já sabia de uma lei, que agora temos que trabalhar a questão afro-brasileira. Então, um dia eu falei com a coordenadora o seguinte: “Eu não sei o que foi programado, mas eu já estou trabalhando com os meninos”. [...] Eu estou trabalhando Literatura Africana, então eu vou trabalhar a cultura através da literatura. [...] Assim que eu terminei a questão do negro, eu vi que havia outras questões, que tem alunos que são diferentes. A questão da Izabela, que eles implicam com ela por causa da cor, que ela é negra e o Pedro, que eles chamam de gordo. Aí eu preferi continuar trabalhando não só a questão do negro, mas de todas as diferenças. Aí eu sugeri esse projeto Ser diferente é legal. Perguntei para eles [os alunos] se gostariam de trabalhar com filmes e eles adoraram. A única coisa que realmente prende a atenção da turma toda é a televisão. Eu não consigo essa atenção deles aqui na sala, quando leio uma história. Em qualquer tipo de atividade que eu dou na sala estou sempre interrompendo, chamando a atenção de um,

brigando com outro. E o filme não, o filme é bem mais tranquilo. Aí, então eles ficaram felizes... [...] Então, toda quarta-feira, eu passo um filme para eles. Eles fizeram uma lista de filmes que já ouviram falar e gostariam de assistir. Dessa lista, eu estou trabalhando com eles os que estão relacionados ao tema. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

O depoimento acima indica que a passagem do currículo prescrito para o currículo real envolve interesses diversos, tanto da docente como de toda a turma. Ao gerir a distância entre ambos, a docente utilizou sua autonomia para definir os projetos que iria desenvolver com a turma e a forma de promover a interdisciplinaridade entre esses projetos e as questões étnico-raciais. Levou em conta, ainda, os interesses dos alunos na opção pela metodologia a ser adotada no encaminhamento da temática Ser Diferente é Legal. O uso de filmes como recurso metodológico mostrou-se adequado tanto para prender a atenção dos alunos como para tratar do tema em questão.

Conforme afirma Schwartz (1988), há exigências colocadas pelas atividades de trabalho que não podem ser antecipadas. Então, somente quando terminou de trabalhar a questão étnico-racial, ligada à negritude, é que a docente percebeu “que havia outras questões” sobre as diferenças entre os alunos que também deveriam ser trabalhadas. Indo além de uma determinação legal, a docente abordou os preconceitos que os seus alunos demonstravam no cotidiano. A partir de situações concretas, ela fez uso de si por si mesma, renormalizando o projeto original e utilizando o espaço da sala de aula para intervir na formação ética de seus alunos.

### 6.3 O PROJETO INTERVENÇÃO: FOCO NA APRENDIZAGEM

Conforme já mencionado, a organização do trabalho docente na EMAH ocorria em função da manutenção dos ciclos de idade/formação. Entretanto, os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos eram uma preocupação constante entre os docentes, que desde a fundação da Escola flexibilizavam a organização dos tempos e espaços para permitir um melhor atendimento às necessidades individuais dos educandos, garantindo, assim, a efetiva inclusão deles no espaço escolar.



Foi com esse propósito que iniciou-se, em 1998, o Projeto Parceria, que previa a presença de dois professores em sala de aula, em momentos específicos, a fim de superar as defasagens no processo de aquisição/construção de novos conhecimentos. A partir de 1999 esse Projeto assumiu novo formato, passando a ser denominado Projeto Intervenção, cujo objetivo era possibilitar “um trabalho de intervenção voltado para a dificuldade em que [o aluno] se encontra no estudo da língua e/ou no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático” (BELO HORIZONTE, SMED, 2000b, p. 9).

Isso significava renormalizar a organização do trabalho docente a partir das exigências do trabalho real, mas sem contrariar a lógica dos ciclos de idade/formação. Nesse sentido, o Projeto Intervenção – descrito em documentos da Escola como o principal eixo do seu projeto pedagógico – assumia, em 2006, uma forma diferenciada em cada ciclo.

### **6.3.1 A Intervenção no 1º Ciclo**

Dos nove docentes que trabalhavam no 1º ciclo, oito lecionavam para turmas do Projeto Intervenção. A coordenadora do ciclo, apesar de não assumir regência de turma nesse Projeto, acompanhava de perto o trabalho dos colegas e mostrava-se bastante preocupada com os alunos que não avançavam no processo de alfabetização.

A partir do que estava prescrito no horário semanal, o Projeto Intervenção deveria acontecer, no 1º ciclo, de segunda à quinta-feira, sempre no 1º horário, quando as seis turmas originais se transformavam em oito agrupamentos, havendo um docente responsável pelo trabalho com cada um deles.

Na prática, muitas vezes a Intervenção não ocorria, pois havia “o combinado” de que, em caso de falta de algum docente do ciclo, não haveria reenturmação dos alunos para esse fim. Aquele coletivo considerava fundamental a presença de todos os docentes para maior eficácia do Projeto, pois somente assim seria possível a reorganização das turmas em grupos menores.

Sendo muito valorizada pelos docentes, a Intervenção era tida por alguns como um recurso de “salvação”:

Eu penso que a Intervenção salva a gente, porque desde que a gente tem o objetivo de não reter o aluno, a gente não reprova o aluno, a Intervenção é necessária, porque o aluno tem que ter um trabalho, principalmente na alfabetização, no nível que ele se encontra de escrita e de leitura. A turma, dentro da turma de alunos de mesma idade, tem níveis muito diferenciados. [...] Esta interação é importante, mas ela não pode ser o tempo todo, tem que ter um momento que eu vou falar: "João, vem cá que está na hora da gente ver isso daqui". E eu acho que a Intervenção funciona neste ponto, porque naquele momento eles estão em outros grupos, quer dizer, a turma original não é um agrupamento fixo, em outros momentos eles estarão em outros grupos. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Ao possibilitar a realização de um trabalho voltado para a alfabetização, a partir do "nível em que ele [o aluno] se encontra de escrita e de leitura", o Projeto ajudava a atingir o objetivo central do trabalho docente no 1º ciclo, qual seja, a alfabetização dos alunos.

O grupo procurava conciliar a organização do trabalho por ciclo de idade/formação – que pressupunha a não retenção dos alunos no decorrer do ciclo – com a garantia da apropriação da alfabetização. Nesse sentido, a Intervenção tornava-se essencial, pois permitia aos docentes trabalhar a partir do nível de alfabetização em que um determinado grupo de alunos se encontrava.

No processo de reenturmação, o coletivo do 1º ciclo optou por não agrupar os alunos de 6 anos com os demais, considerando que eles estavam no início do processo de alfabetização. Portanto, as professoras referências dessas duas turmas atendiam os alunos na Intervenção, partindo da etapa de alfabetização em que essas crianças se encontravam. Segundo uma dessas docentes:

Na verdade, nós partimos do princípio de que todos têm condições de aprender a ler e escrever. Então, a reorganização é apenas para trabalhar mais detidamente a partir do ponto em que eles se encontram no processo de alfabetização. Os alunos pré-silábicos ficam numa mesma turma e são preparadas atividades específicas. Os alunos silábicos e alfabéticos formam uma outra turma. Uma coisa que a gente considerou, que achou que seria interessante, é que nós duas [professoras de referência do início do 1º ciclo], que a gente continuasse trabalhando com eles [na Intervenção]. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Os docentes desse ciclo consideraram que o fato dessas professoras conhecerem melhor o processo de alfabetização de seus alunos – por trabalharem com eles por um tempo maior durante a semana – as habilitava a acompanhá-los também na Intervenção. Assim, optou-se por manter os alunos de 6 anos em dois grupos específicos, o que tornava possível reagrupar os alunos das outras quatro turmas – duas do meio e duas do final do 1º ciclo – em seis grupos. Os alunos que estavam numa etapa mais avançada do processo de alfabetização eram agrupados em turmas maiores, possibilitando aos que estavam em processo mais inicial serem agrupados em turmas menores, o que garantia um acompanhamento mais individualizado.

Em agosto, acompanhei uma reunião do 1º ciclo, na qual os docentes avaliaram o trabalho realizado dentro do Projeto Intervenção no primeiro semestre e os caminhos a serem trilhados a partir do segundo semestre. Ao constatarem que entre os 94 alunos que estavam no meio e no final do 1º ciclo havia um grupo de 12 a 15 que não estava alfabetizado, os docentes sugeriram algumas alternativas para sanar as dificuldades encontradas. Segundo uma docente:

Não dá para a gente ficar assim: “Ah, vamos deixar porque final do ano a gente resolve.” A gente sabe que não é isso, que a gente nunca pensou isso de deixar para o final do ano. A discussão que a gente sempre trava ao longo do nosso trabalho, nas Intervenções, é sobre os tipos de problemas, o que está em defasagem, em que podemos intervir mais. [...] Eu acho que é tudo, né? Eu acho que é tudo. Na Intervenção o nosso objetivo é intervir mesmo na dificuldade do aluno. A gente tem que pensar as atividades, pensar as estratégias, a metodologia, a organização da sala. É tudo que temos que pensar. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Portanto, a concepção de educação como processo levava a docente a considerar que não era possível deixar para pensar nos problemas de aprendizagem dos alunos apenas no final do ano. Intervir pressupunha, pois, partir da realidade de um grupo específico de alunos e, então, “pensar as atividades, pensar as estratégias, a metodologia, a organização da sala” para alcançar a aprendizagem pretendida. O professor tinha que pensar em tudo, lançar mão de sua criatividade, recorrer aos saberes acumulados ao longo dos anos de profissão para atingir os seus objetivos.

Após muitas ponderações em torno das dificuldades dos docentes para atingir, junto a alguns alunos, os objetivos do Projeto Intervenção, o coletivo chegou ao consenso de que era preciso fazer algumas alterações na enturmação dos alunos do meio e do fim do ciclo, mas que manteria as duas turmas do início do ciclo agrupadas da mesma forma. Considerando as especificidades de cada aluno, uma professora apresentou, então, uma proposta de reorganização das turmas do Projeto, que foi aceita pelo grupo:

Nós vamos fazer já uma mudança na segunda-feira. Uma tentativa de ver se atende mais, se consegue intervir mais [na aprendizagem dos alunos]. Mas a gente sabe das dificuldades deles e das nossas limitações (Depoimento de docente do 1º ciclo).

Para o segundo semestre de 2006, o Projeto Intervenção sofreu, então, algumas alterações, com a reenturmação de alguns alunos. Entretanto, antes de terminar o ano letivo, em novembro, outras mudanças ocorreram com a implementação do Projeto Ação Emergencial que redimensionou, ainda que por pouco tempo, a forma de intervenção na aprendizagem dos alunos do 1º ciclo.

O Projeto Ação Emergencial me remete ao mês de agosto, quando a SMED/BH, em parceria com o Centro de Alfabetização e Letramento (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG, enviou para as escolas da RME/BH uma avaliação, para ser aplicada aos alunos do Ensino Fundamental, a fim de verificar o nível de alfabetização deles. Diante dos resultados obtidos, os docentes deveriam, ainda, preencher fichas com a análise da situação de cada aluno. Após ter cumprido essa determinação da SMED/BH, a EMAH recebeu, em outubro, um retorno detalhado da avaliação de cada aluno, através de um caderno elaborado pelo CEALE. A partir desse retorno, foi solicitado aos docentes do 1º ciclo que indicassem os nomes dos alunos que necessitavam de uma intervenção mais pontual para avançar no processo de leitura e escrita. Diante desse levantamento, a SMED enviou à Escola, já em novembro, por meio do chamado Projeto Ação Emergencial, uma proposta de intervenção no processo ensino-aprendizagem dos alunos do final do 1º ciclo que ainda não estavam alfabetizados.

Apesar de não haver a obrigação de nenhuma escola em acatar a

proposta – uma vez que ela demandava que algum docente se dispusesse a trabalhar em regime de extensão de jornada para atender aos alunos –, a implementação desse Projeto gerou, na EMAH, enorme debate entre os docentes do 1º ciclo, não havendo entre eles consenso sobre a aceitação ou não da proposta.

Contudo, uma docente aceitou o desafio de trabalhar diariamente com grupos de cinco ou seis alunos, não alfabetizados, para tentar alterar a situação deles ao final do 1º ciclo. O ano já estava terminando – restavam apenas 18 dias letivos para essa nova modalidade de intervenção – e pretendia-se alterar, nesse curto período, situações de aprendizagem que, em no mínimo três anos, a Escola não havia conseguido mudar. O depoimento seguinte basta para expressar a indignação que essa Ação Emergencial causou em alguns docentes do grupo:

Isso, se fosse a construção civil, seria uma operação “tapa buraco”. [...] Então não entendi mais ainda, porque eu acho que fica assim: colocaram isso como um projeto para os professores e os alunos que estão envolvidos ali como cobaias: “vamos tentar”. Lógico que não ia dar, lógico... até pelo tempo. Pelo formato eu não vou dizer; eu não vou te dizer como que foi o formato desse Projeto, porque eu não sei do trabalho. Mas tem o tempo. [...] Ridículo! Eu considero, não tem outra palavra, não. [...] É desumano quando se trata de envolver os funcionários da Escola, no final de ano, que todo mundo sabe a correria, a loucura que é, vem e joga isso na Escola. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Uma docente lembra, ainda, que as reais necessidades daquele grupo de alunos não haviam sido consideradas na avaliação realizada, pois ela não levou em conta a “contextualização daqueles meninos”. Os docentes também não foram ouvidos em seus saberes sobre a situação dos alunos e sobre a melhor maneira de intervir no processo de aprendizagem deles:

Primeiro, o CEALE fez uma avaliação, mas a gente não sentiu com ela [a avaliação] uma contextualização daqueles meninos. E então foi uma avaliação que avaliou todo mundo igual, mas não se levou em consideração a individualidade de cada um, se ele estava aqui na Escola há muito tempo, se ele tem algum problema familiar, se não tem. Então, nós sentimos falta disso. [...] Não, não houve. Não houve nenhuma análise assim..., fora questionário e resultado, não houve; nós não fomos ouvidos não. Nós apontamos outros problemas.

Quando nós nos reunimos com a prefeitura, para o trabalho de parceria, nós levantamos esse questionamento. (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Houve, pois, reorganização do trabalho de Intervenção em função do Projeto Ação Emergencial. Mesmo sendo uma iniciativa “de última hora”, tentava-se “reverter” o sentido dessa ação, “tirar algumas coisas boas”:

Nessa ação emergencial, a gente tem uma formação na sexta-feira, isso é um avanço porque a gente está discutindo com a prefeitura como é importante essa formação. Então, a gente está tentando fazer desse Projeto, que foi de última hora, reverter, tirar algumas coisas boas. Uma delas é que de uma maneira ou outra nós estamos lá toda sexta falando: “Olha! Está vendo como é importante o tempo para formar? Como isso faz diferença!” (Depoimento de docente do 1º ciclo)

Apesar da SMED/BH ter “*jogado* isso na Escola” e, na base do “vamos tentar”, ter envolvido os funcionários de forma “*desumana*” nesse trabalho - pois já era “final de ano”, uma “*correria*”, uma “*loucura*” -, a docente que assumiu o Projeto via no espaço de formação que ele permitia – encontros semanais dos docentes de todas as escolas da Rede que aderiram à proposta – um aspecto positivo, que justificava, inclusive, a sua decisão de assumi-lo.

Pude perceber que, no processo de implementação do Projeto Ação Emergencial, assim como houve valores em conflitos, houve também saberes em ação.

### **6.3.2 A Intervenção no 2º Ciclo**

Dos seis docentes que trabalhavam no 2º ciclo, quatro atuavam no Projeto Intervenção. Os dois docentes que também lecionavam no 3º ciclo não participavam desse Projeto, pois além de não se sentirem preparados para intervir diretamente no processo de alfabetização dos alunos, também havia questões relacionadas aos seus horários, que tinham que ser organizados em função dos interesses e necessidades dos dois ciclos. De acordo com uma docente:

Os outros dois professores têm que atender um outro ciclo, eles não estão o tempo inteiro conosco. Então, eles nem

entraram nessa Intervenção, que eles também têm que atender as demandas do outro ciclo. Então, esse cálculo, esse engessamento, essa situação de carga horária que a gente vive na escola, eu acho que está inviabilizando alguns projetos. [...] E eu acho que a gente ainda não conseguiu romper com isso, se conseguisse romper, fazer parceria, dois professores de uma vez em sala, um começa, o outro continua. Eu já vivi isso aqui, mas em tempos em que o número de professores era maior, o grupo era mais permanente, não era esse volume de aluno, não era essa demanda toda. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Os anos de trabalho dessa docente na Escola permitiram-lhe recorrer a experiências anteriores para detectar que as dificuldades cotidianas que o grupo encontrava para efetivar o Projeto Intervenção estavam ligadas às mudanças ocorridas nas condições de trabalho. O Projeto funcionava melhor em “tempos em que o número de professores era maior, o grupo era mais permanente, não era esse volume de aluno, não era essa demanda toda”. Se em algumas escolas da RME/BH o quantificador 1.5 representou um aumento no número de docentes em relação ao número de turmas, na EMAH essa referência significou um retrocesso, um “engessamento” da carga horária docente, o que “*estava* inviabilizando alguns projetos”. Durante vários anos a Escola teve um número de docentes maior do que o especificado no quantificador 1.5:

Nós vamos tentar aumentar o nosso [quantificador] 1.5, porque eu coloquei para a Regional a nossa situação. Desde o ano passado a nossa situação está difícil. A Escola sempre teve esses projetos todos, mas chegamos a ter cinco profissionais a mais aqui na Escola, né, TSE [Técnico Superior de Educação]<sup>56</sup>. E isso facilitava o nosso trabalho, porque não tirava do 1.5 a coordenação. E com essas saídas, muitos projetos ficaram prejudicados. É um problema grave isso. (Depoimento da diretora em reunião coletiva)

Em 2006, esse Projeto buscava, no 2º ciclo, equacionar as dificuldades dos alunos em relação à leitura e à escrita e, de forma mais específica, garantir a alfabetização dos alunos que ainda não haviam completado esse processo.

---

<sup>56</sup> Quando uma escola da RME/BH pode contar com a presença de um Técnico Superior de Educação (TSE), esse profissional tem que, obrigatoriamente, assumir a função de coordenação, sem, entretanto, entrar na contabilidade de 1.5, o que significa um aumento na quantidade de profissionais da escola.

Para tanto, as três turmas originais eram reagrupadas em quatro e o trabalho era realizado durante quatro horas semanais, sendo uma hora por dia.

Dos 80 alunos do 2º ciclo, oito ainda eram pré-silábicos e/ou silábicos, formando um agrupamento específico para a Intervenção, chamado Grupo de Alfabetização. Os alfabéticos formavam um outro agrupamento e os que já eram alfabetizados formavam duas turmas, sendo uma menor – com alunos em nível mais elementar – e outra maior – composta por alunos em processo mais avançado de leitura e de escrita.

Essa organização foi mantida até o final do primeiro semestre de 2006, quando os docentes reavaliaram a eficácia dessa organização e decidiram que, a partir do mês de agosto, a Intervenção passaria a acontecer somente com o pequeno grupo de alunos que ainda encontravam-se pré-silábicos, o que representava um total de cinco alunos do agrupamento original de oito. Os demais passaram, então, a ficar com a própria professora referência da turma, tendo aulas de Língua Portuguesa dentro da proposta curricular. Isso ocorreu porque:

O negócio é o seguinte: a realidade dessa Escola é que ela é de ensino regular e vem seguindo todos os princípios, com a maior fidelidade possível, da Escola Plural. E a Escola criou todo o seu projeto em cima disso, suas ações, o desenvolvimento desse menino, acreditando nesse princípio da Escola Plural. Bom, a gente foi percebendo que a escola precisava ser diferente da escola antiga, porque o menino evadia. Ele via que não dava conta e o que ele fazia? Ele ia embora, ou de tanto tomar bomba, tomar bomba, tomar bomba, ele ia embora. A Escola Plural não tem disso, o menino que vem é acolhido, a-co-lhi-do, é sim, acolhido com o que der e vier e a gente tem dentro desses princípios a formação desse menino. Como vinham meninos, do ponto de vista do conteúdo, com dificuldade, a gente começou com os processos das intervenções, que começaram devagarzinho até a gente chegar a um formato que não funciona mais. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

A docente demonstra conhecer a filosofia do Programa Escola Plural, conseguindo, ainda, articular os princípios do Projeto Político-Pedagógico da EMAH ao projeto de educação da RME/BH. Entretanto, ela indica que as prescrições definidas pelo próprio coletivo da Escola – através do Projeto Intervenção – esbarravam nas condições objetivas de trabalho. Desde a



fundação da Escola, esse Projeto assumiu formas diversas, chegando “a um formato que não *funcionava* mais”.

No 2º ciclo, a docente que permaneceu realizando o Projeto Intervenção com os alunos pré-silábicos sentia-se vitoriosa quando percebia que um aluno apresentava avanço em seu processo de alfabetização. Essa constatação gerava um sentimento de alegria e prazer, pois ainda que ele estivesse muito distante do objetivo a ser alcançado, “o importante é que ele *estava* avançando”:

O Evandro não lia um texto, hoje ele pegou e leu um texto para mim. Então, isso para mim é uma vitória, eu sei que eu posso avançar um pouquinho com ele. O Evandro dificilmente vai chegar no nível de alfabetização da turma dele, ele está muito distante, mas o importante é que ele está avançando (Depoimento de docente do 2º ciclo).

Mas os sentimentos eram ambíguos, pois em alguns momentos os docentes expressavam a constatação da incapacidade da Escola como um todo – e dos docentes em especial – diante dos desafios vivenciados no cotidiano, de problemas relacionados à história de vida do aluno, cujas origens – e soluções – estavam para além dos limites dos muros da escola. Ainda que esse Projeto fosse importante, consideravam-no insuficiente em alguns casos:

A Laura, por exemplo, teve uma professora na Escola que teve muita atenção para com ela. Então, [a professora] pegava ela separado, ensinava para ela, buscava fazer um monte de coisas para estar ajudando, mas ela não andou muito. Esse ano, eu comecei com ela com as letras, ela não conhecia as letras, então comecei com as letras. Agora que ela está juntando, então já consegue ler palavras simples, pequenas, tem hora que ela não consegue ler uma palavra que tem três sílabas, tem hora que ela consegue. Então, ela oscila muito na aprendizagem dela, e ela é muito carente. Você vê que o tempo inteiro ela pega na gente, o tempo inteiro ela anda atrás de mim na cantina, na sala dos professores, em todos os lugares. Ah, sabe que eu não sei o que falar? Ela é inconstante demais! [...] A intervenção é muito pouco pra ela. Ela precisa de mais coisas, de mais atendimento. Deveria ter um trabalho integrado de tudo, até de estrutura social mesmo. Como que a Laura vai sentar aqui, concentrar numa palavra, se ela está morrendo de fome? Nem a gente! Fica morrendo de fome para você ver se você dá conta de ler alguma coisa. Não dá. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

A docente sabia que as precárias condições de vida da aluna refletiam no seu aprendizado, dificultando-o, o que gerava um sentimento de grande frustração. Afirmando ser a favor da inclusão, a mesma docente questionava a falta de apoio da SMED/BH para solucionar as dificuldades de alfabetização dos alunos. Assim como no 1º ciclo, também aqui havia o reconhecimento dos limites dos docentes para lidarem sozinhos com as diversas dificuldades dos alunos:

Eu sou totalmente a favor da inclusão, não pense que eu não sou não. Já tive aluno com síndrome de Down, com problemas psíquicos, de tudo, de tudo que você pensar eu já tive. [...] Só que a gente está aprendendo sozinho, porque eu recebi em 2000 uma aluna com síndrome de Down. Fiquei um ano e meio sem estagiário com ela, penei feito uma condenada, porque eu nunca tinha visto uma criança com síndrome de Down. Acredito na inclusão por causa dessa menina! Saiu lendo, em dois anos ela estava lendo e escrevendo o nome dela... Coisa bonitinha! A família acompanhava. Eu falava: "Leva, leva nisso." Ela ia. "Leva nisso." A mãe levava. Mas, um ano e meio sem estagiário, eu sei o que é ficar sem estagiário. [...] Eu acho que a escola está muito sozinha, em tudo, sabe? E o professor mais ainda. E esse é o problema: nós estamos sozinhos. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

O que a docente denuncia é que "a escola está muito sozinha, em tudo" e "o professor mais ainda", pois ele "está aprendendo sozinho". Os docentes não foram previamente preparados para lidar com os alunos com grandes dificuldades de aprendizagem. Quando é possível contar com o apoio da família, o trabalho avança. Mas nem sempre esse apoio é oferecido, o que se torna mais um empecilho para a eficácia do trabalho docente:

Um menino igual ao Pablo e ao Vitor, por exemplo, que o problema é a falta de estrutura familiar, tinha que ter o quê? Uma pessoa para visitar essa família, para ajudar a estruturar essa família, fazer um curso, ver o que está errado nesta família e tentar ajudar. Senão, nossa! Vamos dar murro em ponta de faca com eles e eles vão sair do jeito que eles entraram e pronto. Do jeito que está não dá para ficar, porque nós estamos fazendo o que com esta inclusão? Só ficando com menino na escola, mais nada. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Uma outra docente ainda faz referência a um caso específico – mas não único – de uma aluna que ainda estava na fase pré-silábica, mas que não havia muita esperança de reverter a situação dela ainda naquele ano. Recorrendo aos saberes adquiridos na experiência profissional, a professora arrisca prever o futuro escolar da aluna e lança sérios questionamentos em relação ao papel da instituição escolar:

Ela [a aluna] vai chegar, pelo que eu conheço de alfabetização, ela vai chegar ao 3º ciclo sem ler. E aí, ela vai sair da escola com o diploma, sem ler. Será que ela está incluída? Agora, está se socializando, ela tem socialização, está melhorando, está ficando mais alegre, está sorrindo, ela nem sorria. Mas o papel de ensinar da escola mesmo, isso não está sendo cumprindo não. Nós estamos fazendo tudo, nós estamos socializando, nós estamos integrando, nós estamos [fazendo] tudo, menos a parte cognitiva. No caso da Laura e no caso dos outros, aqui da minha Intervenção, estou ajudando um pouquinho na parte cognitiva, mas é muito pouco. A Laura precisava de um fonoaudiólogo, de um atendimento especial de psicólogo, de nutricionista. De que mais? De um monte de coisa que nem é só a escola que dá. Então, a escola está sozinha em tudo. (...) Mas será que basta para o menino vir à escola, será que a gente tem que mudar o nosso papel? Eu acho que o nosso papel ainda é ensinar, apesar de socializar, de integrar, disso tudo, nosso papel principal ainda é ensinar. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Assim como foi abordado pelos docentes do 1º ciclo, os limites de sua ação esbarravam em fatores sócio-econômicos e biopsicológicos, os quais exigiam que o aluno fosse acompanhado por profissionais de diversas áreas – fonoaudiólogo, psicólogo ou mesmo nutricionista – e, ainda, “um monte de coisa que nem é só a escola que dá. Então, a escola está sozinha em tudo”. Para que uma efetiva inclusão ocorra, a docente questionava: “Mas será que basta para o menino vir à escola, será que a gente tem que mudar o nosso papel?”.

Quanto mais avançado o nível de escolaridade do aluno, mais preocupante e angustiante se tornava para o docente ter que lidar com o fato de ele não saber ler e escrever:

É isso que frustra o professor. Quando eu tenho que promover a Laura para o último ano do 2º ciclo, isso frustra. Ela vai ficar mais um ano e dependendo do tipo de trabalho que vão fazer

com ela, ela vai ficar mais dois, mais três anos desse jeito e o aprendizado dela vai ficando para trás, que é, para mim, o papel principal da escola. [...] A gente não deveria mudar não. A gente deveria continuar socializando, integrando, mas principalmente puxando a aprendizagem. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

O depoimento acima faz referência ao papel histórico da escola – transmissão do saber socialmente acumulado – e ao mesmo tempo sugere que políticas públicas de vários setores sejam associadas ao processo de inclusão, a fim de atender os alunos em sua integralidade. A intersectorialidade é vista como fundamental para o atendimento adequado de crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem.

### **6.3.3 A Intervenção no 3º Ciclo**

Dos sete professores que atuavam diretamente no 3º ciclo, quatro se inseriam no Projeto Intervenção. Os alunos do ciclo eram reagrupados em quatro turmas, não havendo, pois, alteração na quantidade original de turmas.

O trabalho acontecia duas vezes por semana, uma hora a cada dia e, diferentemente dos demais ciclos, a opção dos docentes foi fazer, além da Intervenção de Português, também a de Matemática. Foram organizados três agrupamentos para intervir na aprendizagem de conteúdos da área de Língua Portuguesa e apenas um para a de Matemática. A professora que lecionava Matemática no ciclo ficou responsável por trabalhar esse conteúdo também na Intervenção.

Quando algum aluno apresentava defasagem de conhecimento, tanto em Matemática como em Língua Portuguesa, priorizava-se a sua inclusão nesse último agrupamento. Mas depois que o aluno fazia algum progresso na aquisição da leitura, escrita e interpretação, ele era, então, enturmado no agrupamento da intervenção de Matemática, pois:

Muita coisa da Matemática também está relacionada com a interpretação. Então, a gente acaba priorizando colocá-los lá na turma da Intervenção de Português primeiro. Depois é que eles vão para a intervenção de Matemática. (Depoimento de docente do 3º ciclo)

Se os docentes percebiam que algum aluno encontrava-se desmotivado, reorganizavam os agrupamentos em qualquer época do ano. Assim como nos demais ciclos, ocorria uma avaliação do Projeto Intervenção no meio do ano, quando não apenas os alunos eram avaliados, mas o Projeto como um todo, a fim de verificar a necessidade de uma reorganização que possibilitasse um melhor aproveitamento desse espaço/tempo:

Essa mudança acontece em qualquer época. Mas a gente, normalmente, faz uma mudança obrigatória, vamos dizer assim, no meio do ano, quando tem uma mudança por causa do menino mesmo, senão ele fica desmotivado. [...] Aí, a gente faz uma avaliação do processo e vê, aí o menino troca de intervenção. Isso para ele é bom também porque a gente fala: “Ah, você está desenvolvendo, está progredindo.” Ou então: “Tem alguma coisa sua que precisa ser trabalhada de novo.” Apesar de ter meninos que percebem, realmente, que estão em uma turma que desenvolve mais do que a outra, a gente não trabalha abertamente isso. (Depoimento de docente do 3º ciclo)

A Intervenção de Português incluía a participação de três docentes, sendo que a escolha de quem ficaria com cada um dos três agrupamentos se deu a partir de um acordo entre os próprios docentes. A professora de Português ficou responsável por trabalhar com os alunos que estavam no nível mais elementar de aquisição de leitura e de escrita, incluindo os alunos ainda não alfabetizados. Os outros dois agrupamentos foram assumidos pelas professoras habilitadas em Ciências e em História, sendo que a turma desta última era composta pelos alunos que estavam em processo mais avançado de leitura, escrita e interpretação.

No decorrer dos anos, a Intervenção de Português assumiu diferentes formatos, modificando-se a partir de avaliações feitas pelos docentes, baseadas em suas experiências anteriores:

Em 2002, quando eu comecei a trabalhar na Intervenção de Português, pediram para trabalhar com tudo, [inclusive] coisa que eu não tenho domínio, que exige mais. [...] E depois, em 2004, a gente reformulou a proposta de trabalhar, priorizando a interpretação, a leitura e a escrita, a interpretação de diversos tipos de textos. Uma coisa, assim, mais tranquila para a gente que não é da área. Então, na verdade, a gente

trabalha aquilo que a gente dá conta, aquilo que a gente compreende. (Depoimento de docente do 3º ciclo)

O formato atingido pelo Projeto em 2006 facilitava a participação dos docentes que não eram da área, ou seja, aqueles que não eram habilitados para lecionar Língua Portuguesa. Tal renormalização – que acabou “priorizando a interpretação, a leitura e a escrita, a interpretação de diversos tipos de textos” – tornou o trabalho mais tranquilo para o grupo em geral, pois cada docente trabalhava “aquilo que dava conta”.

Ao ser questionada quanto ao fato de estar trabalhando com alunos já alfabetizados – mas que não eram aqueles que estavam em processo mais avançado de leitura, escrita e interpretação –, a docente habilitada para lecionar Ciências afirmou que a escolha se deu em função da sua experiência anterior no Projeto, pois estava há mais tempo nesse trabalho do que a outra docente:

Então, pela experiência mesmo de lidar com as dificuldades dos alunos, eu acabei ficando [com esse agrupamento]. Porque desde que eu entrei aqui [em 2002], eu entrei na Intervenção. No primeiro ano eu fiquei perdidinha, mas depois a gente vai pegando o jeito. (Depoimento de docente do 3º ciclo)

Se no primeiro ano de sua inserção no Projeto a docente ficou “perdidinha”, com o tempo, a experiência fez com ela fosse “pegando o jeito”, apropriando-se do seu fazer, do seu saber. Assim, uma nova prática também foi se instaurando, a partir do que a docente percebeu que seria melhor para o processo de aprendizagem dos alunos:

Eu percebi que muita dificuldade dos meninos é mesmo na questão da interpretação, aí, isso eu resolvi priorizar. Então, no primeiro semestre, eu trabalho muito essa questão da interpretação, mas é uma coisa de trabalhar assim, texto, fazer a atividade, corrigir, dar outro texto no mesmo sentido, e vou observando se avança. Depois de trabalhar com textos mais básicos no primeiro semestre, aí, no segundo semestre, a gente trabalha outros tipos de textos. Por exemplo, a gente viu propaganda, entrevista eu já trabalhei, texto de guia turístico, jornal, mapa de catálogo telefônico. Aí [no segundo semestre] passo para outros tipos de textos. Normalmente eu tenho feito assim. [...] Não tem técnica, a não ser na minha própria forma, as técnicas pessoais, aquela coisa que a gente usa para

conseguir compreender. Não sei se é por aí, deve ter outras formas, eu acabo passando a minha experiência de interpretação para eles. (Depoimento de docente do 3º ciclo)

Apesar da incerteza de estar no caminho certo, de não saber “se é por aí”, pois “deve ter outras formas”, a docente acionou conhecimentos acumulados ao longo de sua trajetória profissional – e, posso acrescentar, pessoal – para ajudar no crescimento cognitivo dos alunos. Assim, ela acabava “passando a [sua] experiência de interpretação para eles”.

Havia a preocupação em não repetir em outro ano o que tinha sido feito no ano anterior, pois era a partir da especificidade do grupo de alunos que encontrava-se sob sua orientação que a docente ia decidindo sobre como ocorreria a Intervenção:

Na verdade, eu não repeti tudo que eu fiz esses anos todos. Vou vendo que tem algumas coisas que eu acho que é interessante para trabalhar e mudo, porque coincide, o menino que está comigo hoje, tem menino do 1ºano do ciclo, então ele pode estar comigo no ano que vem, ele pode estar comigo no outro ano ainda. Aí, é por isso que eu estou sempre diversificando, para tentar atender isso, para ele ter noção de diversos tipos de textos. (Depoimento de docente do 3º ciclo)

Ainda que houvesse um esforço de toda a Escola no sentido de intervir na aprendizagem dos alunos, garantindo o seu processo de alfabetização, os docentes do 3º ciclo viviam uma situação que muito os angustiava - alguns alunos chegavam ao final do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizados:

É muito triste você ir numa formatura de um aluno de 3º ciclo, final do 3º ciclo, entregando um diploma para ele, um papel, assinando ali e o menino não sabe ler... É muito triste, é angustiante para o professor. (Depoimento de docente do 3º ciclo)

Para tentar reverter a situação de alguns alunos, que apesar de todo o investimento realizado nos ciclos anteriores chegavam no 3º ciclo sem saber ler e escrever, algumas renormalizações ocorreram na organização do trabalho docente. No ano anterior, sem aumento do quantificador 1.5, um docente ocupava o seu horário de coordenação fazendo atendimento a esses alunos. Entretanto, em 2006, isso não foi possível:

Até o ano passado a gente conseguia um horário... Só que esse ano não tinha mais como fazer esse tipo de coisa porque o professor Udson está no 2º ciclo e no 3º. Ele fazia isso no ano passado. A gente reservou dentro da grade um dia por semana para ele ficar com os meninos. Porque no ano passado a gente colocava ele como coordenador também, só que com esse horário para os meninos. Mas esse ano não teve como garantir isso, esse ano ele não é coordenador. [...] No início do ano, a gente conversou, pediu uma ajuda para a Regional, falando que precisava de mais horas para esse professor. O máximo que conseguimos foi um estagiário. Então, quer dizer, a gente pede ajuda e também não tem. Então não justifica, a gente retê-lo. E agora, o que vai ser feito com ele? Só de pensar já dói, né? (Depoimento de docente do 3º ciclo)

Reafirmando a posição e a crítica dos docentes dos 1º e 2º ciclos, os docentes de 3º ciclo demonstraram ter consciência dos limites da ação da Escola frente à grande demanda dos alunos e à impossibilidade de contar com o devido auxílio da SMED/BH para resolver as questões de dificuldade de aprendizagem com as quais se defrontavam. O quantificador 1.5 novamente apareceu como fator de “engessamento” da organização do trabalho. Apesar dos docentes terem solicitado um aumento desse quantificador, a SMED/BH se limitou a enviar para a Escola um estagiário:

O estagiário só pode ficar com o aluno assim, sozinho, só no caso do aluno que não consegue ficar quatro horas em sala de aula. Igual a gente sabe que tem o Fabrício, que tem o Hilton, o Guilherme, que está se mostrando assim, né? Ficar quatro horas, gente, dentro de uma sala, é duro pra eles. E olha que o Guilherme, está se comportando. A gente tem que ser firme com ele. O estagiário deve ficar na sala com ele. Aí, quando ele quiser ou precisa sair, o estagiário acompanha. Mas o estagiário ficar de professor, não pode. (Depoimento de docente do 3º ciclo)

Então, para acompanhar alguns alunos portadores de necessidades especiais, garantindo a sua permanência e socialização no espaço escolar, a SMED/BH contratava estagiários. Entretanto, os docentes se ressentiam da falta de sensibilidade do poder público quando se tratava de investir na alfabetização desses alunos:



Essa questão da alfabetização do menino, se ele tem condições, de saber ler e escrever, da gente garantir isso para esse menino, sabe, eu acho que a gente tinha que tentar isso. E a prefeitura vai ter que ter sensibilidade para isso, no meu ponto de vista, né? Aí a preocupação é em cima do menino mesmo, igual o Fabrício, que a gente não sabe até onde vão as possibilidades dele. Quando eu peguei ele sozinho, para ensinar pertinho, ele começou a formar palavras, ele sabia o que ele estava fazendo. Só que tem que ser uma pessoa para ficar pelo menos um horário. E não dá para ser mais que um horário, porque ele não consegue. (Depoimento da diretora em reunião coletiva)

Era preciso, pois, que a inclusão fosse pensada pelo poder público para além da simples presença dos portadores de necessidades especiais no espaço escolar. A grande dificuldade de aprendizagem de alguns desses alunos requeria investimentos mais pontuais da SMED/BH para garantir a “alfabetização do menino”.

#### 6.4 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A FUNÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM QUESTÃO

Tratarei aqui das diferentes concepções que permeavam o Projeto Escola de Tempo Integral na EMAH. Para um melhor entendimento das discussões que esse Projeto suscitava no cotidiano da Escola, é preciso retomar a sua origem. Segundo um documento interno da EMAH:

A ETI, Escola de Tempo Integral, funciona na [EMAH] desde 1998, nascida da necessidade de oferecer aos seus alunos e alunas um atendimento diferenciado, pautado em suas necessidade de superação de desafios individuais e coletivos. Ao final de cada ano avaliamos o desenvolvimento da ETI no intuito de suprir e corrigir o curso da mesma. (EMAH, documento 6, 2005)

O ano de 2003 foi marcante para essa proposta de atendimento extraturno dos alunos com defasagem no processo ensino-aprendizagem. Com a elaboração do Projeto de Ação/Intervenção Pedagógica (PAP), foram definidos os princípios para a chamada Escola de Sete Horas, que passou a constituir o primeiro eixo do PAP. Já nesse ano, o atendimento a alguns alunos dos 2º e 3º ciclos foi organizado de forma que eles passaram a ficar na escola

por algumas horas além do horário regular do turno em que se encontravam matriculados.

Em 2004, houve uma pausa de alguns meses no Projeto para a realização de uma avaliação pelo coletivo. Em meados desse ano ele voltou a funcionar, mas ainda apresentava-se como um grande desafio para o coletivo da EMAH. Por meio de um documento interno, pude constatar algumas necessidades relativas a esse Projeto como, por exemplo, oferecer almoço aos alunos na própria Escola, com um professor disponível para acompanhá-los nesse momento; ampliar o atendimento dos mesmos em oficinas lúdicas; formar os professores do Projeto; possibilitar aos docentes um tempo para planejamento e avaliações; ter um coordenador para acompanhar o Projeto; contextualizar as atividades pedagógicas tendo por princípio o trabalho com projetos.

Em 2005, o Projeto sofreu algumas alterações, consolidando a denominação Escola de Tempo Integral e aumentando o tempo de permanência dos alunos na Escola - de 7 para 8 horas e 20 minutos diárias. Os alunos que estudavam pela manhã passaram a chegar à Escola às 7h, tendo aulas até as 11h20min, quando paravam para almoçar. Permaneciam, então, uma parte da tarde na Escola, realizando atividades relativas ao Projeto até as 15h20min, quando iam embora, após o recreio e a merenda. Aqueles que se encontravam matriculados à tarde chegavam à Escola às 9h, participavam do recreio e da merenda juntamente com os alunos da manhã. Em seguida, realizavam as atividades relativas ao Projeto, almoçavam e assistiam aulas à tarde, de 13h às 17h20min. O Projeto funcionava de segunda a quinta-feira.

No final desse ano de 2005, segundo uma docente, ainda havia muitos problemas relativos a esse Projeto:

Teve, eu me lembro, muitos problemas com esse Projeto no ano passado [em 2005]. Os professores detectavam a necessidade de mudanças, já havia alguma discussão de que o trabalho deveria ser feito através de projetos de trabalho, uma crítica de que as atividades estavam soltas, e que a gente deveria ter alguma coisa mais contextualizada, mais voltada para o tema, mais transdisciplinar. E que tinha uma questão dos meninos estarem abandonando o Projeto. (Depoimento de docente da ETI)

A percepção de alguns docentes de que o Projeto precisava de

reformulação foi ao encontro de uma sugestão da GERED–B para a implementação de um programa-piloto na EMAH, o qual deveria ser ampliado para outras escolas da Rede a partir de 2007<sup>57</sup>. Segundo uma docente:

A direção disse que a Regional tinha colocado que, a partir de então, a Escola iria atender alunos de vulnerabilidade social. [...] Segundo a direção, a Escola não teria como recusar essa proposta da Regional. E eu acho que não é só neste sentido de que é só porque a Regional colocou, não. Eu acho que é uma questão de princípios, de ver a necessidade dessa Escola (Depoimento de docente da ETI).

Nesse contexto, em 2006, a ETI foi reestruturada e, mediante um acordo entre a direção da Escola e a GERED–B, houve mudança na sua concepção. Em contrapartida, foram feitos maiores investimentos na estrutura de atendimento aos alunos. Em documento interno da EMAH, elaborado em agosto de 2006, tal alteração é assim justificada:

A E.T.I., no ano de 2006, tem como princípio atender os alunos de **vulnerabilidade social**<sup>58</sup>, princípio este estabelecido pela GERED–B e acatado incondicionalmente pela direção da escola, dentro do seu compromisso e responsabilidade com a qualidade do ensino e em desenvolver um trabalho que prima [pel]o acolhimento à criança, ao adolescente e seus familiares. [...] Entendendo a escola como espaço importante de referência na construção do caráter, o trabalho que vem sendo desenvolvido tem como proposta privilegiar a formação, tendo como eixos a **socialização e a identidade dos alunos**, compreendidas como: construção de valores, formação de hábitos, sentido de cooperação, respeito por si e pelo outro. As atividades desenvolvidas buscam o resgate da auto-estima, a inclusão, a construção de autonomia e da cidadania. (EMAH, documento 7, 2006, s/p, grifos do documento)

---

<sup>57</sup> Esse programa é o que atualmente se denomina Escola Integrada, o qual concebe que a educação extrapola os muros da escola. Considerando que a comunidade também educa, alguns alunos ficam sob a responsabilidade da escola durante cerca de 9 horas diárias. Na perspectiva de oferecer ao aluno uma formação integral, busca possibilitar, no horário extraturno, atividades de acompanhamento pedagógico, esportes, cultura, lazer e artes, em parceria com pessoas da comunidade, com ONGs e com alunos de graduação e pós-graduação de algumas instituições de ensino superior.

<sup>58</sup> De acordo com este documento interno da EMAH, os indicadores de situação de risco e violação de direitos são: violência física, sexual, por negligência e urbana; gravidez na adolescência; trabalho infantil; situação de vulnerabilidade; trajetória de rua; envolvimento com narcóticos; medidas de proteção e sócio-educativa; doenças graves; deficiência grave; (aluno) presente na escola, mas fora da sala de aula.

Com o objetivo de “atender os alunos de vulnerabilidade social”, a SMED/GERED-B autorizou uma ampliação do quadro de professores, destinando ao Projeto “3 cargos e meio, distribuídos da seguinte forma: 1 cargo e meio pela manhã e dois cargos pela tarde atendendo também o horário do almoço” (EMAH, documento 7, 2006, s/p). Assim, dedicando-se a atender 50 alunos dos 1º e 2º ciclos – 25 alunos no primeiro turno e 25 no segundo turno – quatro docentes lecionavam na ETI, trabalhando de forma integrada. Para isso, as sextas-feiras eram dedicadas ao planejamento e avaliação conjunta do trabalho.

Uma vez que a pesquisa foi realizada no turno da tarde, tomei como sujeitos os docentes do turno que integravam esse Projeto, trabalhando em regime de extensão de jornada:

**Tabela 12 - Distribuição dos Docentes da EMAH –  
ETI – Turno da Tarde – 2006**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>TEMPO TRABALHO NA EMAH</b>	<b>FUNÇÃO EM 2006</b>	<b>DISCIPLINA/CONTEÚDO LECIONADO</b>
Docente 27	6 anos	Regência na ETI	Trabalho transdisciplinar (Pedagogia de Projeto)
Docente 28	8 anos	Regência na ETI	Trabalho transdisciplinar (Pedagogia de Projeto)

Fonte: Secretaria da EMAH, Dez./2006

Na visão de uma docente que acompanhou o processo de implementação da Escola de Sete Horas e as modificações posteriores ocorridas no Projeto, o questionamento de alguns profissionais da EMAH se devia ao fato de que as alterações no seu formato e na sua concepção se deram sem uma discussão ampla com o coletivo da Escola:

Bom, apesar de termos um olhar cuidadoso com o Projeto Intervenção, pegando o menino no nível inicial, percebemos que para o aluno avançar no pedagógico precisava de atividades que fizessem com que detivéssemos a atenção dele, de forma lúdica – como o teatrinho que você acabou de ver agora –, atividades que o fizessem organizar sua síntese, sua análise, sua observação, sua descrição, para ele conseguir analisar e sintetizar, tudo isso ludicamente. E ter um

momento de brincar por brincar sim, por que não? Só que eu pensei que as coisas iriam caminhar assim, paralelamente. A intenção não é a formação desse sujeito? Aí mudou tudo. Não ouvi mais falar do PAP e veio a Escola de Tempo Integral. Mas na Escola Integral o menino começa a chegar, mudou o perfil, não porque (o grupo) avaliou que o pedagógico não vale a pena. [...] Nós elaboramos juntos este Projeto [Escola de Sete Horas], e aí vem a Escola Integral com uma proposta de risco social e mudou. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

A proposta original – de investimento nas questões pedagógicas para atender os alunos com defasagem de aprendizagem – foi atropelada, sem que houvesse uma ampla discussão no coletivo. O depoimento abaixo reforça essa crítica:

Foi colocado que era em uma perspectiva diferente, que era para atender aluno de risco social. Isso já tinha sido colocado para o grupo aqui, mas não acredito que isso foi uma decisão do grupo. Não foi uma decisão do grupo. Em uma discussão, os professores colocaram que a Escola Integral deveria atender alunos com necessidades especiais, de necessidades especiais, não de risco social, vulnerabilidade social. [...] Mas não me lembro de ter sido uma discussão do grupo como um todo. Me pareceu que era uma discussão mais de quem estava envolvido [no Projeto] e um pouco com a direção. (Depoimento de docente da ETI)

Na verdade, não havia oposição ao fato de os alunos permanecerem por mais tempo na Escola. O que eu pude observar foi um questionamento dos docentes quanto à concepção de escola e de educação que daria subsídio para essa ampliação do tempo escolar de alguns alunos e, conseqüentemente, para a ação docente que se efetivaria a partir daí. Era no encontro de tantos problemas a serem equacionados no cotidiano escolar que se dava a discussão sobre a concepção da Escola de Tempo Integral. A questão básica que colocava em confronto os docentes era: a oportunidade de um tempo maior com os alunos na Escola deveria ser aproveitada para um investimento na aprendizagem deles mesmos ou para trabalhar o lúdico? Seria possível atingir uma melhor aprendizagem colocando-se o foco do Projeto nas atividades lúdicas? O depoimento abaixo expressa a riqueza desses questionamentos e aponta, ainda, alguns saberes que podem oferecer pistas para uma possível resposta a essas questões:

Não justifica não agregar ao menino o subsídio de apoio pedagógico, pois é um momento ótimo que você, ludicamente, brincando, fazendo um teatro, fazendo projetos interessantes, saindo da escola sim, indo ao cinema sim, indo não sei onde, mas agregando uma condição de estrutura cognitiva. Ele vai ficar trabalhando  $B+A=BA$ ? Não. Mas vai subsidiar para que esse menino consiga fazer análise e síntese, que ele não dá conta, por exemplo. E aí a escola está investindo muito nesta questão de “risco social”. Aí eu fico pensando: “É risco social”. Tem esse trabalho lúdico aqui? Tem. Mas você dá uma atividade para esse menino em sala e ele não tem tempo de fazer em casa, a fixação, por exemplo. É necessário? Às vezes, sim. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Alguns professores indicavam a necessidade de maior sintonia entre o trabalho realizado cotidianamente na EMAH e aquele desenvolvido na ETI, tanto em relação aos aspectos cognitivos – principalmente no investimento na leitura e escrita – como na formação de hábitos desses alunos. Segundo alguns docentes, parecia que a EMAH estava mais barulhenta e agitada depois da implementação da ETI, pois associada à ideia de atender os alunos em situação de risco social estava implícita certa “permissividade” dos docentes da ETI em relação às atitudes dos seus alunos, em função do temor de se intervir na “cultura” deles. Entretanto, isso era questionado, pois o objetivo não era negar “a cultura de ninguém”, mas “agregar”, intencionalmente, algo à cultura dos alunos, despertando-os “para as outras coisas que estão em torno”:

Nós que não sabemos do Projeto tal qual ele é, nós estamos sem entender. O nível de barulho da Escola, ele aumentou três vezes mais. A gente enlouquece dentro dessa Escola e aí eu fico pensando se é espaço só deles [dos alunos da ETI]. Mas eu queria ter, eu acho que eu tinha que ter direito de acesso a esse Projeto. Eu queria estar junto desse Projeto, porque esse aluno está dentro da minha sala, para eu acompanhar. Por que ele fala uma coisa aqui e lá ele faz outra? Por que ele não pode fazer uma coisa aqui – porque nós temos um princípio aqui da Escola, do pedagógico – mas na Escola Integral ele pode? Entendeu? Ele pode sim, esse menino pode comer de qualquer jeito, ele pode comer sem camisa, ele pode comer com a mão suja, ele pode subir na árvore, machucar o outro, cutucar o outro e aquela guerra, aquela confusão. E dentro de sala ele não pode, por que a educação aqui é uma, o princípio aqui é um. Nós não estamos aqui velando a cultura de ninguém. Eu falo que a gente tem que agregar. [...] Isso é um acréscimo na vida desse indivíduo. “Ah, mas ele faz isso na vida dele”. Ah, então quer dizer que a cultura dele é assim e você não pode agregar uma coisa positiva? Eu não estou querendo mudar a cultura de ninguém,

mas dependendo do trabalho que esse indivíduo arrumar, ele não vai poder fazer o que ele quer não. Estou querendo impor? Não. É despertar ele para as outras coisas que estão em torno. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Posturas como a assumida por essa docente gerou a elaboração de um relatório, em fins de 2006, no qual eram apontados alguns problemas que foram detectados por alguns docentes no desenvolvimento da ETI naquele ano<sup>59</sup>. Segundo o documento, os aspectos considerados problemáticos e que demandavam reflexão eram:

Horário de entrada (alguns alunos chegam [às] 7 horas na escola e ficam ociosos até [às] 9 horas porque utilizam o ônibus<sup>60</sup>. Os pais não podem trazê-los às 9 horas).

Alunos confundem espaços e horários (são encontrados em vários espaços, interferindo muitas vezes nos trabalhos que estão sendo desenvolvidos por outros professores e funcionários. Fazem confusões no atendimento).

Houve falta de comunicação (por diversos fatores) entre os professores. Aconteceram atividades da Escola Integral dentro do horário de aula do aluno e não houve informação ou preparação prévia para o grupo de professores [que trabalham regularmente no turno].

A disciplina e o interesse pelas atividades na sala dos alunos que participaram da Escola Integral apresentaram comprometimento significativo no seu horário regular de aula. Avaliamos ser necessário retomar as discussões a respeito do assunto *disciplina* na escola, em 2007. (EMAH, documento 8, 2006, s/p, grifos do documento)

Mas os saberes de uma outra docente – que lecionava na ETI e acreditava no trabalho que estava desenvolvendo – possibilitava-lhe identificar que as especificidades da situação de vida desses alunos, que se encontravam em situação de vulnerabilidade e risco social, tinham relação com o comportamento adotado por eles na escola:

Ele [o aluno] não tem noção de normas. Não tem mesmo, não tem, e ele dá trabalho na Escola de tarde, no horário da Escola Integral, ele dá trabalho dentro da sala de aula [no horário regular]. Então, quer dizer, ele não dá trabalho só na

<sup>59</sup> Esse relatório foi elaborado pelos docentes do 2º ciclo do turno da manhã. Entretanto, considero pertinente citar parte do seu conteúdo aqui, uma vez que muitos dos docentes que participaram da sua elaboração trabalhavam também no turno da tarde, nos 1º e 2º ciclos. Foi, inclusive, por meio de uma docente que trabalhava nos dois turnos e que participou da sua confecção, que eu tive acesso a esse documento.

<sup>60</sup> Referência ao ônibus da PBH que transporta os alunos de outros bairros para a EMAH.

Escola Integral, ele dá trabalho em qualquer lugar que ele estiver. [...] É, estão todos dentro da mesma sala, todos os alunos, os casos mais complicados de comportamento estão conosco na Escola Integral, porque coincide o risco social com o não cumprimento de regras, com a falta de referência, de autoridade em casa, ausência, muitas vezes, de pai e mãe. (Depoimento de docente da ETI)

Essa mesma docente percebia, ainda, que as resistências ao Projeto levava “parte do grupo a não *acatar*, não *reconhecer*, de certa forma, o trabalho desenvolvido”:

Agora me parece que o grupo não participou mesmo dessa decisão [de alterar a concepção do Projeto] e parte do grupo não acatou, não reconhece, de certa forma, o trabalho desenvolvido e acho que uma parte do grupo, significativa, acha que deveria ser nos moldes anteriores de prender esse menino que tem defasagem em leitura e escrita. É preciso entender também que quando você atende o menino de vulnerabilidade social, isso muda radicalmente. Você não tem mais um grupo homogêneo de dificuldade de leitura e escrita. Você vai ter um grupo diversificado, com diversas dificuldades. [...] Eu acho que o não concordar do grupo é isso, de que não concorda com o eixo da ETI. O foco mudou, a proposta de trabalho mudou e o grupo não concorda com isso. (Depoimento de docente da ETI)

O depoimento acima demonstra que a docente sabia, pela própria experiência, que “quando você atende o menino de vulnerabilidade social [...], você não tem mais um grupo homogêneo de dificuldade de leitura e escrita. Você vai ter um grupo diversificado, com diversas dificuldades.” Para ela, a característica do público atendido definia, em certa medida, suas ações e as metodologias adotadas, para alcançar os objetivos pretendidos. Ela acreditava, ainda, que a mudança no foco do Projeto havia sido uma decisão acertada, pois não houve, naquele ano, abandono da ETI por parte dos alunos “por estar desinteressado(s) ou por achar chato”:

Outra coisa a ser observada, isso do aluno abandonar a escola, esse ano nós não tivemos. Nós tivemos questões pontuais da questão da insegurança da família de colocar e o menino voltar sozinho para a casa por que o ônibus não acompanha, mas nós não tivemos alunos que abandonaram por estar desinteressado ou por achar chato muito. Pelo contrário a maioria quis ficar, queria ficar até 17h20min, queria ficar na Escola Integral. E alguns perguntando se a Escola



Integral vai continuar ano que vem. Um menino falou que queria tomar bomba no 2º ciclo, com medo de ir para o 3º e não ter Escola Integral no 3º. (Depoimento de docente da ETI)

É importante destacar que o grupo que fazia críticas ao Projeto dedicou-se, também, a apontar algumas sugestões para a melhoria do mesmo:

Acreditamos que, para o sucesso da Escola Integral, muitas coisas deverão mudar: maior valorização do professor (que passa inclusive por melhores salários), maiores e efetivos investimentos em sua formação, maiores investimentos financeiros e materiais na Escola, na comunidade, efetivação de parcerias com a saúde, esporte e lazer. Será um grande desafio. (EMAH, documento 8, 2006, s/p)

Percebi, então, que os conflitos e questionamentos que permeavam a ETI expressavam saberes e valores daqueles sujeitos, que tinham concepções divergentes sobre o papel da escola pública neste início de século. Saberes em aderência, acionados e (re)elaborados em função de questões concretas, evidenciando que o trabalho docente é sempre lugar de escolhas, um destino a viver.

A seguir, abordo a prática pedagógica de uma docente para melhor ilustrar como é que, na situação de trabalho, ela mobilizava saberes, fazendo usos de si, por si mesmo e por outros.

## 6.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS USOS DE SI: SABERES E VALORES EM AÇÃO

Destaco, neste item, a atividade de uma docente do 2º ciclo, descrevendo-a a partir da sua prática pedagógica. Após acompanhar a docente em sala de aula, confrontei-a com alguns aspectos que chamaram a minha atenção, o que me permitiu compreender como é que na situação de trabalho ela mobiliza seus saberes, fazendo usos de si. Os elementos aqui destacados foram selecionados em função da minha percepção da riqueza de saberes e valores que permeavam a prática pedagógica da docente na condução dessa aula.

A aula observada e aqui descrita ocorreu no início do 2º semestre de 2006. Depois de organizar uma roda com os alunos presentes, a docente propôs à turma que conversassem sobre as férias. Os alunos, prontamente,

iniciaram os seus relatos e, à medida que iam falando, a docente estimulava o desenvolver do raciocínio, fazendo perguntas sobre o ocorrido e pedindo mais esclarecimentos. Demonstrando grande capacidade de escuta, ela ia fazendo intervenções a partir das falas dos alunos.

Após observar a dinâmica dessa atividade, iniciei um diálogo com a docente, perguntando-lhe se havia ocorrido algo, durante a aula, diferente do que ela havia planejado. Lembrei a ela que, pelo quadro de horários, estava prevista uma aula de Matemática para aquela turma no 1º horário, o que não ocorreu. Obtive, então, a seguinte resposta:

Na verdade nós teríamos um outro horário, não é? Como é o primeiro dia de aula do segundo semestre, a gente retoma processos da vida desse aluno. Então, inicialmente, a demanda seria esse bate-papo mesmo, essa roda, essa vivência deles, que eles trouxeram. Nesse primeiro momento, eu alcancei o meu objetivo em parte, porque só vieram seis alunos<sup>61</sup>. E no resto do dia, nos outros horários, já vai ter que haver adaptação. Ali, no quadro, a gente já colocou que vai ficar o 2º horário para a Educação Física, o que já estava previsto. Mas o 3º e o 4º horários serão adaptações mesmo do que fazer, visto que vieram só seis crianças. No entanto, você dá atividades porque você está num momento de resgate. [...] Então, hoje, realmente, foi mais um dos dias que muitas vezes a gente tem que cavar uma solução para as coisas. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

A expressão “cavar soluções”, utilizada pela docente, expressa a necessidade de encontrar alternativas para as ocorrências singulares na situação de trabalho, quando emergem questões que não podem ser antecipadas. A emergência de fatores singulares ocorridos nas situações de ensino-aprendizagem faz com que ela não siga à risca o horário prescrito para os conteúdos das diversas disciplinas:

Porque se a demanda do Português é um bate-papo, é uma demanda que a gente tem que amarrar um conceito de narrativa, por exemplo, tipo de narrativa, eu não encerro o processo de raciocínio desse aluno para inserir Matemática, por exemplo. [...] Eu tenho essa liberdade de não interromper o raciocínio do aluno para introduzir outra coisa só porque bateu o sinal. Então, o cotidiano às vezes fica mesmo... Mas a gente tem um norte, tem um norte que são os horários ali. [...] Muitas vezes você vai introduzir conceitos, seja de que

---

<sup>61</sup> Nesse dia, estavam presentes apenas seis dos 28 alunos matriculados nessa turma.

conteúdo for, e é bacana você estar trocando uma ideia, verbalizar, exteriorizar, para depois sistematizar. E se você quebra isso porque o sinal bateu é um transtorno. Se eles precisam sair para ter aula com outro professor aí eles vão... E quando voltam eu retomo todo o processo, porque eu não tenho o direito de tirar, por exemplo a Educação Física deles ou Artes. Ficam engessados esses momentos, mas eu, enquanto professora referência da turma, e que estou quase as dezesseis horas semanais dentro da sala com eles, eu crio essa alternativa para não fragmentar a formação desses conceitos, essa lógica que a gente pretende fazer... (Depoimento de docente do 2º ciclo)

O sentido atribuído ao exercício da docência faz com que também seja levado em consideração o desejo da turma. Então, no uso de si por si mesma, a docente depara-se, ainda, com a condição humana do seu objeto de trabalho. Sendo os discentes sujeitos portadores de desejos e aspirações, o bom andamento da atividade a ser desenvolvida depende, entre outros fatores, da disposição deles de se integrarem à proposta de trabalho, o que equivale dizer mobilizarem-se para fazer uso de si por outros.

Na confluência dos diversos usos de si a serem feitos, muitas são as dramáticas vivenciadas tanto pela docente como pelos discentes. Mas igualmente diversos são os saberes, valores, desejos e crenças presentes em tais usos.

A docente sabe que tem que levar em consideração o desejo e o interesse da turma. Ela já sabe, pela experiência adquirida ao longo dos anos, que se substituir a aula de Educação Física da turma por uma outra atividade o seu trabalho fica comprometido, devido à insatisfação geral que se instauraria entre os discentes. Assim, mesmo na falta do docente responsável por lecionar essa disciplina, é preciso garantir o desenvolvimento de atividades a ela relacionadas, a fim de atender ao desejo dos alunos.

A docente reforça que é possível, a partir dessa dinâmica, perceber as demandas dos alunos, tanto em relação às questões afetivas quanto àquelas relativas aos conteúdos disciplinares. Em seguida, refere-se a outros momentos de sua prática que irão demandar dela uma intervenção no processo de formação ética e moral do aluno:

Muitas e muitas vezes eu vou interromper determinadas coisas na sala para resolver alguma questão ética. Então,

vamos supor que eu estou dando uma aula de Matemática, aí um aluno fala: “Professora fulano pegou, roubou, roubou meu lápis, roubou a minha bolsinha. Eu falo: “Não, espera aí.” Vou parar a aula e nós vamos conversar sobre isso. “Como é que isso? Essa bolsinha vai ter que aparecer, esse lápis nós vamos ter que dar um jeito.” E aí a gente vai ter que fazer um trabalho de respeito mútuo, ver o que está acontecendo. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Assim, os valores da docente vão direcionando os usos de si, orientando as suas ações, que ora buscam a manutenção da rotina e o cumprimento de normas e ora a leva à renormalização de suas atividades, sempre procurando entrar num acordo com a turma:

Nós temos uma rotina normal e dentro dessa rotina a gente se organiza: “Como nós vamos fazer isso? Como nós vamos fazer aquilo?” Eu procuro não tomar decisão sozinha de tudo. É lógico que tem hora que eu tenho que dar um norte, mas também não é aquela coisa autoritária. “Não, não tem jeito, nós vamos ter que fazer isso daqui porque, por causa disso, disso e disso. Vocês concordam? Não entenderam? Vocês têm uma outra sugestão?” Então, não é nada muito imposto, embora determinadas coisas tenham que ser... Chamo: “Tem que fazer avaliação”. “Olha professora, mas tem que ser esse dia?” “Olha, eu estou com essa data para entregar, fazer esse relatório aqui. Quais os dias que você pode vir? Para mim o melhor dia é esse aqui, eu tenho isso, isso, aquilo outro...” (Depoimento de docente do 2º ciclo)

A docente fala da sua decisão de retomar a atividade no 4º horário daquele mesmo dia, a fim de garantir a fala de todos os alunos, expressando, ainda, previsão para o fechamento da atividade. Mostra-se preocupada em registrar as atividades realizadas em sala, evidenciando respeito e consideração pelas expectativas dos pais em relação ao trabalho desenvolvido na sala de aula com seus filhos. Ela fala de maneira condicional, porque sabe que a possibilidade de renormalização do prescrito está sempre colocada:

Possivelmente a gente vai ter que retomar no 4º horário, porque um deles não acabou de falar, a gente não amarrou a ideia dele e ainda tem mais um que não falou. Então ele vai ter o direito de estar falando. Depois a gente vai fazer um relatório bem geral sobre o que aconteceu hoje aqui na Escola, então é uma forma de dar uma registrada... Nós vamos registrar que a gente teve esse bate-papo, essa conversa informal sobre as férias, que eram poucos alunos e por isso a gente teve que mudar a rotina do dia. Tudo com data, de maneira tal que o pai

pega e sabe o que aconteceu hoje à tarde. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Questionada quanto à sua opção por organizar a turma em círculo, fazendo uma roda no espaço da própria sala de aula, a docente disse:

Esse é um problema que a gente vai esbarrar na questão do espaço físico, porque tem muitos alunos na sala. Normalmente, eu faço essa roda num espaço mais aberto, porque são quase trinta alunos nessa sala. A gente faz a roda e se organiza com uma regra de um falar de cada vez. Normalmente faço a roda fora de sala, mas quando não tem condição, se os espaços estão tomados, é aqui mesmo. Arrastamos as cadeiras para os cantos e a gente tenta fazer ou sentado em cadeiras ou no chão como hoje. Se o espaço for muito apertado, fazemos no chão mesmo... e garanto a roda... É na hora que decido o que vai ter que ser feito. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Apesar da questão por mim colocada ter se limitado à organização física da roda, a docente avança em suas reflexões, trazendo elementos importantes sobre o sentido que atribui a essa dinâmica:

Então, [com a roda] você tem uma relação outra com o aluno, você desenvolve a oralidade dele. A gente consegue desenvolver conceitos, fixar conceitos. [...] A gente consegue associar os interesses do aluno com a necessidade desses conceitos conteudistas mesmo, que são necessários, só que com uma vivência prática do dia-a-dia, com observação desses fenômenos. Com isso, a gente traz esse discernimento devagarzinho, paulatinamente, na prática diária de vivência deles, a diferença de percepção do senso comum com observação de uma metodologia científica. Então, nesse momento da roda hoje, tivemos um pequeno exemplo dessa prática. Você observa, já sabe o que acontece e a gente vai inserindo o olhar científico, para ele começar a perceber que é um processo necessário, academicamente é o que a gente precisa... (Depoimento de docente do 2º ciclo)

A docente remete, ainda, à questão da importância da roda no processo de interação dos alunos entre si, ressaltando a dimensão socializadora da mesma:

A dinâmica da roda é uma conversa em que todo mundo vai passando informação, é um colega aprendendo com o outro, é uma relação na qual está todo mundo aprendendo em

conjunto. Eu gosto muito da roda por isso. Eu acho que a roda é riquíssima. Eu acho que a roda faz parte do histórico do ser humano desde a sua existência, no início. Você vê na pré-história: o homem já era um ser social, e a roda, ela nomeia isso. Então, você vê nesse momento que a gente teve, como que é esse respeito que a gente tem com a fala do outro. O aluno não falou só para mim, embora eu tenha perguntado “Como foram as suas férias?” [...] Então a roda propicia isso, essa interação da troca de idéias. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Essa atividade, centrada na oralidade, permite aos alunos expressar os seus conhecimentos e possibilita que a docente obtenha subsídios para melhor intervir no processo de sistematização e aquisição de novos conhecimentos, adequando o conteúdo programático e tornando a aprendizagem mais significativa para a turma. Entretanto, a consideração do aluno em sua totalidade leva a docente a perceber, ainda, a dimensão afetiva presente nessa atividade:

Como é que está a questão emocional dessa criança? “Ah! Eu não viajei, eu não passei, eu carreguei tijolo o tempo inteiro.” Mas está tão feliz porque conseguiu a casa dele! Então, são situações que nos garantem uma relação bacana dentro de sala. A gente pode entender porque esse menino não está produzindo. Às vezes, está cansado, às vezes está doente. Então, eu gosto muito da oralidade... [...] A minha metodologia de trabalho procura garantir essa relação professor-aluno. Então, eu gosto muito da questão da oralidade, porque ali eu posso alcançar a essência desse aluno e ele a minha. A gente interage de uma forma que quando, por exemplo, esse menino diz estar com uma dor de cabeça... Até que ponto é uma dor de cabeça real ou está com medo de alguma coisa ou quer enrolar de preguiça... (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Mesmo reconhecendo que não seja possível alcançar tudo o que deseja através da atividade oral, a docente valoriza o potencial dessa atividade tem de possibilitar uma relação interpessoal mais rica e construtiva com os seus alunos:

A gente consegue tudo? Lógico que não, mas é uma relação... me garante uma relação saudável com esse aluno. Então, eu sei dos históricos deles. A gente tem necessidade disso. O aluno chega quietinho, amuadinho, com dor de cabeça, passando mal “O que foi? O que foi?”. “Ah! Meu pai morreu.” [...] Mesmo se o aluno fizer uma coisa que não é bacana, vai

ter a confiança de me ouvir, independente de eu perguntar. “Oh, professora, eu não aprendi, não entendi, eu não estou sabendo nada de Matemática”. Então, eu acho que o oral garante essa relação, essa relação fica bacana. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

A docente irá, ainda, demonstrar a sua intenção ao dar voz aos discentes. Essa postura a retira do papel de única detentora do saber, reforçando a afirmação de Freire (1996) de que “não há docência sem discência”:

Eu tenho que tomar cuidado com o que eu falo, porque parece que a gente é detentora da coisa. Às vezes, você tem que desconstruir para saber ouvir a realidade daquele aluno, seja ela boa, seja ela ruim, porque é diferente da sua realidade. Torno a reforçar também essa questão da oralidade [...] Às vezes a gente tem que estar assim, em grupo, e fazendo a dinâmica da roda em outro espaço mesmo. Mas eu procuro garantir essa questão da troca de ideias, das opiniões. Eu costumo fazer assembleia para isso: aprender a ouvir, aprender a falar, participar, interagir. (Depoimento de docente do 2º ciclo)

Diante do exposto, creio que seja possível afirmar que o sentido atribuído pela docente ao seu trabalho indicou o caminho da mobilização de seus saberes, desejos e crenças no exercício profissional, definindo, ainda, os rumos dos usos dramáticos de si.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como ponto de partida questões amplamente relacionadas à minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Questões engendradas por minha vivência em diversos espaços sociais, inclusive em escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH).

A minha experiência de trabalho nessa Rede, como docente, nos Ensinos Fundamental e Médio, iniciou-se na década de 1980. No contexto do movimento de renovação pedagógica, fui tornando-me docente e, então, aprendendo sobre a importância de estar inserida nas mobilizações e lutas da categoria por melhores condições de trabalho. Aprendi, também, que o efetivo acesso das camadas populares ao espaço escolar era, naquele momento, um direito a ser ainda conquistado.

No entrelaçamento entre esta minha trajetória profissional e o aprofundamento teórico proporcionado pela minha (re)inserção no mundo acadêmico – durante o período do mestrado (1998 a 2000) e do doutorado (2005 a 2009) – pude tecer novos saberes sobre o que vem a ser o trabalho docente.

Aliada a essas duas trajetórias – profissional e acadêmica –, a possibilidade de realizar o trabalho de campo em uma escola da RME/BH, aqui denominada EMAH, permitiu-me adquirir novos saberes sobre o que vem a ser o trabalho docente. Ao inserir-me no cotidiano dessa Escola, pude romper com a posição de exterritorialidade em relação ao objeto desta pesquisa, qual seja, o processo de mobilização, aquisição e produção dos saberes efetivado por docentes do Ensino Fundamental. Esse rompimento somente foi possível por meio de um permanente esforço em fazer dialogar os meus saberes em desaderência e os saberes em aderência dos sujeitos desta pesquisa.

Por saberes em desaderência, considero todos aqueles oriundos do espaço acadêmico, os quais foram adquiridos por meio dos textos lidos e das discussões realizadas nas disciplinas cursadas. Tais saberes permitiram-me apreender procedimentos e técnicas de pesquisa, além de entrar em contato com os diversos saberes e regras, historicamente acumulados, sobre o que vem a ser o trabalho docente. Essas normas antecedentes ao trabalho de



campo possibilitaram-me, nesse processo formativo, introjetar códigos de ordens diversas.

Entretanto, somente ao colocar-me em contato com os saberes em aderência – aqueles produzidos pelos sujeitos desta pesquisa na dinâmica de vida presente no cotidiano escolar –, pude perceber como os docentes recriam as situações de trabalho, através de uma renormalização que os possibilita colocar em prática seus próprios saberes. A minha trajetória de vida - em especial a minha vivência de duas décadas como docente em escolas da RME/BH – esteve todo o tempo intermediando os meus saberes em desaderência sobre o trabalho docente e os saberes em aderência dos sujeitos da pesquisa.

O resultado do diálogo entre esses saberes de natureza tão diversa se expressa nesta tese, cujas reflexões iniciais referem-se ao trabalho humano. Lembro que a concepção abstrata do trabalho balizou as análises dos autores que trataram do tema nas últimas décadas, o que, no Brasil, influenciou os estudos sobre o trabalho em geral e, mais especificamente, as análises sobre o trabalho docente. Essa concepção de trabalho, surgida no século XVIII com os economistas clássicos ingleses, parte da ideia de que o trabalho humano é fonte de toda riqueza social e de todo valor. Destaca-se, nessa visão, a condição de mercadoria do trabalho, o que faz com que a atividade concreta de trabalho e os saberes aí presentes fiquem subsumidos.

Busco, então, resgatar a dupla dimensão do conceito de trabalho – concreto/abstrato – para fugir da dicotomia que coloca o trabalho criador em oposição ao trabalho alienado. Evito, assim, analisar o trabalho na sociedade capitalista apenas pela sua dimensão de trabalho abstrato: aquele que domina, explora e aliena. Apesar de distintos, trabalho abstrato e trabalho concreto são polos contraditórios de uma mesma unidade. Enquanto produz bens/valores materiais, o sujeito produz a sua própria vida – permeada por valores diversos – no processo mesmo de (re)criação da sua subjetividade.

Sem desconsiderar a importância das análises que focam o trabalho somente pela sua dimensão abstrata, mas na perspectiva de avançar, tomei a abordagem ergológica, a partir de Schwartz, para destacar a dimensão concreta do trabalho e, a partir dela, evidenciar a importância do conceito de atividade para a análise do trabalho em geral e do trabalho docente em

especial.

Para Schwartz (2003), a atividade humana refere-se a um ponto de convergência entre *práxis* – enquanto ação política, fazer social – e *poiésis* – enquanto fabricação de coisas. Nessa perspectiva, o trabalho – como atividade – possui uma dimensão de *práxis* em seu interior, o que possibilita aos indivíduos construir o mundo e se construir através dessa atividade. Portanto, a abordagem ergológica, ao focar a atividade humana, preocupa-se em articular o individual – dimensão singular – ao social – dimensão coletiva – a partir do que se passa na situação concreta de trabalho.

Nesse sentido, a atitude adotada foi de abordar o trabalho docente para além da dimensão de mercado, ou seja, para além dos valores econômicos. Ao evidenciar o trabalho concreto dos docentes, pude perceber saberes e valores em ação, os quais são acionados quando, diante da imprevisibilidade das situações de trabalho, eles fazem escolhas permeadas por valores éticos e humanos - denominados por Schwartz (2007) como “valores sem dimensão”. A abordagem do trabalho docente a partir da noção de atividade remeteu-me às mais diversas dimensões dos valores, expressos nas dinâmicas coletivas de trabalho, nos projetos implementados na EMAH, nas práticas pedagógicas diárias, na concepção de sujeito que o docente trazia consigo.

Nesse viés, pude investir na recuperação de dimensões esquecidas ou pouco exploradas, sem perder o referencial marxista na análise da relação subjetividade/objetividade presente no trabalho. Assim, o enfoque do trabalho docente pela dimensão concreta permitiu-me pensar a subjetividade presente nessa atividade de trabalho e, ainda, as condições de sua mobilização nessa Escola da RME/BH, cujo paradigma de organização e gestão estava, no momento do trabalho de campo, no Programa Escola Plural.

Para Schwartz (1988), não é fácil encontrar, fora do marxismo, um referencial teórico que possa contribuir para uma discussão mais ampla sobre o trabalho humano. Portanto, apesar de criticar as análises marxistas que abordam a história como uma sucessão de modos de produção, esse autor se propõe a fazer uma (re)leitura atenta de Marx, procurando evidenciar as contribuições do pensamento marxiano para a análise das formas específicas do trabalho. Sua intenção é retrabalhar os conceitos de Marx para verificar como eles podem contribuir de forma adequada para o aprofundamento do

conhecimento sobre o que vem a ser o trabalho humano.

Na obra de Marx, a relação entre história e trabalho foi questão central: o trabalho somente toma forma na história quando analisado no interior de um processo de produção particular, sendo que o essencial do trabalho ocorre na articulação entre trabalho concreto e trabalho abstrato. Essas duas formas, presentes e opostas num mesmo trabalho, não se excluem. Não houve, em nenhum momento histórico, a eliminação da dimensão concreta do trabalho, que sempre esteve articulada às determinações mais abstratas do processo histórico. Através do conceito de processo de trabalho, Marx articula três esferas ligadas ao trabalho: a atividade pessoal do homem ou trabalho propriamente dito; o objeto sobre o qual o trabalhador age; os meios pelo qual ele age.

A importância de enfatizar o trabalho concreto e o processo de trabalho está na possibilidade de resgatar a dimensão criativa e transformadora do sujeito no e pelo trabalho e, ainda, dialeticamente, a dimensão de criação e transformação do trabalho pelo sujeito.

Ao tomar o trabalho docente como atividade, foi possível evidenciar que ele é sempre negociação entre as prescrições anteriores e sua necessária renormalização. Assim, os docentes têm que transitar entre a dramática de atender às normas antecedentes – fazendo usos de si por outros – ou recriá-las em função daquilo que se apresenta como singularidade na situação real de trabalho – fazendo usos de si por si mesmos. Dessa maneira, foram evidenciadas não somente as ações, mas também os valores e os desejos dos docentes envolvidos na construção cotidiana da Escola. Foi possível, então, fazer emergir o processo de mobilização, produção e aquisição de saberes por parte dos docentes.

O que sustenta a concepção acima é a premissa que adoto, segundo a qual o trabalho enquanto atividade humana, ainda que historicamente inserido, nunca é apenas execução e/ou alienação – como pretendia Taylor. Quando o sujeito depara-se com as contradições e as restrições colocadas pelas condições objetivas das situações de trabalho, ele sempre tenta – de forma individual, mas também coletiva – reinventar a realização do seu trabalho.

Adotar o referencial teórico-metodológico da ergologia permitiu-me, ainda, articular o que se apresentava no trabalho concreto com as questões macro

relacionadas a ele. Foi possível, pois, analisar as relações entre os espaços público e privado, o universal e o singular, o global e o local, a macro e a micro história, evidenciando, assim, que a interconexão entre as diferentes esferas ocorre tanto através do que as aproxima como do que as diferencia. Essa noção traz consigo a ideia de renormalização associada ao fazer histórico.

Procurando compreender a relação entre a atividade docente na atualidade e questões macro a ela relacionadas, retomei, nesta pesquisa, aspectos das políticas públicas que buscavam normalizar o trabalho docente na RME/BH. Demonstro que essas políticas têm procurado, nas últimas décadas, garantir a incorporação da educação aos direitos sociais. O Brasil, indo ao encontro de um movimento mundial, criou mecanismos legais que têm possibilitado o acesso de crianças e adolescentes das camadas populares à Educação Básica. Tais iniciativas contemplam as reivindicações dos movimentos populares na luta pelo direito à educação escolar, ainda que seja passível de discussão o papel da escola e o que ela pode fazer para acolher, efetivamente, essas crianças e adolescentes. Em consonância com propostas inovadoras de educação no Brasil, a SMED/BH propôs, em fins de 1994, o Programa Escola Plural à RME/BH.

Paralelamente às mudanças ocorridas no nível macro, das políticas públicas – e posso dizer que antecipando-se a elas – as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas, no meio acadêmico, por discussões em torno da devida pertinência de alguns conceitos marxianos para a análise do trabalho docente e dos sujeitos escolares. Essas discussões acirraram-se, permitindo a emergência de outros referenciais para a análise da escola, com enfoque no seu cotidiano. Os sujeitos escolares - docentes e discentes – passaram a ser tratados como sujeitos socioculturais. Isso significou reconhecer que o processo de construção da subjetividade desses sujeitos – que carregam as marcas de vivências múltiplas - ocorre nos diversos espaços sociais, inclusive na escola, enquanto espaço de trabalho docente.

As discussões acadêmicas quanto à forma de conceber a escola em geral – e o trabalho docente em particular – perpassaram a reforma educacional da RME/BH, através do Programa Escola Plural, atingindo sobremaneira o cotidiano das escolas dessa Rede. Assim, novas demandas foram – e têm sido – feitas aos sujeitos escolares, através, principalmente, de dois canais. Por um

lado, há uma tentativa da SMED/BH de enquadrar o trabalho docente às prescrições das políticas públicas propostas para a RME/BH e, por outro, há uma mudança radical no público atendido, devido ao processo de ampliação do acesso das camadas populares ao espaço escolar. A escola pública, quando era direcionada às elites brasileiras – como o foi até a década de 1980 –, propunha uma forma de organização do trabalho e uma prática escolar bastante rígidas, exigindo, portanto, um tipo de subjetividade docente. No entanto, as novas demandas feitas à escola pública em decorrência da inserção das camadas populares em seu interior passaram a exigir e a incorporar outro tipo de subjetividade, solicitando dos docentes a criação de outras significações sobre o que vem a ser o seu trabalho. Nesse sentido, torna-se necessário pensar como os processos atuais de trabalho nas escolas de Ensino Fundamental – e creio que posso pensar em escolas públicas direcionadas ao atendimento de alunos de toda a Educação Básica no Brasil – têm interferido na dimensão subjetiva dos docentes que, cotidianamente, constroem esses espaços.

Inspirado em experiências pedagógicas reais, o Programa Escola Plural, cuja base conceitual está no direito das camadas populares à educação pública, acabou por contribuir para a reversão dos altos índices de evasão e repetência escolar<sup>62</sup>. Apesar de sua consistente base teórica e de tomar algumas experiências concretas efetivadas por escolas da Rede como

---

<sup>62</sup> Estando já em processo de fechamento desta pesquisa, deparei-me com um artigo do Jornal Estado de Minas, de 26/03/09, cujo título é *Ensino de metas sepulta Escola Plural*. Segundo esse artigo, a SMED/BH, ao restabelecer a possibilidade de reprovação dos alunos em qualquer ano do ciclo e, ainda, retomar o boletim escolar, “a polêmica Escola Plural sai de cena. Em seu lugar entra a escola de resultados, que dá prioridade absoluta ao cumprimento de metas e ações” (p. 21). Essa visão limitada e simplista do que vem a ser uma Proposta de Educação é amenizada através do depoimento da Secretária de Educação da RME/BH, Macaé Evaristo: “Precisamos considerar que cada tempo pede uma proposta, uma política pedagógica. Há princípios da Escola Plural que são universais da educação, como o direito de todos a uma educação inclusiva e o respeito às diferenças. Isso está expresso na Constituição, na Lei de Diretrizes e bases (LDB) e permanece. Mas, quanto a outras questões, ligadas à política educacional, estamos em outro momento. A cidade nos pediu isso, é hora de reconhecer o que precisava avançar e estamos trilhando um novo caminho”. (Jornal Estado de Minas, 26/03/09, p.21). Permito-me recorrer a aspectos da minha experiência atual como docente da RME/BH – após três anos de licença para cursar o Doutorado retornei à docência – para mencionar o alto índice de insatisfação e insegurança vivido pelos docentes da RME/BH diante da pretensão da SMED/BH de implementar uma “escola de resultados, que dá prioridade absoluta ao cumprimento de metas e ações” (Idem). O que tem direcionado essa nova política da SMED/BH é a sua meta de melhorar os índices da RME/BH nas avaliações oficiais de desempenho dos alunos, como o IDEB. Nesse sentido, interrogo-me se esse “novo caminho” a ser trilhado tangenciará o percurso dos saberes docentes que são mobilizados, adquiridos e produzidos na atividade de trabalho.

referência para as prescrições feitas ao trabalho docente, o Programa encontrou resistência por parte de alguns integrantes dessa categoria – e, às vezes, por parte de escolas inteiras – no momento de sua implementação.

Cabem aqui algumas questões: Por que algumas escolas se mostraram mais “aderentes” ao Programa – conforme a própria SMED/BH classifica as escolas da Rede – do que outras? O que explicaria o fato de que algumas escolas, já apresentando práticas inovadoras, a partir da implementação do Programa Escola Plural, tornarem-se “não aderentes” a ele? Seria mera resistência ao que é instituído?

As questões levantadas me remetem à Canguilhem (2007), para quem o ser humano apresenta-se como potencialmente ativo e dinâmico, capaz de instituir normas diante da variabilidade do meio. Nesse sentido, é possível afirmar que as atitudes que são vistas pela SMED/BH como opção deliberada de alguns coletivos docentes de não aderirem ao Programa podem ser compreendidas como a capacidade dos docentes de (re)criarem suas próprias normas para tornar o meio escolar um pouco deles (SCHWARTZ, 2007), ou seja, sendo a escola “aderente” ou “não aderente” a qualquer programa oficial, o processo de renormalização, inerente ao ser vivo, está sempre colocado.

Diante do exposto, ocorre-me que durante o trabalho de campo, ao entrar em contato com os docentes da EMAH – considerada pela SMED/BH e pela GERED/B como “aderente ao Programa Escola Plural” –, percebi que havia muitos conflitos e questionamentos em relação às políticas implementadas pelo município.

Sem pretender julgar a pertinência do Programa – uma vez que os documentos internos e os depoimentos dos docentes da EMAH indicaram, com frequência, a compreensão e a “aderência” em relação à concepção de educação da Escola Plural –, considero importante destacar que naquele coletivo, na vivência dos conflitos que cotidianamente emergiam, nunca houve meros cumprimento ou descumprimento de normas, pois a vida se fazia presente por meio das necessárias renormalizações das normas antecedentes, expressando a saúde, a mobilização da inteligência, o desejo, a subjetividade de cada um dos docentes. Isso, porque jamais as prescrições darão conta das imponderabilidades do meio de trabalho.

Mais do que uma simples reação às normas impostas pela SMED, sempre esteve presente nessa Escola – e ousou afirmar que em toda e qualquer escola, “aderente” ou “não aderente” a toda e qualquer proposta de política educacional – um processo de (re)criação das normas impostas pelas políticas públicas e, ainda, (re)criação da própria subjetividade docente no processo de construção cotidiana do espaço escolar.

Em função dessa constatação, creio que faz-se necessário repensar a relação estabelecida pela SMED/BH com as escolas dessa Rede na atualidade. É preciso que os gestores das políticas públicas considerem que a atividade de trabalho docente – assim como todas as movimentações cotidianas – engendram processos atravessados pela imprevisibilidade. Isso significa que se a atividade foge às prescrições, os processos de intervenção dos formuladores das políticas públicas não podem, pois, se ater ao “cumpra-se”. Por mais que a SMED/BH tente mapear todas as formas instituídas para apreender as suas configurações e, a partir daí, implementar as políticas públicas do município, não é possível prescrever toda a complexidade que atravessa o cotidiano escolar e as micro-configurações que operam no nível da atividade.

O que pretendo destacar aqui é que as resistências às prescrições ao trabalho podem – e devem – ser encaradas como recriação do meio e de vida dos sujeitos que trabalham. Desse modo, o trabalho docente é sempre negociação entre as prescrições anteriores e sua necessária renormalização, levando o docente a ter que, por um lado, atender às normas antecedentes e, por outro, recriá-las em função daquilo que se apresenta como singularidade na situação real de trabalho. Cito, aqui, o exemplo da reação dos docentes da EMAH frente à decisão da SMED/BH de determinar o fim das reuniões pedagógicas no horário de trabalho do professor. Diante dos impactos que essa determinação causou ao trabalho docente, críticas e insatisfações foram expressas pelos profissionais não apenas dessa Escola, mas de todo o coletivo docente da Rede Municipal. Na EMAH, os saberes colocados em ação levaram os docentes a ressignificar outras instâncias coletivas – em condições de trabalho, é claro, muito piores do que as anteriores, quando ainda havia as citadas reuniões pedagógicas –, como as Reuniões por Ciclo e os Conselhos de Classe.

Isso significa que apesar das políticas postas pela RME/BH para o trabalho docente, os professores, no ato de trabalho, têm que decidir como fazer usos de si por si, confrontando dimensões éticas, sociais, psicológicas e culturais e, ainda, recorrer a saberes e valores acumulados ao longo de sua história de vida. Essa trajetória ocorre em um contexto sócio-histórico-cultural, na inter-relação com outros sujeitos, também sócio-histórico-culturais.

Ainda que não seja possível fixar o ponto a partir do qual a aprendizagem e a iniciativa rompem a lógica da mobilização abstrata do trabalho, tratá-lo apenas na sua dimensão macro, das políticas públicas, seria mutilá-lo. Entre o trabalho prescrito pelos gestores públicos e o trabalho real efetivado pelos docentes no cotidiano escolar há algo que escapa. É neste espaço que a subjetividade se coloca, que a atividade – e refiro-me aqui ao trabalho docente enquanto atividade – se faz presente.

Mesmo que diversas prescrições sejam criadas para o trabalho docente – pelas políticas públicas nacionais, pela SMED/BH, pelo próprio coletivo da Escola, pela compreensão social do que seja a função da instituição escolar, pela concepção de educação que permeia tanto os cursos de licenciatura como os de formação continuada dos docentes – há, no trabalho real, uma confrontação entre essas prescrições, que tentam antecipar o trabalho docente e as forças dos saberes práticos ou saberes investidos – *savoirs investis*, no dizer de Schwartz (2007).

Gostaria de acrescentar, ainda, que o conceito de atividade, trazido pela abordagem ergológica, permite-me tratar também de outro aspecto do trabalho docente. Refiro-me às políticas de formação docente que, muitas vezes, por não darem visibilidade às tramas do cotidiano, impossibilitam fazer emergir novas maneiras de realizar o trabalho docente, diferente do que prescreve o saber científico/acadêmico. Assim, assumir o referencial teórico-epistemológico da ergologia pressupõe um caminho de formação docente – tanto inicial como continuada – que leve em conta os saberes da experiência, fazendo-os dialogar com os saberes acadêmicos/científicos.

Em resumo, a perspectiva adotada nesta pesquisa, ao abordar os saberes sobre a atividade de trabalho docente, foi evidenciar a dinâmica de vida atrelada a ela. Assim, o trabalho foi tomado não apenas como objeto intelectual, passível de absoluta manipulação em função das teorias, definições



e categorias que o precedem em ato. Ao procurar avançar na abordagem do trabalho – rompendo a tradição que o toma como matéria estranha aos saberes acadêmicos –, o considere como espaço de construção de saberes específicos e ligações coletivas, onde os valores sociais e políticos são postos à prova no confronto entre a atividade de trabalho e as normas antecedentes. Nesse sentido, foi possível compreender os saberes docentes produzidos em situação de trabalho, a partir de uma dinâmica de negociação e de produção de vida ali presente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ALVES, Alda J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio - 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A Pesquisa no Cotidiano Escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-45.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagem Qualitativa, Etnografia e os Estudos do Cotidiano escolar. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria et al (Org.). **Desafios da Educação Básica**: a pesquisa em educação. Vitória: EDUFES, 2007. p. 97-106.

ARANHA, Antônia V. S. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempo e espaços de aprendizagem. In: Oliveira, Maria A. M. (Org.). **Gestão Educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 75-86.

ARAÚJO, Sâmara C. L. G. **Ser professor coordenador pedagógico**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARROYO, Miguel G. Ação Política sobre a Educação Profissional. **Outrasfalas** - Revista de Formação Escola Sindical 7 de Outubro/CUT, Belo Horizonte, n. 3, p.70-79, agosto 2000.

ARROYO, Miguel G. As Relações Sociais na Escola e a Formação do Trabalhador. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João R.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Trabalho, Formação e Currículo**. São Paulo: Xamã, 1999b. p. 13-41.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA Antônio F. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 1999a. p. 131-164.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Mestre, Educador, Trabalhador**: organização do trabalho e profissionalização. 1985. Tese de Professor Titular - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger. **L'école Capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Sistematização dos Painéis. In: IIº Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural, 2003.

BELO HORIZONTE. Decreto nº 9.745, 30 de outubro de 1998. Regulamenta a lei nº 7.543, de 30 de junho de 1998, que cria o Conselho Municipal de Educação e institui o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Disponível em: <http://bhz5.pbh.gov.br/legislacao>. Acesso em: 10 fev. 2009.

BELO HORIZONTE. Instrução de Serviço SMED nº 0002/2003, 20 de outubro de 2003. Dispõe sobre o funcionamento das Unidades Municipais de Ensino de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município de Belo Horizonte**, Poder Executivo, Belo Horizonte, 24 out. 2005.

BELO HORIZONTE. Instrução de Serviço SMED nº 001/2005, 28 de março de 2005. Dispõe sobre o cumprimento da carga horária do aluno, turno diurno, nas unidades municipais de ensino de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município de Belo Horizonte**, Poder Executivo, Belo Horizonte, 30 mar. 2005.

BELO HORIZONTE. Lei Municipal nº 7.235, 27 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Quadro Especial da SMED, institui o Plano de Carreira dos servidores da Educação da PBH, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Belo Horizonte**, Poder Executivo, Belo Horizonte, 28 a 30 dez. 1996.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED nº 013/2005, 28 de janeiro de 2005. Dispõe sobre os parâmetros para elaboração do Calendário Escolar de 2005 das Unidades Escolares da RME/BH que atendem aos Ensinos Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. **Diário Oficial do Município de Belo Horizonte**, Poder Executivo, Belo Horizonte, 29 jan. 2005.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED/SMAD nº 008/97, 02 de dezembro de 1997. Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da RME/BH e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Belo Horizonte**, Poder Executivo, Belo Horizonte, 03 dez. 1997.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal da Coordenação de Política Social/Secretaria Municipal de Educação. Carta de Princípios da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2001.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Avaliação na Escola Plural: um debate em processo. (Caderno 6). In: IIº Congresso Político-Pedagógico da RME. 2003a, p. 223-247.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de formação e Trabalho Coletivo dos Professores, 2.ed., 1996.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Escola Plural: proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Educação (Caderno 0). In: IIº Congresso Político-Pedagógico da RME, 2003b, p 7-40.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Projeto de Ação Pedagógica - Educação Básica - Escola Plural, 2003.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Projeto Político Pedagógico. (Caderno 4). In: Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar, 2000a.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular da Escola Plural: referências norteadoras. (Caderno 2). In: IIº Congresso Político-Pedagógico da RME. 2003c, p. 79-99.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Rede de Trocas*, nº 8, 2000b.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Referenciais Curriculares - Educação Básica - Escola Plural, 2003.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, s/d. Disponível em: [www.pbh.gov.br/ensino/conselho/cme-regimentointerno-direito.htm](http://www.pbh.gov.br/ensino/conselho/cme-regimentointerno-direito.htm). Acesso em: 10 fev. 2009.

BERNARDES, Lúcia H. G. **Subjetividade**: um objeto para uma psicologia comprometida com o social. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. São Paulo: Francisco Alves, 1975.

BOWLES, Samuel & GENTIS, Herbert. A Educação como Campo de Contradições na Reprodução da Relação Capital-Trabalho: reflexões sobre o princípio da correspondência. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 1, p. 93-107, 1990.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Capítulo III - Da educação, da Cultura e do Desporto – Seção I Da Educação. In: Legislando a Educação: normas fundamentais. SindUte, 1997. p. 07-09. (Caderno documento)

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 dezembro de 1996. Modifica os arts.34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. In: Legislando a Educação: normas fundamentais. SindUte, 1997. p. 10-11. (Caderno documento)

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências. Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 23 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Legislando a Educação: normas fundamentais. SindUte, 1997. p. 18-35. (Caderno documento)

BRASIL. Lei nº 9424, de 24 dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. In: Legislando a Educação: normas fundamentais. SindUte, 1997, p.12-17. (Caderno documento)

CANGUILHEM, George. **O Normal e o Patológico**. Trad. Maria Tereza Redig de Carvalho Barrocas. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CANGUILHEM, Georges. **Meio e Normas do Homem no Trabalho**. Trad. Conceição Vigneron. Pro-posições, Campinas, vol. 12, p. 109-121, jul./nov. 2001.

CARVALHO, José Murilo. Introdução: Mapa da Viagem. In: \_\_\_\_\_ **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 07-14.

CUNHA, Charles Moreira. **O Trabalho Docente em Equipe**: tramas e processos vivenciados e significados atribuídos. A experiência do projeto de educação de trabalhadores - PET. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação como Desafio na Ordem Jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584.

DALBEN, Ângela I. L. F. (Coord.). **Avaliação da Implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Plural**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/GAME, 2000a.

DALBEN, Ângela I. L. F. **Singular ou Plural?: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/GAME, 2000b.

DANIELLOU, François. (Coord.). **A Ergonomia em Busca de seus Princípios: debates epistemológicos**. Trad. Maria Irene Stocco Betiol (Coord.). São Paulo: Edgard Blucher, 2004.

DANIELLOU, François. Introdução: Questões Epistemológicas Acerca da Ergonomia. In: Daniellou, François (Coord.). **A Ergonomia em Busca de seus Princípios: debates epistemológicos**. Trad. Maria Irene Stocco Betiol (Coord.). São Paulo: Edgard Blucher, 2004. p. 1-18.

DAYRELL, Juarez T. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 136-161.

DAYRELL, Juarez T. **De Olho na Escola: As experiências educativas e a escola na ótica do aluno-trabalhador**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

DIAS, Deise S. **Jovem Aluno Trabalhador do Ensino Médio Noturno: a articulação entre trabalho e educação**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

ENQUITA, Mariano F. A Ambigüidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.109-139, 1991.

ENQUITA, Mariano F. **A face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991. p. 93-124.

ESTEVE, José M. **O Mal-Estar Docente**. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, 1992.

FIDALGO, Fernando S. Trabalho e Carreira Docente: contribuições teórico - metodológicas. **Trabalho & Educação**, Revista do Nete. Belo Horizonte, nº. 0, p.94-109, jul./dez. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

HEGEL, George W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 1992. Parte I. (Coleção Pensamento Humano)

HORTA, José S. B. Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

HYPOLITO, Álvaro L. M. **Processo de Trabalho Docente**: uma análise a partir das relações de classe e gênero. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

HYPÓLITO, Álvaro L. M. Processo de Trabalho na Escola: algumas categorias de análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 4, p. 3-21, 1991.

HYPÓLITO, Álvaro L. M. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

JÁEN, Marta J. Os Docentes e a Racionalização do Trabalho em Educação: elementos para uma crítica da teoria de proletarianização dos docentes. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, nº 4, p.74-90, 1991.

JEAN, Rémy. Sobre o agir ergológico. In: **Trabalho e Abordagem Pluridisciplinar**: estudos Brasil, França e Argentina. Trad. Ana Luiza Telles. São Paulo: DIEESE; Campinas: CESIT, 2005. p.11-15.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos escolhidos**. Trad. José Carlos Bruni et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

MASCARELLO, Marinete R. P.; BARROS, Maria Elizabeth B. Nos Fios de Ariadne: cartografia da relação saúde-trabalho numa escola pública de Vitória - ES. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 104-119, jan./abril 2007.

MAZONI, Anna R. M. G. **Corpo e Movimento no Cotidiano de uma Escola "Plural"**: um estudo de caso. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, Formação Docente e Inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, vol.11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MINAYO, Maria C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 09-29.

MINAYO, Maria C. S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

MIRANDA, Shirley A. **O Movimento de Constituição da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (1897-1992)**: progressivo avanço do direito à educação. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf). Acesso em: 11 dez. 2008.

OLIVEIRA, Dalila. A. (Org.). **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PASCHOALINO, Jussara B. Q. **Matizes do mal-estar dos professores: um estudo de caso de uma escola pública do ensino médio**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

REVISTA TEORIA & EDUCAÇÃO. Porto Alegre, n.4, 1991.

RIBEIRO, João C S. **Conflitos Sociais no Interior da Escola**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1994.

SANTOS, Eloisa H. & FERREIRA, Tania. **Trabalho por quê?**. Belo Horizonte: AMAS, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino Público e Algumas Falas sobre a Universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo, 10).

SCHWARTZ, Yves. A Abordagem do Trabalho Reconfigura nossa Relação com os Saberes Acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília P.; FAÏTA, Daniel (Org.). **Linguagem e Trabalho: construção de objetos de trabalho no Brasil e na França**. Trad. Inês Polegatto & Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-137.



SCHWARTZ, Yves. A Comunidade Científica Ampliada e o Regime de Produção de Saberes. **Trabalho & Educação**, Revista do NETE, Belo Horizonte, n. 7, p. 38-46, jul./dez. 2000a.

SCHWARTZ, Yves. Du Concept de Travail. In: \_\_\_\_\_. **Experience et Connaissance du Travail**. Paris: Editions Sociales, 1988. p. 523-575.

SCHWARTZ, Yves. Ergonomia, Filosofia e Exterritorialidade. In: Daniellou, François (Coord.). **A Ergonomia em Busca de seus Princípios**: debates epistemológicos. Trad. Maria Irene Stocco Betiol (Coord.). São Paulo: Edgard Blucher, 2004. p. 141-180.

SCHWARTZ, Yves. O Trabalho numa Perspectiva Filosófica. In: **SEMINÁRIO TRABALHO, SABER, EDUCAÇÃO**, 2003, Cuiabá: UFMT. (no prelo).

SCHWARTZ, Yves. **Reconnaissance du Travail**: pour une approche ergologique. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e Gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, Marcelo et al. (Org.). **Labirintos do Trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Trad. André Araújo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 23-33.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e Uso de Si. **Pro-posições**, Campinas, v. 1, p. 34-50, jul. 2000b.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e Valor. **Tempo Social**. Trad. Maria das Graças de Souza Nascimento. São Paulo, v. 8, p.147-158, out. 1996.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). **Trabalho e Ergologia**: Conversas sobre a atividade humana. Trad. Jussara Brito e Milton Athayde et al. Niterói: EdUFF, 2007.

SMITH, Adam. **Investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações**. São Paulo: Abril cultural, 1974.

SOARES, Auriseane G. **Cartografia da Atividade de Trabalho Docente**: invenção/formação em meio às nervuras do real. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SOARES, Auriseane G. **Construindo Ferramentas para ir ao Encontro dos Saberes da Experiência: novos olhares sobre a formação continuada**. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO - REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd>. Acesso em: 27 nov. 2008.

TEIXEIRA, Inês A. C. Da Condição Docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.28, n. 99, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 01 dez. 2008.

TEIXEIRA, Inês A. C. Os Professores como Sujeitos Sócio-Culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. p. 179-194.

TEIXEIRA, Inês A. C. **Tempos Enredados**: teias da condição professor. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

THERRIEN, Jacques & LOIOLA, Francisco A. Experiência e Competência no Ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, XII, n. 74, p. 143-160, abril 2001.

THERRIEN, Jacques. O Saber Social da Prática Docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 14, n. 46, p. 408-418, dez. 1993.

ZARIFIAN, Philippe. Por uma Sociologia da Confrontação: a propósito da interdisciplinaridade. Trad. Leonardo Mello e Silva. **Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho**, São Paulo, nº 5, p.74-82, 1997.

## **DOCUMENTOS DA EMAH:**

### **1- Citados no corpo da tese**

Caderno de Anotações e Registro do 2º ciclo, EMAH, 2006.

Documento 1 – Um processo em construção..., 2002.

Documento 2 – PAP - Projeto de Intervenção/Ação Pedagógica - 2003/2004, 2003.

Documento 3 – Projeto de Intervenção/Ação Pedagógica (Avaliação), 2004.

Documento 4 – Portifólio, 2006.

Documento 5 – Educação tem cor? (cadernos 1, 2, 3), 2006.

Documento 6 - Relatório ETI, 2005.

Documento 7 - Relatório ETI[a], 2006.

Documento 8 - Relatório ETI[b], 2006.

**2 - Consultados**

Fluxo de Alunos, 2006

Quadro de Horário dos Docentes, 2006.

Calendário Escolar, 2006.

Ficha de Controle Individual de Dados, 2006.

Caderno de Anotações e Registro do 1º ciclo, 2006.

Caderno de Anotações e Registro do 3º ciclo, 2006.

Caderno de Anotações da Escola de Tempo Integral, 2006.

Fichas de Avaliação dos Alunos – 1º, 2º e 3º ciclos, 2006.