

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o trabalho coletivo¹ entre docentes, investigado por meio da experiência de duas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME-BH. Compreende-se por docente aquele profissional que desenvolve algum tipo de atividade de ensino, ou seja, engloba os sujeitos professores e outros profissionais, que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições educacionais (OLIVEIRA, 2010). No entanto, nesta dissertação, os sujeitos docentes ficaram circunscritos aos professores regentes de classe, aos coordenadores pedagógicos e aos gestores da escola (diretor e vice-diretor), considerando o recorte que se fez para estudar a forma como a escola e os docentes se organizam para promover e realizar atividades de cunho coletivo entre esses profissionais. Propôs-se a analisar a atual configuração do trabalho coletivo entre os docentes na organização do trabalho escolar, tendo como campo de pesquisa duas escolas da RME-BH.

A aproximação do estudo da temática mais geral sobre o trabalho docente ocorreu a partir da minha experiência como bolsista de iniciação científica, durante dois anos, vinculada ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/FaE/UFMG).

No GESTRADO, pude me envolver nos estudos e investigações referentes ao trabalho docente na educação básica e aprofundar a compreensão do que envolve a complexidade desse trabalho, tanto no Brasil, quanto nos países latino-americanos,

¹ Esse conceito encontra-se desenvolvido no capítulo 3, considerando a centralidade que possui no âmbito desta dissertação.

principalmente nos aspectos referentes aos processos, às condições e às relações de trabalho. Este grupo de pesquisa entende o trabalho docente² não somente como aquele trabalho que se desenvolve em sala de aula, diante do aluno, mas também aquele que se realiza para além da sala de aula. Segundo Oliveira (2010), trata-se do trabalho que ultrapassa o processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado além de outras atividades inerentes à educação. Nesse sentido, essas atividades englobam a participação do docente no planejamento das suas atividades, na elaboração de projeto político-pedagógico, na gestão da escola, incluindo formas coletivas de realização do trabalho escolar e na articulação da escola com as famílias e a comunidade (DUARTE, OLIVEIRA, AUGUSTO e MELO, 2008). É essa compreensão ampla do trabalho docente que se adotou nesta dissertação.

Além dessa experiência como bolsista de iniciação científica no GESTRADO, eu me aproximei também da temática mais específica do trabalho coletivo entre docentes por meio do estágio realizado em uma escola da RME-BH, como aluna do Curso de Pedagogia da FaE/UFMG. As questões levantadas nessa experiência foram problematizadas, inicialmente, com a elaboração da minha monografia de final de curso, em 2007, sob o título “O trabalho coletivo docente na Escola Plural: entre a teoria e a prática”, sob a orientação da Professora Dra. Lúcia Helena Alvarez Leite (FaE-UFMG). Nessa monografia, foi realizada uma comparação do que foi proposto no projeto político pedagógico de uma escola de tempo integral da RME-BH sobre o trabalho coletivo entre os docentes, com o que foi efetuado por eles.

² Essa concepção de trabalho docente encontra-se desenvolvida nas seguintes pesquisas realizadas pelo Gestrado: O trabalho docente na educação básica no Brasil (2009-2011) e Gestão Escolar e Trabalho Docente: as reformas educacionais em curso nas redes públicas de ensino de MG (2003-2007).

Durante a realização dessa monografia, pude perceber a ênfase dada nos documentos oficiais da Escola Plural em processos mais coletivos de trabalho entre os docentes, a partir da lógica dos ciclos de formação humana e, ao mesmo tempo, a dificuldade da escola e dos docentes de colocar em prática o que estava prescrito nos documentos oficiais e no próprio projeto político-pedagógico da escola.

Verificou-se, nessa pesquisa de monografia, que os espaços e tempos³ institucionalizados pela escola para a realização do trabalho coletivo entre os docentes, apesar de propiciarem o encontro dos mesmos, eram prejudicados por serem ocupados por outras tarefas e atividades vindas da própria exigência da profissão (planejamento individual, correção de tarefas, entre outras) e da emergência de questões da escola, como a necessidade de substituição de professores faltosos. Observou-se, ainda, a grande rotatividade de professores, que apresentavam dificuldades de adaptação à proposta de organização da Escola de Tempo Integral; a existência de professores em regime de tempo parcial⁴ em uma proposta de escola integral, que também comprometia o trabalho coletivo docente, provocando uma descontinuidade do trabalho que deveria ser produzido coletivamente.

Além disso, pôde-se constatar o inconformismo dos docentes com o fim, em 2005, das reuniões pedagógicas, realizadas dentro da carga horária dos mesmos e com a dispensa dos estudantes. Esse fato foi interpretado pelos docentes como um baque na

³ O conceito de tempo será trabalho no capítulo 4 dessa dissertação.

⁴ Na proposta de “Escola de Tempo integral”, professores em regime de tempo parcial são aqueles que permanecem na escola apenas durante um turno (manhã ou tarde), ou seja, possuem uma jornada semanal de 22 horas e 30 minutos no cargo de Educador Infantil ou Professor Municipal -1º e 2º ciclo do ensino fundamental.

possibilidade de reunir o coletivo da escola regularmente e, com isso, dificultar mais ainda o difícil processo de construção de um espaço coletivo de trabalho entre eles.

A realização dessa monografia me instigou a dar continuidade à investigação sobre essa temática, aprofundando os estudos realizados e interrogando “Como as escolas municipais de Belo Horizonte se organizam para realizar o trabalho coletivo entre os docentes? Quais as implicações das mudanças recentes na RMEBH em relação à reorganização dos tempos para a execução do trabalho coletivo entre os docentes? Outras questões que se desdobram desta central e guiaram esta dissertação foram: 1) Como os docentes concebem o trabalho coletivo? 2) O que dispõe a ordem legal (legislação municipal e os documentos emitidos pela RME-BH) sobre o trabalho coletivo? 3) Quais são os momentos destinados a esse trabalho? 4) Quais são as atividades propostas e desenvolvidas pelos docentes nestes momentos e como estes as realizam? 5) Qual é a intencionalidade desses momentos para as escolas e para os docentes? 6) Quais são as possibilidades e as dificuldades postas ao desenvolvimento do trabalho coletivo entre os docentes? O que ocorre de fato no interior das escolas, para concretização desse trabalho coletivo entre os docentes?

A dimensão coletiva do trabalho docente vem sendo objeto de pesquisa de alguns autores⁵ e é considerada uma temática emergente, considerando que as noções de

⁵ Loes (1999); Van (1999); Viviani (1996); Vianna (1999); Fullan e Hargreaves (2001); Silva (2002); Titton (2003); Damiani (2004, 2008); Varani (2005); Barrère e Lessard (2005); Borges (2006; 2010); Oliveira (2006); Silva e Fernandes (2006); Malavassi (2006); Vicentini (2006); Borges e Lessard (2007); Mérini (2007); Marcel, Dupriez, Bagnoud, Tardif (2007); Tardif (2007); Costa (2008); Lessard, Kamanzi e Larochelle (2009).

trabalho em conjunto, de colaboração entre docentes e de trabalho coletivo⁶ tiveram um relevo nas mudanças ocorridas na gestão, na organização escolar e no trabalho docente decorrentes das reformas educacionais dos anos 1990 e 2000, que pregavam mecanismos mais coletivos e participativos, amparados no princípio de gestão democrática da educação.

Em revisão de literatura realizada para esta dissertação, buscou-se localizar e analisar os trabalhos acadêmicos⁷ que tiveram como objeto de estudo essa temática do trabalho coletivo. Foram selecionadas teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos, livros e anais de congressos, por meio dos seguintes bancos de dados: portais da Capes, Scielo, Google Acadêmico, assim como os Anais da Associação Nacional de Pesquisa sobre Educação - ANPED e do VI, VII e VIII Seminários da Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente – REDE ESTRADO. Foram encontrados 13 trabalhos⁸, incluindo 03 teses e 04 dissertações; 01 capítulo de livro; 02 artigos de periódicos; 01 livro e 02 anais de congressos.

Os trabalhos analisados, salvo suas particularidades, possuem em comum a proposta de investigar a constituição do trabalho coletivo docente em escolas de educação básica⁹, curso de magistério¹⁰ e sindicatos¹¹. Pode-se dizer que o trabalho coletivo tem

⁶ Todos esses conceitos serão trabalhados no capítulo 3.

⁷ Os principais achados dessas pesquisas serão apresentados no Capítulo 3.

⁸ Viviani (1996); Vianna (1999); Silva (2002); Tilton (2003); Varani (2005); Borges (2006); Oliveira (2006); Silva e Fernandes (2006); Malavassi (2006); Vicentini (2006); Damiani (2004, 2008); Costa (2008).

⁹ Vianna (1999); Varani (2005); Borges (2006); Oliveira (2006); Silva e Fernandes (2006); Malavassi (2006); Vicentini (2006); Damiani (2004, 2008).

¹⁰ Viviani (1996).

¹¹ Vianna (1999).

sido investigado pela sua natureza, condições, identidade e práticas, no contexto de cada rede de ensino e trazendo as particularidades de cada escola analisada. Nota-se ainda que a maioria dos trabalhos encontrados refere-se às escolas de educação básica e utilizam como campo de estudo, as escolas localizadas no estado e nos municípios de São Paulo.

Registra-se que não foi encontrado, nas buscas realizadas, nenhum trabalho que se propôs a investigar como objeto central de estudo a constituição e realização do trabalho coletivo nas escolas de educação básica da RME-BH. No entanto, nessa revisão foram localizadas três dissertações de mestrado (FARDIN, 2003; GOMES, 2003; ARAÚJO, 2007) desenvolvidas no âmbito da RME-BH, voltadas para a análise do trabalho docente, que ao discutir esse trabalho, tocam, de forma breve na questão do trabalho coletivo docente.

Encontrou-se ainda uma dissertação de mestrado (CUNHA, 2003) cujo objeto de análise foi o trabalho docente em equipe no contexto de um Projeto denominado Projeto de Educação de Trabalhadores (PET), voltado para jovens e adultos. Esta pesquisa buscou desvelar o “como” se dá o trabalho em equipe realizado no cotidiano escolar de um grupo de professores envolvidos em um projeto específico de uma determinada escola da RME-BH e os significados que os docentes atribuem a essa perspectiva de prática pedagógica. Cunha (2003) pauta suas análises a partir das gêneses dos grupos e do trabalho em equipe.

Os autores citados anteriormente e que analisaram o contexto da RME-BH apontaram, de forma geral, as dificuldades para a realização de um trabalho coletivo,

muitas vezes devido à intensificação¹² e ampliação das funções docentes, que levam à falta de tempo, sobrecarga de trabalho, além do desgaste, cansaço físico, esgotamento e relações de recusa ao trabalho. Apontam também a existência de relações individualizadas, que dificultam um processo mais coletivo de trabalho e a escassez de tempos remunerados para este fim.

Cabe ainda registrar que, no âmbito de estudos realizados em outros países, destacam-se os trabalhos de Hargreaves (1998); Loes (1999); Van (1999); Fullan e Hargreaves (2001); Malet e Brisard (2005); Borges (2006, 2010); Lessard (2005); Marcel, Dupriez, Bagnoud e Tardif (2007); Mérini (2007); Tardif (2007); Lessard, Kamanzi e Larochelle (2009).

1.1 A pesquisa de campo e a coleta de dados

Esta pesquisa foi realizada nos anos de 2009 e 2010. Adotou-se a abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação direta e a entrevista semiestruturada. Constou, ainda, de estudo documental, destacando-se aqueles relacionados à RME-BH, buscando conhecer as políticas e proposições desse município para o trabalho coletivo entre os docentes nas escolas municipais.

A pesquisa de campo foi desenvolvida, durante o 1º semestre e o 2º semestre de 2010 em duas escolas da RME-BH. Como critério de seleção das escolas optou-se, inicialmente, por fazer um levantamento junto à equipe técnica da SMED e a diretoria do

¹² Esse conceito será desenvolvido no capítulo 2.

Sind-Rede/BH, das escolas reconhecidas por essas instituições como aquelas em que seus profissionais realizam um trabalho mais coletivo. Nas listagens elaboradas por estas duas instituições, optou-se por aquelas escolas que apareceram na indicação de ambas as instituições. Entre estas, buscou-se as que já haviam implantado em sua rotina as reuniões pedagógicas extraturno e as reuniões pedagógicas dentro da jornada de trabalho¹³, que se configuram nas propostas atuais de realização do trabalho coletivo entre docentes nas escolas da RME-BH. Nessa escolha, levou-se também em consideração as escolas que atendem a mesma etapa de ensino (ensino fundamental) e os mesmos ciclos (1º, 2º e 3º ciclos) buscando maior homogeneidade entre elas. As duas escolas selecionadas aparecem identificadas como Escola A e Escola B, no texto da dissertação, buscando manter o anonimato das mesmas, acordado com as escolas ao serem convidadas para participar da pesquisa. A escolha de apenas duas escolas como campo de pesquisa ocorreu em função do tempo de realização da dissertação e dos instrumentos adotados para esta investigação: observação direta e entrevistas semiestruturadas, que exigiriam mais tempo da pesquisadora em campo, incompatível com o prazo para desenvolvimento do mestrado. Nesse sentido, as análises que forem feitas aqui se referem à realidade específica das duas escolas da RME-BH selecionadas, o que não permite generalizações, mas seus resultados servem de referência para pensar outras escolas da rede e outros espaços congêneres.

O trabalho de campo iniciou-se em maio de 2010¹⁴ na Escola A, onde foi

¹³ Esses dois formatos de reuniões foram desenvolvidos nos capítulos 4 e 5.

¹⁴ A proposta era dar início ao trabalho de campo no mês de março, porém houve neste período (...) uma greve dos professores municipais em BH, levando-nos a aguardar o término da greve. Pude acompanhar essa greve de perto, analisando as reivindicações tanto por meio de documentos do Sind-Rede/BH quanto pelos encontros nas assembléias.

apresentado inicialmente aos professores o projeto, as finalidades e os caminhos metodológicos da pesquisa. A relevância da pesquisa foi logo apontada por dois professores, um do turno da manhã e outro do turno da tarde, que afirmaram respectivamente

essa pesquisa é muito boa, porque desde que paramos com as reuniões que ocorriam toda sexta-feira, não temos tempo para o encontro (Diário de Campo, 10/05/2010).

Coletivo? Só se for o ônibus! Ou só se for de cima para baixo, manda e faz. Sua pesquisa será um momento de terapia para nós (Diário de Campo, 12/05/2010).

Conforme dito anteriormente, utilizou-se como instrumentos de investigação a observação direta e entrevistas semiestruturadas. Optou-se em fazer uso, nos momentos de observação, do diário de campo, a fim de registrar as notas da pesquisadora sobre as atividades formais e informais realizadas entre os docentes na escola. A observação nas escolas se deu com a participação da pesquisadora nos momentos de encontro entre os docentes, sendo estes os momentos de reuniões pedagógicas, dentro e fora da jornada de trabalho, os momentos de Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar – ACPATE, os sábados escolares e os horários de intervalo na escola, entrada e saída dos alunos. O envolvimento da pesquisadora nesses momentos possibilitou o contato mais direto com os sujeitos da pesquisa, facilitando o processo que se seguiu das entrevistas semiestruturadas.

Essas entrevistas permitiram obter dos sujeitos envolvidos informações mais aprofundadas referentes à discussão do trabalho coletivo no contexto escolar. Foram entrevistados 9 professores regentes da Escola A, além da diretora e da coordenadora do

1º ciclo e 7 professores regentes da Escola B, além da vice-diretora e da coordenadora do 3º ciclo. Os critérios para a escolha dos sujeitos para a entrevista nas escolas pesquisadas buscou garantir que pelo menos um representante de cada ciclo de formação fosse entrevistado, ou seja, os docentes dos três ciclos de formação. Procurou-se também garantir a entrevista com aqueles docentes que participavam das reuniões pedagógicas dentro da jornada de trabalho e extraturno. Na Escola B, foram entrevistados 2 professores que não aderiram a esse tipo de reunião, no sentido de verificar os motivos pelos quais esses docentes não participam desse espaço previsto institucionalmente para encontros coletivos. As duas escolas aderiram de forma diferenciada às novas formas de organização do espaço coletivo implantadas pela RME-BH - reuniões pedagógicas extraturno e reuniões dentro da jornada de trabalho¹⁵.

As entrevistas foram realizadas na Escola A, nos meses de maio e junho de 2010 e, na Escola B, foram realizadas nos meses de agosto e setembro de 2010. Todas elas foram gravadas com a autorização dos entrevistados, que assinaram também o termo de consentimento aprovado pelo COEP. As entrevistas foram transcritas por profissionais qualificados para essa função. A maioria das entrevistas foram realizadas nos horários de ACPATE dos professores. Os locais utilizados para a realização das entrevistas foram: a biblioteca ou a sala de vídeo da escola ou uma sala de aula vazia. Cabe ressaltar que os nomes dos participantes da pesquisa, assim como os nomes das escolas, foram preservados. Os professores que participaram da entrevista foram identificados, no caso do 1º e 2º ciclo, pelo ano do ciclo e nome da escola; no caso do 3º ciclo, pela disciplina ministrada e pelo nome da escola.

¹⁵ Esse aspecto, relativo ao formato das reuniões e adesão das escolas a elas será aprofundado no capítulo 5.

1.2 As escolas pesquisadas: condições físicas, materiais e humanas de trabalho

ESCOLA A

A Escola A está localizada na regional Barreiro e foi criada em 1981. Nessa época, a escola foi criada para atender, no período diurno, os alunos de 5ª a 8ª séries que atualmente corresponde ao 3º ciclo. No ano de 1991, a escola conseguiu autorização para atender ao ensino médio no turno da noite. Este foi extinto em 2009, ano da última turma de 3º ano do ensino médio, considerando a competência constitucional (CF/1988) atribuída aos municípios em relação à educação infantil e ensino fundamental. Em 2005, foi incluído o 2º ciclo na escola e, em 2006, o 1º ciclo. Atualmente a escola atende aos três ciclos.

Suas instalações físicas contam com 16 salas de aula, 1 cantina, 1 sala de professores, 1 banheiro feminino e outro masculino, 1 vestiário feminino e outro masculino, 1 banheiro de professores feminino e outro masculino, 1 banheiro de funcionários, 2 quadras – coberta e descoberta, 1 secretaria, 1 sala de direção, 1 sala reservada à mecanografia, 1 sala de coordenação, 1 sala de serviço de orientação educacional –SOE - 2 bibliotecas – sendo que uma atende exclusivamente aos alunos do 1º ciclo, 2 salas de informática, 1 brinquedoteca, 1 auditório, 2 salas de vídeo, laboratório de ciências e depósito de educação física.

O horário de funcionamento é de 7:00 às 11:30h para o 3º ciclo e de 13:00 às 17:30h para o 1º e 2º ciclos. No ano de 2010, a escola contava com o total de 945 alunos incluindo todas as etapas e turnos.

Quadro 1
Número de crianças atendidas na Escola A

Quantidade de crianças	Ciclo		Faixa etária	Quantidade de turmas	Horário
50	1º ano	1º ciclo	6 a 7 anos	2	13h às 17h20min
53	2º ano		7 a 8 anos	2	13h às 17h20min
75	3º ano		8 a 9 anos	3	13h às 17h20min
88	1º ano	2º ciclo	10 a 11 anos	3	13h às 17h20min
58	2º ano		11 a 12 anos	2	13h às 17h20min
95	3º ano		12 a 13 anos	3	13h às 17h20min
231	1º ano	3º ciclo	13 a 14 anos	7	7h às 11h30min
158	2º ano		15 a 16 anos	5	7h às 11h30min
137	3º ano		16 a 17 anos	4	7h às 11h30min
Total: 945				Total: 31	

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria da Escola.

A escola tem buscado envolver os pais e a comunidade em instâncias de participação como os colegiados e assembleias. As reuniões de colegiado são realizadas pelo menos uma vez ao mês. As assembleias, previstas no calendário escolar pela própria SMED, contemplam a periodicidade de duas vezes ao ano.

A gestão da escola é constituída pelos cargos de direção e vice-direção, eleitos por meio de eleições diretas. Os profissionais que ocupam a função de coordenação pedagógica foram escolhidos pelos pares. Nessa escola, existem as funções de

coordenação de turno e coordenação de ciclo. No turno da manhã, atuam 2 coordenadores de ciclo e 1 coordenador de turno. No turno da tarde, são duas coordenadoras de ciclo e uma coordenadora de turno.

Quadro 2

Número de profissionais de acordo com a função na Escola A

Função	Quantidade
Diretora	1
Vice-diretora	1
Auxiliar de secretaria	4
Auxiliar de escola (cozinha, limpeza, portaria e vigia)	18
Docentes	51
Docentes em função de coordenação pedagógica	4
Biblioteca	4
Estagiários	4
Total	87

Fonte: Secretaria da Escola - Dados da lista de pessoal – 2009

O corpo docente da escola sofreu diversas mudanças na década de 2000. Com a extinção do ensino médio no ano de 2009, vários professores que atuavam nessa etapa de ensino foram remanejados para o turno da manhã, os que possuíam contratos mais recentes ficaram como excedentes e outros se aposentaram. Nos anos de 2005 e 2006,

foram lotados novos docentes para o turno da tarde, atendendo as demandas da implantação do 1º e 2º ciclos.

No turno da manhã, atuavam, no ano de 2010, vinte professores na regência, sendo que, destes, 03 lecionavam Língua Portuguesa, 03 Matemática, 03 História, 03 Ciências, 03 Geografia, 02 Inglês, 01 lecionava Artes e 02 lecionavam Educação Física. Além desses cargos, existem ainda 02 professores em readaptação funcional, que estão afastados da regência por questões de saúde, passando a se ocupar de tarefas de apoio pedagógico e 2 professores de disciplinas extintas¹⁶, que permanecem na escola desenvolvendo projetos como: educação afetivo-social e meio ambiente. A esses profissionais somam-se dois professores que atuam na intervenção pedagógica¹⁷.

No turno da tarde, há dezenove professores na regência, incluindo 2 de artes e 2 de Educação Física, os demais, em número de 15, são professores referências de turma. Além disso, atuam no turno da tarde, 2 professores em readaptação funcional, ou seja, afastados da regência de classe por questões de saúde e um professor comunitário que atende às crianças da Escola Integrada. Nesse quadro somam-se os cargos de 2 professores na intervenção pedagógica, que são ocupados pela coordenação pedagógica.

A escola possui atualmente o Projeto Escola Integrada¹⁸ (proposta da PBH para as escolas municipais) e o Projeto Floração – PAE I com 18 alunos e PAE II com 17 alunos, que é um projeto da prefeitura para atender os alunos que estão fora da faixa etária no

¹⁶ Estes docentes lecionavam disciplinas relacionadas às Práticas Agrícolas e Práticas Comerciais. A partir do Programa Escola Plural, que propôs um núcleo comum e diversificados de disciplinas, estas não se adentravam na grade, passando seus professores a trabalharem fora da lógica do 1/5 professor por turma.

¹⁷ Os Projetos de Intervenção Pedagógica serão apresentados no capítulo 3 desta dissertação.

¹⁸ O Projeto Escola Integrada será abordado no capítulo 4 desta dissertação.

ensino fundamental, a fim de que eles concluam o ensino fundamental em um ano (aceleração de estudos).

ESCOLA B

A escola B está localizada na regional Norte e sua construção está diretamente ligada ao surgimento do bairro, que foi criado a partir da formação de uma Associação dos Moradores de Aluguel de Belo Horizonte (AMABEL). A construção da Escola foi iniciada em 1989 e sua inauguração ocorreu no final de agosto de 1990. Atualmente a região possui cerca de 20 mil habitantes, entre adultos, jovens e crianças.

Suas instalações físicas contam com 01 sala de secretaria, 01 sala de diretoria, 16 salas de aula, 01 sala de professores, 01 biblioteca, 01 cantina, 01 almoxarifado, 01 laboratório de informática, 01 quadra de esportes coberta, 04 sanitários comuns, além de 02 sanitários adequados à educação infantil, 01 sanitário com acessibilidade para portadores de deficiência, 03 banheiros para professores, 02 salas de multiuso e 01 sala de coordenação.

O horário de funcionamento da escola é de 7:00 às 11:30 h para o turno da manhã, que atende a educação infantil (implantada na escola no ano de 2007); o 1º ciclo; além do 1º e 2º anos do 2º ciclo. No turno da tarde - 13:00 às 17:30 h – a escola atende ao 2º e 3º ano do 2º ciclo e também ao 3º ciclo. No turno da noite a escola possui oito turmas de ensino fundamental relativas à Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Quadro 3
Número de crianças atendidas na Escola B

Quantidade de crianças	Ciclo		Faixa etária	Quantidade de turmas	Horário
90	Educação Infantil				
65	1º ano	1º ciclo	6 a 7 anos	3	7h às 11h30min
60	2º ano		7 a 8 anos	3	7h às 11h30min
88	3º ano		8 a 9 anos	4	7h às 11h30min
51	1º ano	2º ciclo	10 a 11 anos	2	7h às 11h30min
73	2º ano		11 a 12 anos	1 2	7h às 11h30min 13h às 17h30min
72	3º ano		12 a 13 anos	3	13h às 17h30min
51	1º ano	3º ciclo	13 a 14 anos	2	13h às 17h30min
68	2º ano		15 a 16 anos	3	13h às 17h30min
18	3º ano		16 a 17 anos	3	13h às 17h30min
Total: 636				Total: 26	

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da Escola B.

A gestão da escola é constituída pela direção e vice-direção, eleitas por meio de eleições diretas e pela coordenação pedagógica. Estas foram escolhidas pelos pares, sendo 02 coordenadoras atuando no 1º ciclo, 2 atuando no 2ª ciclo e 2 no 3º ciclo.

Nos turnos da manhã e tarde, atuavam dezessete professoras na regência de classe. No 3º ciclo, atuavam 02 docentes de Língua Portuguesa, 02 de Matemática, 01 de História, 01 de Ciências, 01 de Geografia, 01 de Inglês, 01 de Artes e 01 de Educação Física.

A escola tem buscado envolver os pais e a comunidade em instâncias de participação como os colegiados e assembleias. As reuniões de colegiado são realizadas uma vez ao mês, envolvendo a participação dos pais, alunos, direção, coordenação, os docentes representantes e funcionários da escola. As assembleias, previstas no calendário escolar, contemplam a periodicidade de duas vezes ao ano.

Quadro 4
Número de profissionais de acordo com a função na Escola B

Função	Quantidade
Diretora	1
Vice-diretora	1
Auxiliar de secretaria	04
Auxiliar de escola (cozinha, limpeza, portaria e vigia)	17
Docentes	33
Docentes em função de coordenação pedagógica	06
Biblioteca	03
Total	75

Fonte: Secretaria da Escola B. Dados de pessoal (2010)

1.3 Estrutura da dissertação

O capítulo 1 apresenta a introdução desta dissertação, delineando alguns conceitos centrais utilizados na pesquisa e o percurso metodológico utilizado.

O segundo capítulo, *Trabalho Docente em tempos de reformas e novas regulações educacionais*, apresenta as discussões teóricas referentes ao trabalho docente, tomando como marco as reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000. Buscou-se, nesse capítulo, apontar as mudanças ocorridas na gestão, na organização escolar e no trabalho docente, decorrentes dessas reformas e novas regulações educacionais, assim como as tendências do trabalho do professor na atualidade.

O terceiro capítulo, *Trabalho Coletivo docente: concepções e pesquisas*, reúne as contribuições teóricas para a análise do trabalho coletivo docente, apresentando as distintas formas de conceber e nomear o trabalho coletivo docente a partir da pluralidade nocional a que esse termo tem sido aludido e os resultados de pesquisas realizadas sobre essa temática.

O quarto capítulo, *Trabalho coletivo docente: prescrições da política educacional da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*, descreve o trabalho coletivo entre os docentes na configuração da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, tomando como marco a Escola Plural. Procura aprofundar também aspectos ligados aos tempos escolares na RME-BH, com ênfase em dois momentos coletivos da jornada de trabalho docente: as reuniões pedagógicas e as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar – ACPATE.

O quinto capítulo, *Trabalho Coletivo entre Docentes nas Escolas Pesquisadas*, analisa a partir dos dados coletados na pesquisa de campo, a configuração do trabalho coletivo entre os docentes em duas escolas da RME-BH.

O sexto e último capítulo apresenta as considerações finais para esta dissertação.

2 O TRABALHO DOCENTE EM TEMPO DE REFORMAS E NOVAS REGULACOES EDUCACIONAIS

Este capítulo apresenta as discussões teóricas referentes ao trabalho docente, considerando as reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000 e a centralidade da docência na organização do trabalho escolar. De início, descreve-se, de forma breve, o histórico da constituição da profissão docente, para, em seguida, analisar as transformações ocorridas na gestão, na organização escolar e no trabalho docente decorrentes dessas reformas e das novas regulações educacionais. Para finalizar, desenvolveram-se os conceitos de precarização e intensificação do trabalho, tendências do trabalho do professor na atualidade.

2.1 A trajetória sócio-histórica da profissão docente e o processo de trabalho docente

A escolarização e o trabalho docente são construções históricas tpicas da sociedade do trabalho. O trabalho docente faz parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo. O trabalho, de acordo, com Marx (1983)

É um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes  sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil

à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149-150).

Nesse sentido, o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade (KOSIK, 1986, *APUD* FRIGOTTO), não se reduzindo à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana (FRIGOTTO, 2010).

Ao longo da sua história, o ser humano organizou relações sociais de produção da vida que proporcionou o surgimento de diferentes formas de trabalho, por exemplo, o trabalho primitivo, o servil, o escravo e o assalariado. O trabalho humano concretiza-se em coisas, objetos, formas, gestos, palavras, cores, sons, em realizações materiais e espirituais. Além de bens e serviços o trabalho produz também conhecimentos (RAMOS, 2007). Neste sentido o trabalho é detentor de um caráter educativo. Educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências (OLIVEIRA, 2010).

As profissões são ocupações que requerem um conhecimento especializado, uma capacitação educativa de certo nível, controle sobre o conteúdo do trabalho, organização própria, autorregulação e normas éticas (PINI, 2010). O significado da profissão docente e sua função social têm variado de acordo com as grandes transformações que caracterizaram o desenvolvimento das sociedades nacionais e as influências dos processos supranacionais (FANFANI, 2005; DALE, 2004). Os professores vêm sendo submetidos, ao longo dos anos, às mudanças advindas das reformas educacionais e novas regulações e suas repercussões na estrutura e na organização escolar.

Para compreender essas mudanças, torna-se necessário retomar, de forma breve, a trajetória sócio-histórica da profissão docente, que, em um primeiro momento, amparou-se na Igreja e, num segundo momento, no Estado, como instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão (NÓVOA, 1995).

Essa trajetória remete ao período anterior ao século XVIII, em que o corpo de professores era constituído por religiosos ou por leigos sob o controle da Igreja, que tinham o ensino como missão, vocação, sacerdócio (NÓVOA, 1995). Tardif e Lessard (2005) citam as “escolinhas de caridade” e os primeiros colégios como precursores do processo histórico da escolarização. Arroyo (2000), ao referir-se ao contexto brasileiro especificamente, acrescenta a existência de uma instrução particular e livre, realizada por mestres escolhidos e custeados pela família do aluno para o ensino da leitura, escrita e contas. Portanto, os *mestres do ofício de ensino ou preceptores* (ARROYO, 1985) já atuavam mesmo antes do seu reconhecimento pelo poder público.

Com a estatização do ensino na Europa¹⁹, no século XVIII, é que se consolida e se difunde esta nova organização social, a escola, quando a instrução sai do âmbito religioso/familiar e passa a ser função de um órgão oficial. Em síntese, Tardif e Lessard (2005) afirmam que na medida em que a educação passa a ser planejada pelo Estado, toma a forma de escolarização como hoje é conhecida.

Essas relações sociais já não são as mesmas que uniam os mestres-de-ofício aos aprendizes, os pais aos filhos, os padres que ensinavam nas igrejas aos pobres das paróquias, o mestre que trabalhava em casa e

¹⁹ Tardif e Lessard (2005) citam o surgimento dos Estados europeus, a industrialização e a urbanização como fenômenos que estimularam o nascimento da escola, com a função de controle disciplinar, moralização e instrução das crianças. Penin (2009) acrescentam a este contexto de surgimento da ideia de escolarização o questionamento da aristocracia, o surgimento da burguesia revolucionária e suas lutas pela democratização.

dava lições particulares às crianças apadrinhadas: aqui as relações são escolarizadas, moduladas e mediadas pelas regras da vida da escola. (TARDIF E LESSARD, 2005, p. 58)

Surgiram, nesse momento, questionamentos vinculados ao perfil do professor em relação a sua ação individual ou integrada a um corpo docente, se este deveria ser leigo ou religioso, escolhido ou nomeado e sobre a qual autoridade deveria vincular-se. Diante desse processo de estatização, foi se configurando um corpo docente laico, submetido ao controle do Estado, constituído em sua maioria por mulheres e que se eximiu da tutela da comunidade e da Igreja (TARDIF e LESSARD, 2005). O Estado passou a cumprir a tarefa de homogeneizar, unificar e hierarquizar em escala nacional esse novo grupo de professores. (NOVOA, 1995)

Nesse sentido, o trabalho docente tornou-se especializado e delimitado, com o direito exclusivo de atuar na área aqueles que possuíam uma licença oficial fornecida pelo Estado por meio de exames, a partir do século XVIII. Nesse caso, Nóvoa (1995) se referia a uma *formação específica especializada e longa* (instituições de formação) que assegurasse as normas e os valores inerentes à profissão (conhecimentos pedagógicos, ideologia comum, socialização dos seus membros), como uma etapa importante no processo de profissionalização²⁰ docente. Os interesses comuns desse grupo profissional são contemplados com o surgimento, em meados do século XIX, de um movimento associativo docente, que reivindicava “*melhoria do estatuto, controle da profissão e*

²⁰ O termo profissionalização, no entendimento de Oliveira (2008), parte do movimento de organização e busca pelo reconhecimento social e de valor econômico de um determinado grupo profissional. Profissionalização docente “refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2010). Ver verbete “Profissionalização Docente” no Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente (2010).

definição de uma carreira” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Nóvoa (1995), ao analisar o processo de profissionalização docente, organiza-o em um percurso de quatro etapas: *exercício a tempo inteiro da atividade docente, estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente, criação de instituições específicas para a formação de professores e constituição de associações profissionais de professores* (NÓVOA, 1995, p. 20). Oliveira (2008) remete o desenvolvimento da noção de profissionalização à organização do modelo racional-burocrático do Estado, por meio da instituição de um corpo funcional. Em meados do século XIX, fala-se do surgimento de uma identidade profissional docente na Europa.

Os séculos XIX e XX são assistidos pela expansão desta organização social denominada “escola”, tanto pela via da estatização, conforme ressaltado anteriormente, quanto pelas vias da obrigatoriedade escolar e da democratização do ensino (TARDIF E LESSAD, 2005). Apesar dessa mudança, Nóvoa (1995) destaca que os aspectos religiosos da profissão docente permaneceram no século XIX e início do século XX.

No Brasil, a preconização do dever do Estado em fornecer um ensino gratuito, instrução primária, ocorreu no final do século XIX, a partir da Proclamação da República, levando a nomeação do professor em cadeira de instrução pública²¹ (ARROYO, 1985). No entanto, apesar da Constituição de 1812 estabelecer a instrução primária a todos os cidadãos, até o século XX, a educação foi mantida como privilégio de poucos (PENIN, 2009).

²¹ Os professores, anteriores a esse período, atuavam como profissionais particulares e possuíam cadeira de instrução que funcionava em sua casa. Para a inserção na cadeira pública, esse mestre deveria possuir determinados valores como a dedicação (não só como mestre, mas com a família e como cidadão) e a moralidade.

Dessa forma, o professor, intitulado também de *trabalhador do ensino popular*, passa de trabalhador autônomo, sobre o que ensinar e como ensinar, à submissão à organização do sistema público ou privado, vendendo sua força de trabalho e passando sua escola para o controle do governo – por meio do aluguel (ARROYO, 1985). “*Ensinar não é mais um ofício, é um emprego*” (ARROYO, 1985, p.30). O surgimento da figura do *professor funcionário* vem a corroborar com a sua tarefa de conhecer a organização escolar que envolve os programas e os métodos oficiais, que regem os valores e o conhecimento ditados pelo Estado (ARROYO, 1985).

A organização escolar sofreu as influências da organização taylorista/fordista do trabalho, o que pode ser observado na hierarquização das funções, centralização das decisões, fiscalização das atividades por inspetores e supervisores, por meio da atribuição de períodos e horários de trabalho rígidos, formas de avaliação centralizadas, procedimentos didático-pedagógicos pré-definidos, registros de resultados, relatórios (prestação de contas) aos sistemas de ensino (SOUZA, 2006)

Os conceitos de *organização escolar* e *organização do trabalho escolar* são desenvolvidos por Oliveira (2002) de maneira distinta. O primeiro diz respeito ao currículo, metodologias de ensino e processos de avaliação adotados, ou seja, as condições objetivas sob as quais o ensino está estruturado. O segundo se refere à divisão do trabalho na escola, ou seja, a forma como o trabalho dos profissionais da educação é organizado na instituição, com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos pela escola ou pelo sistema e que diz respeito à forma como as atividades estão discriminadas, à divisão dos tempos, à distribuição de tarefas e às relações hierárquicas. Nessa perspectiva, a organização do trabalho na escola reflete a maneira como o trabalho é

organizado na sociedade, estando, portanto, vinculado ao processo de trabalho capitalista (OLIVEIRA, 2002).

A teoria marxista aponta três elementos constituintes do processo de trabalho: primeiro, o trabalho em si, ou seja, a atividade adequada a um fim; segundo, o objeto sobre o qual o trabalho é realizado; e terceiro, os meios, a matéria, os instrumentos que se aplicam ao trabalho (MARX, 1983). Nesse sentido, no setor da educação, o objeto de trabalho do professorado é o próprio ser humano (TARDIF E LESSARD, 2005) e seus instrumentos são os conhecimentos e as habilidades adquiridas no seu processo formativo geral e específico (SILVA, 2007).

Para Hypolito (2010), o processo de trabalho docente compreende

Todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização. Trata-se, portanto, dos fins e dos meios de todas as ações docentes, tanto em nível de sala de aula - trabalho pedagógico, quanto em nível de organização escolar - gestão do trabalho (HYPOLITO, 2010).

O trabalho docente no interior da escola apresenta-se principalmente em uma estrutura celular, locais fechados onde os professores cumprem suas tarefas separadamente. Ao mesmo tempo, o trabalho docente constitui-se em um trabalho centrado em coletividades humanas, pois, dentro das classes, os professores lidam com grupos e não com indivíduos separados (TARDIF E LESSARD, 2005). O ofício do magistério também envolve constantemente o trabalhador em sua teia de relações com outras pessoas para além dos seus alunos, que são os colegas, funcionários, pais e comunidade (LUDKE e BOING, 2006).

Isso torna o trabalho docente um trabalho que envolve interações humanas, pois

envolve o trabalho com e sobre seres humanos, dotado de iniciativas e capacidades de resistir ou participar da ação dos professores (TARDIF E LESSARD, 2005). Nesse ponto, consiste a especificidade em relação ao trabalho fabril: o “objeto” de trabalho do professorado, conforme mencionado anteriormente, é o próprio ser humano. Seu trabalho é centrado nos alunos e se desenvolve num contexto de interações com eles, na atividade de ensinar, que demanda imediatez, rapidez, simultaneidade, imprevisibilidade, visibilidade e interatividade (TARDIF e LESSARD, 2005).

Essas interações – não só com os alunos, mas também com os dirigentes, com os pares, funcionários, pais e comunidade, marcam o processo de trabalho e transformam o próprio trabalhador, suas ações, suas relações e sua identidade profissional (TARDIF e LESSARD, 2005) e vão ser enfatizadas com o processo de reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas. Ou seja, a figura tradicional do professor, no interior da sua classe diante de seus alunos, deve se alterar nesse processo de reformas, dando espaço à figura combinada de um profissional que dê conta não só do surgimento de novas demandas de trabalho no interior da escola, como também de públicos heterogêneos do ponto de vista cultural, social e acadêmico (MARCEL, DUPRIEZ e BAGNOUD, 2007). Essas novas demandas de trabalho devem ser respondidas pelos docentes com ênfase na dimensão coletiva de suas atividades, no trabalho colaborativo e no apelo à criatividade docente, que são associadas à forma de ultrapassar a divisão taylorista do trabalho.

2.2 Reformas educacionais, regulação e trabalho docente

O trabalho docente sofreu alterações nas últimas décadas, considerando as reformas educacionais²² e seus impactos na organização escolar e no trabalho docente. Esse quadro de reformas na área educacional se articula com as reformas de Estado²³ implantadas no processo de reestruturação capitalista que se instaurou a partir da década de 1970, acentuando-se nos anos 1980 e 1990.

As medidas políticas e administrativas, relacionadas às reformas de Estado, adotadas em diversos países da Europa nos anos 80 e na América Latina nos anos 90, podem ser justificadas, segundo Barroso (2005), pela necessidade de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado²⁴. Podem também ser explicadas, segundo esse mesmo autor, por tendências neoconservadoras que defendem a ideia de “libertar a sociedade civil” do controle do Estado, por meio das privatizações. Ocorrem, ainda, discursos de natureza filosófica e cultural que ditam a promoção da participação da comunidade no sentido de se adaptar aos contextos locais (BARROSO, 2005). Santos (2004) ressalta que a crítica aos “ineficientes sistemas burocráticos de governo” legitimaram o surgimento de uma nova lógica de administração derivada do setor privado.

As medidas políticas e legislativas adotadas nesse sentido afetaram a

²² Sobre as reformas educacionais nos anos 1990 e 2000 no Brasil ver: Dourado (2002), Oliveira, D. (2000, 2002, 2003, 2005, 2006, 2007), Oliveira, R. (2000), Azevedo (2002); Cury (1997), entre outros

²³ Sobre a reforma de estado ver: DINIZ (1997); MOTTA (2000); NOGUEIRA (1998); PEREIRA (1995, 1996, 1998); SOLA (1993, 1994); SOUZA e CARVALHO (1999), entre outros.

²⁴ De acordo com Santos (2004), essa justificativa visa tornar transparente para o público a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos.

administração pública e, conseqüentemente, a educação. As reformas educacionais se caracterizam por alterações significativas nas relações entre Estado e Educação. Segundo Barroso (2005), o Estado passou a adotar uma conduta menos prescritiva e regulamentadora, substituindo um controle direto sobre os processos por um controle baseado nos resultados, a que se denomina “Estado avaliador”. Isso quer dizer uma regulação mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados.

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo em que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados (BARROSO, 2005 *APUD* LESSARD, BRASSARD e LUSIGNAN, 2002).

A regulação, segundo Barroso (2005), é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema (...). O processo de regulação compreende não só a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re) ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras (BARROSO, 2005).

Outro aspecto necessário de ser ressaltado é o que Ball (2004) chama de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais.

As organizações educacionais estão agora “povoadas” de recursos humanos que necessitam de ser geridos, a aprendizagem é recompensada como um “resultado de uma política de custo efetivo”, a

consecução é um “conjunto de metas de produtividade (BALL, 2002, p. 07).

Nessa discussão, Santos (2004) destaca a introdução da lógica do desempenho de pessoas e de instituições. Para Hypólito (2002, p. 275), surge a necessidade da implantação de um modelo baseado naquilo que é *"eficiente" e obtém "sucesso", ou seja, "o mercado"*.

Apesar de reorientar sistemas de educação com percursos históricos, políticos e sociais diferentes e dos mais diversos, as ideias reformadoras estão relacionadas entre si, sustentadas por agentes como o Banco Mundial e a OCDE (BALL, 2002). Barroso (2005) enfatiza a ocorrência de uma “regulação transnacional” que significa o conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consultas internacionais, no domínio da educação, e que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais como “obrigação” ou legitimação para adotarem ou proporem decisões em nível do funcionamento do sistema educativo.

No caso da América Latina, o processo de reformas educacionais, ocorrido a partir de 1990, resultou em uma nova regulação educativa, que alterou a gestão escolar e repercutiu sobre o trabalho docente, sofrendo uma reestruturação no que se refere às relações de trabalho, carreira²⁵, remuneração²⁶, condições²⁷ e identidade²⁸.

²⁵ Trata-se de uma forma de estímulo ao exercício do magistério e à formação acadêmico-científica, ao estabelecer indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se refere. Os termos da Carreira Docente encontram-se na Lei N. 9.394/96 (LDB). (BOLLMAN, 2010). Ver verbete “Carreira Docente” no Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente (2010).

²⁶ Constitui-se no recebimento pelo trabalhador de parcelas retributivas da prestação de serviço. Remuneração pode ser considerada um gênero em que o salário configura-se como espécie, pois

O fator precursor dessas reformas educacionais ocorridas na América Latina foi a Conferência Mundial sobre Educação para todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, que orienta a educação voltada para a equidade social nos países mais pobres e populosos do mundo - reafirmada na cidade de Dacar, em 2000. Os países em desenvolvimento tiveram que criar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações, por meio da expansão da educação. Esta busca pela expansão da educação básica está ligada à questão da desigualdade social nos países da América Latina. A educação é vista como meio de redução das desigualdades sociais, no sentido de possibilitar a distribuição de renda aos indivíduos e condições para sua mobilidade social, com o objetivo de capacitá-los para o trabalho formal e regulamentado. Ao mesmo tempo, ela é dirigida à gestão e disciplina da pobreza (OLIVEIRA, 2000; OLIVEIRA, 2003; OLIVEIRA 2006; ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009). Nota-se, portanto, nas políticas educacionais atuais, a junção de políticas de desenvolvimento, voltadas à formação da força de trabalho, com políticas sociais, voltadas à distribuição de renda mínima e à assistência.

No movimento de reformas educacionais no Brasil, registra-se a busca pela universalização do ensino fundamental, gradativa ampliação do acesso ao ensino médio e, mais recentemente, o atendimento prioritário à educação infantil em creches e pré-

remuneração engloba todas as parcelas de caráter econômico obtidas pelo trabalhador (PEREIRA, 2010). Ver verbete “Remuneração” no Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente (2010).

²⁷ Entende-se por Condições de Trabalho “o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo (...) pela adequada relação fins e meios” (Kuenzer e Caldas, 2007, p. 10) e envolve tanto as condições materiais – equipamentos, materiais didáticos - quanto aspectos da carreira docente – salário, contrato, jornada, tempos remunerados para o trabalho coletivo, formação continuada. Ver verbete “Condições de Trabalho docente” no Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente (2010).

²⁸ Trata-se de um processo de identificação e diferenciação que os docentes realizam em meio a um conjunto de variáveis tais como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura da profissão docente e os diversos discursos sobre os modos de ser e agir dos docentes que permeiam o exercício do ensino. (GARCIA, 2010) Ver verbete “Identidade Docente” no Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente (2010).

escolas mantidas pelo poder público (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009). Essas autoras destacam quatro fatores que evidenciam o contexto de uma nova regulação educativa, que são a centralidade concedida à administração escolar, estando a escola no núcleo do planejamento e gestão; o financiamento *per capita* – criação do FUNDEF²⁹ e mais tarde o FUNDEB³⁰; os exames nacionais de avaliação e as avaliações institucionais; e, por fim, os mecanismos de gestão que enfocam a participação da comunidade na escola. Assunção e Oliveira (2009) assinalam ainda que

as escolas passam a se organizar no sentido das demandas por maior atendimento, seja na ampliação da matrícula, o que exige um número maior de turmas, ou mais alunos por sala de aula, seja na extensão das etapas e modalidades que passam a atender. As escolas obtêm maior autonomia nas suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009, p. 351).

Descentraliza-se a gestão e o financiamento e, por outro lado, centraliza-se o processo de avaliação e controle do sistema (Oliveira, 2000). O caráter descentralizador assumido pelo Estado pode ser visto por meio da Constituição Federal de 1988, a partir do princípio de gestão democrática da educação e da definição de competências entre os entes federativos: governos federal, estaduais e municipais. A descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação ocorreu por meio da transferência de

²⁹ O Fundo de Manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério – FUNDEF foi criado por meio da Emenda Constitucional nº 14/ 1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, a partir de uma nova configuração do financiamento da educação no Brasil. O Fundo era constituído por 15% dos principais impostos e transferências constitucionais dos Estados e Municípios. Os recursos deveriam ser distribuídos entre cada Estado e seus Municípios proporcionalmente ao número de alunos nas respectivas redes de ensino fundamental. A União ficou a cargo de complementar os recursos sempre que, em cada Estado ou no Distrito Federal, o valor por aluno não atingisse o mínimo definido nacionalmente. O Fundo estabelecia também 60% dos recursos ao pagamento de professores do ensino fundamental em exercício (SANTOS, 2010). Ver verbete “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério” no Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente (2010).

³⁰ O Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, encaminhado como proposta de emenda constitucional (nº 415), foi instituído pela Lei 11.494/07, que substituiu o FUNDEF. O artigo 10 dessa Lei prevê a distribuição de recursos dos fundos considerando as diferentes etapas, modalidade e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica. (PINTO, 2009)

responsabilidade dos órgãos centrais para os locais, no repasse direto de certas obrigações de órgãos do sistema para a escola (OLIVEIRA, 2002). A União fica com a tarefa de definir normas gerais do sistema, realizar a avaliação dos mesmos e definir padrões curriculares nacionais (OLIVEIRA, 2000).

No Brasil, a Lei n. 9394/96 trouxe a possibilidade de organização de um Sistema Nacional de Avaliação, no sentido de centralizar nas mãos do governo federal o processo de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis de ensino. Existem quatro tipos de avaliação, conforme aponta Franco (2005), que são: a avaliação de desempenho dos alunos, a avaliação institucional, a avaliação de conhecimentos e competências dos professores e a avaliação de desempenho dos professores. A avaliação de desempenho é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que ressalta, no artigo 67, inciso IV, além da titulação e tempo de serviço, “a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho”. Essa avaliação dos profissionais da educação tem se associado à ideia de incentivo aos resultados – monetário ou não – por meio de premiações.

A centralidade atribuída aos docentes nesse processo educacional repercute em exigências. Esse processo pressupõe maior responsabilização dos docentes, que são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema (OLIVEIRA 2006, 2008).

A questão é a incerteza e instabilidade de se ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, através de diferentes agentes e agências e a exigência de termos de mostrar desempenhos excelentes ou pelo menos creditáveis, coletiva ou individualmente, em momentos de revisão, avaliação/apreciação e inspeção (BALL, 2002, p. 10).

Nessa lógica, impera a cultura do desempenho (BALL, 2002) e o que mais se destaca para o público em geral são os aspectos negativos das atividades da escola, ou seja, enfatiza-se aquilo que se falhou, que deixou de ser realizado, sem a explicitação das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidos e executados por essas instituições. A partir disso, nota-se que a regulação, o controle e avaliação por competências fazem parte das mutações do emprego e do trabalho industrial e chegam às escolas sem considerar os princípios educativos, tampouco as realidades que distinguem o ensino fundamental do ensino médio (LÜDKE & BOING, 2007).

Oliveira (2007) acredita que existe um paradoxo desse modelo regulatório, pois ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos, também cresce o controle e responsabilização sobre eles, o que tem levado à intensificação e auto-intensificação³¹ do trabalho também por meio da mobilização da subjetividade dos trabalhadores (BALL, 2002).

A autonomia e o controle do trabalho têm sido alvo de debates por diversos autores³² que problematizam essas questões. Hypólito (2002) ressalta que, ao mesmo tempo em que observamos um discurso de autonomia da escola, existe uma centralização pedagógica baseada em provas para avaliação do sistema e a proposta de um currículo nacional, “que definem muito mais o conteúdo e a forma do processo de trabalho

³¹ Esses dois conceitos serão desenvolvidos ainda neste capítulo, na 2.3.

³² Barroso (1997), Oliveira (2002, 2003, 2004), Contreras (2002), Shiroma (2003), Tardif e Lessard (2005), Hypólito (2002), Miranda (2006), Santos (2006), Silva e Fernandes (2006).

docente, ou seja, daquilo que deve ser ensinado.” (HYPOLITO, 2002, p. 279). Isso seria, segundo ele, a própria negação da autonomia docente, ou seja, da mesma forma em que se atribui ao trabalho docente novas funções, com o discurso da autonomia e gestão democrática, criam-se formas de controle e avaliação dessas atividades de forma sutil (MIRANDA, 2006; SANTOS, 2006; SILVA e FERNADES, 2006).

Todas essas mudanças geraram alterações na gestão escolar que pode ser compreendida a partir das análises de Souza (2006), como sendo a execução da política no interior da escola, ou seja, é um processo político que lida diretamente com as relações de poder. O poder desempenhado pela condução da *gestão* escolar é uma forma de dominação legítima, no sentido weberiano, e um poder simbólico, vivenciado cotidianamente nas escolas por meio das disputas por espaço, imposição de ideias e influência na definição dos rumos a serem perseguidos pela instituição (SOUZA, 2006).

A Constituição Federal de 1988 incorporou a gestão democrática do ensino público (Artigo 206, inciso VI) na forma da lei, marcando esse processo de mudanças na organização e administração da escola.

São proposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público calcadas em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades (OLIVEIRA, 2002, p. 129).

A eleição de diretores, a elaboração do projeto pedagógico da escola pelos profissionais da educação e a constituição de conselhos escolares representam instrumentos desse processo de gestão democrática.

Além das mudanças na gestão escolar, as reformas trouxeram também opções de alteração na organização e no trabalho escolar, com o fim da seriação obrigatória, a

possibilidade de reclassificação dos alunos (acesso aos estudos independentes de escolarização prévia) e a possibilidade de reorganização dos tempos escolares (CURY, 1997). É possível notar, segundo Oliveira (2002), alterações nas formas de ensinar e de avaliar, além de alterações na divisão do trabalho na escola - substituição de certas hierarquias como a extinção da figura dos especialistas (supervisores e orientadores escolares) e o surgimento de novos atores no interior da escola. Santos e Oliveira (2007) ressaltam o surgimento de novas formas de divisão do trabalho no interior das escolas, destacando a contratação de “*animadores culturais encarregados de promoverem atividades lúdicas e artísticas sintonizadas com a cultura da comunidade escolar*” (SANTOS e OLIVEIRA, p. 08).

Cabe destacar ainda que a democratização da escola alterou o perfil socioeconômico hegemônico do alunado da escola pública.

Essa escola pública, agora “de massas”, passou a atender alunos de periferia, de regiões pauperizadas e violentas, filhos de pais muitas vezes analfabetos, fortemente influenciados pela mídia e que, com frequência, não veem na escola um lugar atraente nem uma possibilidade de ascensão social (LOURENCETTI, 2008, p. 16).

Todo esse processo de reformas e novas regulações educacionais alterou a forma como estava definida a estrutura organizacional e a configuração da gestão nas escolas, que condicionam e determinam a prática docente, repercutindo diretamente no trabalho dos professores³³. Para Ball (2002), as tecnologias políticas da reforma da educação não

³³ Diante de diferentes contextos nacionais, vários pesquisadores têm debatido essa temática, a partir de estudos sobre o trabalho docente e as novas regulações das políticas educacionais. Dentre esses pesquisadores, encontram-se: BALL (2002), BIRGIN (2000), FANFANI (2005), FELDFEBER (2006), HARGREAVES (1998), LESSARD e TARDIF (2001, 2004, 2005), OLIVEIRA (2003, 2004, 2005, 2006), POPKEWITZ (2001), entre outros.

são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para “reformatar professores” e para mudar o que significa ser professor. Dessa forma:

As atividades reconhecidas socialmente como “clássicas” do trabalho docente vêm sendo “atropeladas” por uma série de alterações vindas do processo de reorganização escolar, trazendo novas exigências para o exercício da profissão (DUARTE, 2008, p. 22).

No caso brasileiro, é possível observar uma dilatação, no plano legal, da compreensão do que seja o pleno exercício das atividades docentes. O artigo 13 da LDB (Lei 9.394/96) estabelece como incumbências para os docentes:

- (I) participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- (II) elaborar e cumprir plano de trabalho de acordo com o estabelecimento de ensino;
- (III) zelar pela aprendizagem dos alunos;
- (IV) estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- (V) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- (VI) colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Ocorreu também uma ampliação dos dias letivos, que de 180 dias passaram para 200 dias letivos ou 800 horas anuais. (art. 24, I)

Os docentes são chamados a cumprir prescrições para além da regência de classe

e para além das atividades pedagógicas referentes ao processo ensino-aprendizagem. Eles são chamados a envolver-se na gestão da escola; participação em instâncias de decisão da escola (assembleias, colegiados, conselhos), escolha direta de diretores e coordenadores escolares, realização de trabalhos de cunho coletivo como elaborar o planejamento escolar e os programas e currículos, participação em reuniões coletivas, elaboração de projeto político-pedagógico; preparação de projetos interdisciplinares; envolvimento no que se denomina “pedagogia de projetos”, enfrentamento dos problemas dos alunos ligados a questões familiares, econômicas e sociais (violência, fome, droga, sexualidade); integração com os pais e comunidade; além de se adequar às inovações tecnológicas; promoção de reforço para os alunos com baixo rendimento fora do horário das aulas; demonstração de criatividade, empreendedorismo e eficiência (OLIVEIRA, 2003; DUARTE³⁴, 2008). A essas atribuições, Oliveira e Santos (2007) acrescentam:

O corpo docente da escola tem sido convocado a propiciar um ensino de qualidade, o que significa para o professor dominar o conteúdo das disciplinas que fazem parte do currículo escolar, bem como as metodologias para a socialização do conhecimento nas diferentes áreas do ensino. Além disso, ele deve demonstrar conhecimento da realidade cultural e social do aluno, para planejar atividades variadas e ricas em significado capazes de despertar e manter o interesse dos alunos. O professor ainda deve trabalhar com os colegas, na elaboração de propostas coletivas de trabalho, capazes de superar a organização disciplinar dos conteúdos, orientando o processo de aprendizagem com conteúdos mais significativos e sintonizados com a realidade política, econômica, social e cultural do mundo em que vive. O professor precisa ainda entender dos novos princípios de composição das turmas de

³⁴ Essa autora desenvolveu uma pesquisa da qual participei como bolsista de iniciação científica (FAPEMIG), que buscou investigar as concepções e entendimentos dos pesquisadores sobre o trabalho docente na atualidade; para isso, utilizou os estudos realizados por pesquisadores da Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (pesquisas apresentadas em seu VI Seminário – Rio de Janeiro/UERJ-2006). Na análise do contexto brasileiro, a referida autora selecionou pesquisas em andamento e já concluídas, em diferentes estados do país, na etapa da educação básica, apresentadas nesse seminário e disponíveis em “www.redestrado.org.br”, além de artigos publicados no dossiê sobre trabalho docente, organizado pela Educação e Sociedade n. 99 (OLIVEIRA, 2007; MANCEBO, 2007, TEIXEIRA, 2007) e n. 100 (LUDKE e BOING, 2007).

alunos, novas propostas de avaliação da aprendizagem, novos critérios para a escolha do livro didático, novas metodologias de ensino compatível com as especificidades dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais e dos alunos com dificuldades de aprendizagem (OLIVEIRA e SANTOS, 2007).

Em síntese, o trabalho docente para além da sala de aula envolve atividades extraclasse que são desempenhadas para contemplar os alunos e tornar possível o trabalho com eles (encontro com os pais, preparação das aulas, correções e avaliações, preparação do material); as atividades com ou para os colegas (apoio a outros professores, intercâmbios pedagógicos com os pares, supervisão de estagiários no magistério, supervisão de professores em fase probatória); as atividades de formação e de desenvolvimento profissional (participação em congressos, colóquios ou conferências, aperfeiçoamento universitário, estágios, autoformação, aprendizado com os colegas, participação em associações profissionais) e as atividades ligadas à organização escolar (participação em diferentes comissões, liberação para atividades sindicais, conselho pedagógico, chefe de grupo ou responsável de matéria) (TARDIF e LESSARD, 2005).

Na legislação brasileira,³⁵ essas atividades extraclasse desenvolvidas pelos docentes são entendidas como *atividades complementares ao trabalho em sala de aula; horas de atividades que incluem a preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada e somam-se ao tempo de ensino, que se refere à aula propriamente dita.*

Para a jornada padrão de trabalho docente de no máximo 40 horas semanais

³⁵ BRASIL (1996, 1997, 2001, 2009^a, 2009^b)

(Resolução 03/97 do CEB/CNE, Lei Federal nº 11.738/08), foi estabelecida uma divisão que envolve parte de *horas de aula*, nas quais o profissional do magistério interage com os educandos, e outra de *horas de atividades*, que englobam, conforme já mencionado, a preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola, as reuniões pedagógicas, a articulação com a comunidade e o aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola. Às horas de atividades, destinou-se um percentual entre 20% e 25% do total da jornada por meio da Resolução 03/97 do CEB/CNE e de no mínimo $1/3$ ³⁶ por meio da Lei Federal nº 11.738/08, que estabelece o máximo de $2/3$ para atividades destinadas à interação com os estudantes.

Essas legislações mostram-se consonantes com a Lei nº 9.394/96 (inciso V, Art. 67) e com o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/01), que, ao tratarem da valorização do magistério, destacam como requisito para tal a jornada de trabalho que inclua períodos reservados às *atividades complementares ao trabalho em sala de aula* para estudos, planejamento e avaliação.

³⁶ No entanto, o período de $1/3$ para atividades extraclasse foi questionado pelos governos estaduais de Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina. Esses entes federativos entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, no Supremo Tribunal Federal, com pedido de medida cautelar alegando que a limitação de $2/3$ da carga horária à interação com os educandos (art. 2º, § 4º da Lei 11.738/08) representa violação do pacto federativo, pois invade o campo atribuído aos entes federados e aos municípios para estabelecer a carga horária dos alunos e dos docentes, além de gerar um aumento desproporcional e imprevisível dos gastos públicos com folha de salários. A decisão do Supremo Tribunal Federal foi de suspender o dispositivo referente à composição da jornada de trabalho. O Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, por meio do Parecer CNE/CEB nº. 9/2009, enviou uma Proposta de reformulação da Resolução CNE nº 03/97 de forma que não afrontasse o julgamento do STF, gerando, dessa forma, a Resolução CEB nº 02/09, que estabelece como facultativo ao ente federado a paulatina ampliação da parte da jornada destinada às atividades de preparação de aulas, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada, devendo assegurar o percentual mínimo da jornada que já vinha sendo destinada para essas finalidades pelos diferentes sistemas de ensino.

Apesar de as prescrições legais estabelecerem a mensuração do tempo de trabalho docente relativo às atividades extraclasse, é necessário considerar que os docentes também trabalham em domicílio, realizando essas atividades. Trata-se de uma profissão que ocupa tanto o espaço público como o privado. Portanto, as atividades extraclasse podem ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, no tempo de serviço dos docentes, assim como fora desse espaço, em domicílio, sendo este último formato pouco avaliado e controlado pelos que administram o sistema escolar (SOUZA, 2008).

Esse quadro de mudanças tem provocado a intensificação e a precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2006, FANFANI 2005). Mancebo (2007), ao analisar a produção acadêmica sobre o trabalho docente, verificou as temáticas da intensificação e da precarização do trabalho como os aspectos mais recorrentes nas últimas décadas, na literatura analisada. A próxima seção vai desenvolver esses dois aspectos apontados como tendências do trabalho docente na atualidade.

2.3 A precarização e intensificação do trabalho docente

O processo de mudanças estruturais no capitalismo – centrado não mais no capital industrial, mas em modelos flexíveis de produção, mais especificamente no capital financeiro – geraram mudanças nas relações de trabalho e de emprego, por meio de tentativas de flexibilização e desregulamentação da legislação trabalhista (OLIVEIRA, 2006). Consequência desse processo é a precarização do trabalho, que se institucionalizou, ocupando lugar estratégico na lógica de dominação capitalista

(FERNANDES, 2010).

A flexibilização surge de forma incidente: flexibilizar a produção, flexibilizar horários, flexibilizar contratos, flexibilizar direitos. É a possibilidade de despedir empregados sem penalidades, reduzir ou aumentar horário de trabalho, pagar salários mais baixos, mudar a jornada, destinar atividades para empresas externas e contratar trabalhadores de forma atípica (VASAPOLLO, 2006). Os trabalhadores necessitam, atualmente, inserir-se no mercado por conta própria, buscando construir sua carreira de trabalho em trabalho, mostrando-se sempre “pró-ativos” e investindo em sua empregabilidade, ou seja, devem adaptar-se a um ambiente altamente competitivo, caracterizado pela insegurança, menor acesso a direitos e benefícios e piores remunerações.

No contexto latino-americano, a precarização tem sido observada pelo crescimento da informalidade, por formas flexíveis de contratação e pelo desemprego (FERNANDES e HELAL, 2010).

O que se tem observado no Brasil é a presença simultânea e combinada do desemprego aberto em larga escala, do desassalariamento e da geração de postos de trabalho precários (POCHMANN, 2001 *apud* FERNANDES E HELAL, 2010).

A precarização do trabalho docente é observada nas relações de emprego, por meio do aumento de contratos temporários nas redes públicas de ensino, perdas de garantias trabalhistas e previdenciárias, arrocho salarial e inadequação ou ausência de plano de cargos e salários devido à flexibilização da legislação trabalhista (OLIVEIRA, 2006).

No Brasil, podem-se destacar três formas predominantes de contratação na rede pública: o professor efetivo (servidor público, concursado, estável, estatutário), o professor temporário (celetista, contratado por tempo determinado, em substituição ao incompleto quadro de efetivos,) e o professor que realiza ampliação de carga horária via contrato provisório (pode ser efetivo ou temporário da rede de ensino, a ampliação de carga horária não contempla nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13º salário). Além destas, observa-se também a contratação de professores, de forma menos usual, realizadas por meio de ONGs, de empresas, de fundações, que estabelecem parcerias com as escolas públicas para contratação de professores temporários, para assumir, entre outras tarefas, aulas de reforço para os alunos (MIRANDA, 2006). Pode ainda acontecer a contratação de docentes pelo caixa-escolar da própria escola.

No Brasil, o trabalho docente nas redes públicas não é um trabalho de “dedicação exclusiva”. O ensino é uma das poucas profissões, no setor público, que permite o “acúmulo” de dois cargos estatutários, assim como consente que um professor trabalhe em duas ou mais escolas para “completar” sua jornada de trabalho, também admite que professores tenham dois ou mais contratos de trabalho. Portanto, os professores podem trabalhar uma parte do dia em uma escola pública estadual ou municipal e a outra parte em uma escola privada, ou em duas escolas municipais ou ainda em duas escolas estaduais. Situação impensável caso fossem compreendidos como um segmento profissional que exerce função de Estado. Como há forte variação salarial entre as escolas mantidas pelo poder público e pela iniciativa privada, os professores buscam compor seus salários mediante o trabalho em diferentes locais (SOUZA, 2008).

Mancebo (2007) acrescenta ainda a baixa remuneração; desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; a perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; a heteronomia crescente e perda de controle do professor em relação ao seu trabalho.

A análise da precarização do processo de trabalho docente volta-se também para as condições de trabalho, observando-se elementos como a carga horária de trabalho, o tamanho das turmas, razão professor/alunos e a rotatividade/itinerância dos professores nas escolas (FERNANDES, 2010).

A intensificação no trabalho ocorre quando se exige um esforço maior do trabalhador individualizado ou do coletivo de trabalhadores – diante de uma carga adicional ou de tarefas mais complexas, ou seja, trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, podendo constituir-se tanto em esforço físico (corpo), intelectual (acuidade mente/saberes), psíquico (emocional/afetividade), como também uma junção destes. A categoria intensificação do trabalho é reservada para descrever o fenômeno que reúne distintas formas e maneiras de fazer com que o trabalhador produza resultados quantitativa ou qualitativamente superiores, mantidas constantes as condições técnicas, a jornada e o número de trabalhadores. Esse empenho mais firme pode gerar desgaste, fadiga e efeitos fisiológicos, mentais, emocionais e relacionais de forma mais acentuada (DAL ROSSO, 2008).

No que diz respeito ao trabalho docente, o processo de intensificação pode ser observado por meio da redução do seu tempo de descanso, pela falta de tempo para atualizar-se e para se envolver em um planejamento em longo prazo (APPLE, 1989). A

falta de tempo para preparação do trabalho constitui-se em uma característica marcante da intensificação do trabalho docente (HARGREAVES, 1998). Esses horários são propícios a uma troca maior entre os docentes sobre questões comuns, dando-lhes oportunidade de comprometer-se e ajudar-se, limitando o processo de intensificação por estar dentro da jornada escolar (HARGREAVES, 1998). As mudanças no trabalho docente, na atualidade, ressaltam esse processo de intensificação, ao demandar responsabilidades de cunho social relacionadas aos alunos, inovações tecnológicas, prestação de contas e o importante incremento do trabalho administrativo (HARGREAVES, 1998).

A realidade latino-americana adquire algumas especificidades observadas a partir de três dimensões. A primeira está ligada à intensificação do trabalho docente na forma de ampliação da jornada de trabalho, em que os docentes assumem mais de uma jornada de trabalho em função dos baixos salários, trabalhando em dois ou até três estabelecimentos distintos. Observa-se, nesses casos, que o professor assume várias turmas, tem sob sua responsabilidade um número alto de estudantes, o que não lhe permite dedicar mais aos seus alunos, visando o seu bom desempenho, como também lhe falta tempo para preparação de aulas e atualizações (OLIVEIRA, 2006).

Outra forma de intensificação é observada a partir da extensão de jornada dentro da própria escola em que atua, a partir do aumento de horas e carga de trabalho sem remuneração adicional (OLIVEIRA, 2006).

Por último, observa-se a intensificação do trabalho docente dentro da jornada remunerada de trabalho - caracteriza-se por estratégias mais sutis e menos visíveis de

exploração -, a partir da incorporação de novas práticas, novos saberes e o domínio de certas competências, a fim de responder às exigências dos órgãos do sistema e da comunidade.

A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas: são muitas as novas exigências que esses profissionais são forçados a responder (OLIVEIRA, 2006, p 215).

Em trabalho mais recente, Assunção e Oliveira (2009), citando Melchior (2008), analisam que a intensificação do trabalho pode decorrer do crescimento da produção sem alterações do efetivo de trabalhadores, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção. Pode decorrer também das mudanças organizacionais e da evolução dos sistemas e de suas reformas. Mas, essas autoras afirmam, ainda, com base em Melchior (2008), que é no âmbito da atividade que essa intensificação se expressa. Isso porque cabe ao trabalhador *“regular os efeitos da ampliação da complexidade ou do aumento do número de tarefas a ser realizadas, em uma mesma unidade temporal, por uma pessoa ou equipe”* (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009:354).

Diante da falta de tempo, *“os trabalhadores limitam a atividade em suas dimensões centrais, que seriam manter o controle da turma e responder aos dispositivos regulatórios”* (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA e2009, p. 366). Lorencetti (2008) destaca ainda que a ampliação das tarefas exercidas pelos docentes não significou em retorno financeiro e nem de tempo para a sua execução.

Nesse sentido, o professor se torna um trabalhador multifuncional, polivalente, marcado pelas contingências situacionais e emergenciais que envolvem a escola, pela

variedade de papéis e atividades que assumem. Esse acúmulo de funções impede uma prática refletida, profundamente articulada com a prática social, afastando-o cada vez mais do trabalho pedagógico (DUARTE, 2008).

Garcia e Anadon (2009) registram, em seus estudos, que as reformas dos anos 1990, no Brasil, direcionaram para a retórica das emoções e subjetividades dos professores, por meio da responsabilização por suas vitórias e fracassos, assim como o compartilhamento com o poder público dos diversos problemas enfrentados pela escola, mesmo aqueles que ultrapassam seus muros.

Os processos de precarização e intensificação do trabalho docente comprometem a qualidade da educação, na medida em que os professores precisam eleger, em uma gama de atividades e situações emergenciais que se apresentam nas salas de aula e na escola, as demandas que têm condições de atender. Trata-se de uma “escolha” cruel que acaba por interferir na saúde desses trabalhadores (DUARTE, 2010). Esse reflexo é observado, segundo Assunção e Oliveira (2009), por meio do cansaço físico, vocal e mental.

Executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender ao aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões dessa intensificação que leva ao adoecimento. Trata-se de um conflito entre a vontade de bem fazer o seu trabalho, de acordo com as novas regras implícitas da profissão, e a pressão que os leva a certas regras para aumentar a sua produtividade (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009, p. 366).

A discussão do trabalho coletivo docente encontra-se imersa nesse contexto de reformas educacionais e repercussões no trabalho docente. Ao mesmo tempo em que as reformas refletem em mecanismos mais coletivos e participativos, por meio da gestão

democrática da educação (OLIVEIRA, 2008), os docentes se veem confrontados com as avaliações sistêmicas, somadas aos aspectos mencionados de intensificação e precarização do trabalho, que podem dificultar as práticas colaborativas de trabalho. Tudo isso repercute no trabalho coletivo docente, no contexto escolar, como veremos nos capítulos posteriores.

3 TRABALHO COLETIVO DOCENTE: CONCEPÇÕES E PESQUISAS

Este capítulo apresenta as contribuições teóricas para a análise do trabalho coletivo docente, realizadas por pesquisadores da área e que serão utilizadas como referencial na construção desta dissertação. Nesse sentido, iremos discutir as distintas formas de conceber e nomear o trabalho coletivo entre os docentes a partir da pluralidade nocional a que este termo tem sido aludido. Apesar da pluralidade existente, as pesquisas analisadas neste capítulo nos mostraram que o conceito de colaboração é o que mais se aproxima da realidade do trabalho que é realizado nas escolas entre os docentes. Esse conceito será então aprofundado apontando suas diversas formas de configuração, as questões acerca das quais os docentes colaboram, os benefícios da colaboração, os momentos em que é possível essa colaboração, assim como os fatores que podem dificultar ou facilitar a realização do trabalho colaborativo. Buscamos apontar também o entendimento que os docentes possuem acerca desse trabalho realizado entre eles, no interior das escolas, registradas nos trabalhos analisados.

No capítulo anterior, ressaltamos, com base em Tardif e Lessard (2005), que o trabalho docente está estruturado por meio de células, salas de aula, locais fechados onde os professores cumprem suas tarefas separadamente. Ao mesmo tempo, o trabalho docente constitui-se em um trabalho centrado em coletividades humanas, sendo a escola um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, que abrigam tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações

(TARDIF e LESSARD, 2005).

O modo de organização do trabalho docente, relativamente solitário, tem sido questionado nos últimos 30 anos, em diversos países no mundo, a partir das transformações sofridas na organização escolar, que têm valorizado formas de trabalho partilhado entre os professores, voltadas à colaboração e à cooperação. Diversos fatores estão relacionados a essas transformações, a começar pela própria evolução do trabalho e da profissão docente e pelas reformas realizadas nas últimas décadas que repercutiram nos sistemas educativos de vários países, conforme indicado no capítulo anterior (BORGES, 2010).

Dentre essas mudanças, Borges (2010) destaca a multiplicidade de tarefas que os docentes têm sido chamados a exercer, o alargamento do público a ser atendido nas escolas, cada vez mais diversificado e heterogêneo do ponto de vista socioeconômico, cultural e étnico, assim como a emergência de um pessoal técnico não docente que vem surgindo no meio escolar (técnicos de disciplina, seguranças, psicólogos, entre outros). A isso ela acrescenta as alterações no entendimento da missão da escola, das reformas dos programas escolares pautados no desenvolvimento de competências³⁷, dos princípios que têm norteado os saberes escolares e das exigências atribuídas às escolas e ao coletivo de professores por resultados. Por fim, essa autora salienta as alterações nas relações de poder nos estabelecimentos escolares, que vêm enfatizando a horizontalidade das

³⁷ Competência é entendida como “a capacidade de agir em situações complexas mobilizando saberes e conhecimentos (...) o aluno deve se situar no centro de seu próprio processo de aprendizagem segundo uma visão construtivista e reflexiva do ensino-aprendizagem e os professores devem coordenar o seu trabalho visando o desenvolvimento gradual e processual de competências ao longo de todo o processo de escolarização”. (Borges, 2010, p. 03)

relações e a equipe-escola como unidade responsável pela “interpretação, adaptação, negociação e mesmo criação de regras e de uma cultura próprias” (BORGES, p. 3).

No contexto brasileiro, conforme mencionado no capítulo 1, a década de 1990 contemplou um movimento de reformas educacionais que, em sua ordem legal, pregava o trabalho coletivo por meio da implantação de princípios democráticos no interior das escolas, propondo novos modelos de gestão do ensino público voltados a formas mais participativas no contexto escolar, com o envolvimento do professor na gestão da escola; planejamento conjunto; elaboração do projeto político-pedagógico; preparação de projetos interdisciplinares; participação em instâncias de decisão da escola (assembleias, colegiados, conselhos) (AUGUSTO, 2004).

No entanto, esse movimento de construção de relações mais democráticas e solidárias no interior das práticas escolares é complexo, pois se encontra na tensão existente entre “as determinações de uma sociedade voltada para a competitividade individual e a necessidade derivada da própria natureza do trabalho educativo de construir um processo coletivo e cooperativo de trabalho” (KUENZER e CALDAS, 2007, p. 13).

Ao analisar o trabalho coletivo e o individualismo docente, Tardif e Lessard (2005) observam pressões contraditórias que se colocam diante do trabalho do professor.

Deles se exige que assumam sozinhos suas classes e que sejam inteiramente responsáveis pelo sucesso de seus alunos, e se lhes pede, ao mesmo tempo, que participem da vida da escola, que se envolvam nas diversas atividades coletivas e que trabalhem para alcançar fins comuns e publicamente reconhecidos (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 190).

Dessa forma, o professor exerce sua função de forma individual no interior da

classe, envolvendo a relação com os seus alunos e também um “*papel público na coletividade de trabalho e na escola.*” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 183)

Esse papel público está relacionado à dimensão coletiva subjacente ao trabalho docente (Tardif e Lessard, 2003; Lessard e Tardif, 2003 e Tardif e Levasseur, 2004 *apud* Borges, 2010). O trabalho escolar compreende, nesse sentido, um processo coletivo de trabalho que reúne todas as atividades diferenciadas que desempenham os vários agentes escolares, como : professores, diretores, profissionais técnicos, psicólogos escolares, conselheiros pedagógicos, considerando que estes “*nem sempre realizam as mesmas tarefas ou realizam integralmente ou parte de determinadas tarefas que lhes são incumbidas*” (TARDIF e LEVASSEUR, 2004).

É necessário, portanto, diferenciar as práticas docentes fora da sala de aula (*pratique enseignante hors classe*), que contemplam o conjunto de ações dos docentes no âmbito da escola, das práticas de ensino em sala de aula (*pratiques d’enseignement*) (Borges, 2010). As práticas docentes fora da sala de aula são as que menos são estudadas pelos pesquisadores (MARCEL, DUPRIEZ e PERISSET, 2007 *apud* BORGES, 2010).

3.1 Trabalho Coletivo Docente: pluralidade conceitual

Antes de apresentar a discussão conceitual sobre o trabalho “coletivo” docente, cabe registrar de onde vem o termo “coletivo”. A origem etimológica da palavra é um modo de se aproximar dos sentidos da mesma (CURY, 2000). Nesse sentido, o termo “coletivo” remonta sua origem ao latim *collectivus* que significa: 1. Recolhido; 2. Que é

fundado no raciocínio, concludente; 3. Colher juntamente, recolher, juntar, reunir; 4. Ligar juntamente, atar juntamente, reunir, prender; 5. Ter elementos ligados em conjunto (VICENTINI, 2006, pg. 64) (grifos nossos). Dessa forma, a palavra coletivo, em sua origem etimológica, significa o reunir, o juntar, ou seja, a agremiação de pessoas.

O trabalho coletivo é uma expressão empregada, em sentidos diversos. Marx, por exemplo, vai empregá-la para vincular vários tipos de trabalho, articulando-os no conjunto da sociedade (DAL ROSSO, 2010). Para Marx a verdadeira alavanca do processo de trabalho global é cada vez mais não o trabalhador individual, mas a força de trabalho socialmente combinada (MARX, 1983). O capitalismo criou o que Marx chama de trabalhador coletivo, do qual os indivíduos são membros agrupados pelo esforço conjunto de produzir mercadorias (CALLINICOS, 2004). Para Marx (1983), a forma de trabalho em que muitos trabalham planejadamente lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos, chama-se cooperação. Para esse autor, ao cooperar com outros de um modo planejado, o trabalhador se desfaz de suas limitações individuais e desenvolve a capacidade de sua espécie (MARX, 1983).

Na expressão mais corrente, coletivo contrapõe-se a individual. Pensar o trabalho coletivo, dessa forma, é cogitar uma proposta de organização do trabalho que envolve os integrantes em ações conjuntas, ou seja, ao trabalho coletivo contrapõe-se a proposta do trabalho individual, cada trabalhador, por conta própria, fazendo sua trajetória (DAL ROSSO, 2010).

O trabalho coletivo pode ser entendido ainda como trabalho em equipe, como

aparece na forma de organização do trabalho no modelo toyotista³⁸ de produção. Esse modelo exige dos trabalhadores a competência do trabalho em equipe, em uma conjuntura em que o processo de produção necessita de maior participação, cooperação e integração dos trabalhadores. Esse modelo contrapõe-se à escola taylorista e fordista³⁹, que privilegia o método do trabalho individual e especializado (DAL ROSSO, 2008).

Para a análise do trabalho docente coletivo, muitos dos autores estudados⁴⁰ o defendem não como um somatório de trabalhos individuais, como ocorre na organização capitalista do trabalho de caráter taylorista/fordista. Para eles, a simples junção de trabalhadores da educação no ambiente escolar não leva ao trabalho conjunto, principalmente se ocorre a segregação de tarefas, de forma que cada um execute uma parte, pois isso, em última instância, levaria à alienação do homem/professor de sua produção e se distanciaria da construção do processo coletivo (VARANI, 2005). No entanto, esses estudos apresentam diferentes possibilidades de organização da ação

³⁸ Trata-se de uma nova forma flexibilizada de gerir a produção, constituída pelo modo de produção capitalista, e caracterizando-se pela produção voltada à demanda do consumo; heterogeneidade e diversidade na produção; trabalho operário em equipe e flexibilidade nas funções, visando à intensificação da exploração sobre a força de trabalho; melhor aproveitamento do tempo, estoque mínimo e terceirização de parte da produção, diferindo-se do modelo taylorista/fordista de produção, baseado na produção de mercadorias padronizadas. (ANTUNES, 1999)

³⁹ O padrão de acumulação taylorista surgiu no início do século XX, iniciado por Frederick Winslon Taylor (1856-1915) e utilizado por Henry Ford (1863-1947), no intuito de adaptar o trabalhador às necessidades do capital, por meio do controle do processo de trabalho. O taylorismo dedicou-se a estudar formas de organizar melhor o trabalho, para que ele tivesse o maior rendimento possível. Elaboraram-se os fundamentos da organização dos processos de trabalho a fim de exercer maior controle e disciplina sobre os trabalhadores. Dentre as propostas do chamado taylorismo, estão o controle hierarquizado do processo de trabalho por meio de uma camada social de administradores, divisão entre trabalho intelectual e manual, entre concepção e execução, em que o trabalho cerebral deve restringir-se ao departamento de planejamento e controle. Henry Ford (1863-1947) aplicou e desenvolveu os princípios de Taylor, introduzindo a linha de montagem, que gerou uma produtividade ainda maior do trabalho, por meio do funcionamento ininterrupto, da parcelarização das atividades e da automatização do trabalho. (OLIVEIRA, 2006 B)

⁴⁰ Varani (2005), Oliveira (2006), Silva (2002).

conjunta, como possibilidade de trabalho, pautados em autores⁴¹ que discutem essa temática.

Segundo Borges (2010), o trabalho coletivo entre docentes se manifesta pelas noções de colaboração, cooperação, colegialidade, parceria, trabalho em equipe⁴², troca, trabalho em comum, indicando a existência de uma pluralidade conceitual ou nocional do termo “trabalho coletivo”⁴³. Esses termos são empregados em alguns momentos como sinônimos e em outros momentos como desdobramento de um dos conceitos e com sentidos variados. Borges (2010) atribui a essa pluralidade de definições acerca do trabalho coletivo à sua possibilidade de inserir-se nas diversas atividades dos docentes. Nesse sentido, Vicentini (2006) acrescenta:

(...) esta gama de termos se refere ao fato de diferirem quanto às suas particularidades no modo de conceber e viabilizar as práticas coletivas. No entanto, nestes há algo em comum, conceitualmente falando, que é o grupo como possibilidade de trabalho (...) (Vicentini, 2006, p. 57)

Tardif e Lessard (2005) trabalham com a ideia de que essa pluralidade ocorre devido ao contexto escolar, em que as relações são tanto codificadas quanto pautadas

⁴¹ Elliot (1990), Geraldi (1993), Zeichner (1995), Leite (2000), Certeau (2001), Hargreaves (1998), Geraldi, Messias e Guerra (1998), Fullan e Hargreaves (2001), Lima (2003), Ibernnon (2004), Fiorentini (2004).

⁴² Merini (2007) considera frágeis as noções de trabalho em equipe e parceria, pois as análises efetuadas sobre essas conceituações têm se demonstrado superficiais, pouco detalhadas e de pequena produtividade. O conceito de *trabalho em conjunto* é mais propício, pois envolve a negociação, ação comum e a corresponsabilidade no desenvolvimento do trabalho. O trabalho conjunto remete à expressão em latim “*cum-laborare*”, que significa *trabalhar com* e é orientado por um objetivo comum envolvendo sempre a resolução de um problema.

⁴³ Estão de acordo com essa afirmativa de Borges (2010) os seguintes autores: Tardif e Lessard (2005), Hargreaves (1998), Fiorentini (2006) e Costa (2008).

sobre amizades, conflitos pessoais, colaborações pontuais e intercâmbios imprevistos.

No trabalho de Costa (2008), identificam-se muitas formas de exercer o trabalho coletivo de acordo com os objetivos dos sujeitos envolvidos e das relações estabelecidas entre eles. Nesse sentido, a questão do trabalho coletivo deve ser pensada em suas diferentes possibilidades de configuração e dos fatores que levam a este ou aquele desenho.

As seções seguintes buscam desenvolver os principais conceitos e seus desdobramentos utilizados para se referir ao trabalho coletivo entre os professores nas pesquisas⁴⁴ sobre o trabalho docente.

3.2 Trabalho Colaborativo e Trabalho Cooperativo

Dentre as diversas formas de trabalho coletivo, destaca-se o trabalho colaborativo. De acordo com Van (1999), diversas pesquisas voltadas para investigar a colaboração entre docentes nos Estados Unidos e na Inglaterra, nas escolas elementares e médias, apontam para diferentes formas de colaboração que podem contribuir para o crescimento profissional, implementação de mudanças, desenvolvimento escolar e resultados dos estudantes. Diversos autores se propõem a discutir a colaboração no contexto escolar, dentre estes encontram-se Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2001), Tardif e Lessard (2005), Borges (2006, 2010) e Damiani (2008).

⁴⁴ Viviani (1996); Vianna (1999); Silva (2002); Tilton (2003); Varani (2005); Borges (2006); Oliveira (2006); Silva e Fernandes (2006); Malavassi (2006); Vicentini (2006); Damiani (2004, 2008); Costa (2008).

O trabalho colaborativo (BORGES, 2010), definição esta de cunho sociológico, compreende as práticas interativas entre dois ou mais profissionais do ensino que possuem um mesmo estatuto, atuam sobre diferentes objetos - alunos, material didático, estratégias e conteúdos de ensino, projeto de estabelecimento, relação com os pais de alunos, com dirigentes escolares e assumem a responsabilidade coletiva desse tipo de trabalho (LESSARD, 2005 *apud* BORGES 2010). Nessa perspectiva, os termos “trabalho colaborativo” e “trabalho coletivo” são usados indistintamente abarcando a ideia de “trabalho em comum - partilhado”.

A colaboração inserida nas formas de trabalho partilhado (*travail partagé*) é entendida pela interdependência decorrente da partilha de um espaço e de tempos de trabalho, assim como de recursos comuns, e implica, sobretudo, a comunicação (notadamente funcional que relacional), a tomada de decisão, assim como um objetivo comum partilhado pelos agentes escolares (BORGES, 2010, p. 01).

Fiorentini (2006) se aproxima do entendimento de Borges (2010), ao ressaltar que no trabalho colaborativo os membros de um grupo trabalham conjuntamente (colaboram) e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo. Estabelecem relações que tendem a não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

Para Damiani (2008), Costa (2008) e Borges (2010), os termos colaboração e cooperação não podem ser compreendidos como sinônimos, apesar de possuírem o mesmo prefixo “co”, que significa ação conjunta. No entendimento de Borges (2010), a cooperação pode ser concebida como um nível superior ao da colaboração, em que os agentes escolares são dependentes no trabalho e por causa dele necessitam agir

conjuntamente, operar juntos, a fim de responder às características da situação e aos seus objetivos.

Fiorentini (2006), Damiani (2008) e Costa (2008) entendem a cooperação como uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final. Fiorentini (2006) destaca que o termo cooperação deriva do verbo latim *operare*, que significa operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema. Nesse sentido, há ajuda mútua na execução de tarefas (co-operam), embora suas finalidades não sejam produto de negociação conjunta do grupo (FIORENTINI, 2006). Podem existir, nesses casos, relações de subserviência, desigualdade e hierarquização entre os seus membros, ou seja, hierarquicamente se submetem a uma direção, secretaria, coordenação ou outra instância, como também sugere Varani (2005). Seria uma fase do trabalho coletivo, que não chegou ainda a constituir-se em trabalho colaborativo, pois nem todo o grupo possui poder de decisão e autonomia na condução dos acordos e das ações conjuntas. (FIORENTINI, 2006). A colaboração pode ser entendida como uma filosofia de vida e a cooperação como uma interação que facilitaria a execução de determinada atividade ou produto final. (DAMIANI, 2008)

A colaboração, para Hargreaves (1998) e Fullan e Hargreaves (2001), ocorre a partir do ensino em equipe, da partilha na tomada de decisões e da responsabilidade coletiva, como princípio articulador e integrador das ações e do planejamento. Esses autores trabalham com o conceito de *culturas colaborativas*. Estas não se particularizam “pela organização formal, pelas reuniões ou procedimentos burocráticos. Também não são preparadas para projetos ou eventos específicos” (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p. 89). Constituem-se em qualidades, atitudes e valores que são transmitidos e

vivenciados nas relações entre os docentes, pautando-se na ajuda, no apoio, na confiança e na abertura. Nesse caso, ocorre a valorização dos indivíduos como pessoas e dos grupos a que pertencem. Nessas culturas, os docentes também desenvolvem a confiança coletiva necessária a uma resposta crítica à mudança, selecionando e adaptando os elementos desta que ajudarão a melhorar o seu próprio contexto de trabalho e rejeitando aqueles que não o farão.

As culturas de colaboração, segundo Hargreaves (1998), possuem quatro características que as distinguem nas relações de trabalho. As duas primeiras estão relacionadas ao *caráter espontâneo* e *voluntário* dessas relações, pois surgem dos próprios docentes como grupo. Isso não exclui o fato de poderem apoiar-se na administração e serem promovidas por meio da instituição de horários determinados. As reuniões estabelecidas e os planejamentos podem fazer parte das culturas de colaboração, mas não se tornam predominantes no processo das demais situações de trabalho entre os docentes, pois existem aqueles encontros informais, breves e frequentes. Portanto, a artificialidade⁴⁵ administrativa facilita o processo e a espontaneidade não se torna absoluta, porém o autor aponta para as possibilidades destes grupos evoluírem ao longo do tempo e se manterem, independentes da administração.

A terceira característica está ligada ao *desenvolvimento profissional* dos docentes. Hargreaves (1998) acredita que nas culturas de colaboração os professores discutem as tarefas e fins do trabalho em conjunto, ao invés de somente implementar objetivos vindos de terceiros. Essa terceira característica, relativa às relações de trabalho nas culturas de colaboração, é *onipresente no tempo e no espaço*. Isso significa que o trabalhar em

⁴⁵ O conceito de colegialidade artificial será trabalhado no capítulo 3, item 3.2.1.2 desta dissertação.

conjunto não se limita a um horário fixo para tal atividade, mas está presente nas trocas, nos intercâmbios entre salas nos momentos difíceis, nas sugestões de novas ideias, na discussão dos problemas comuns, etc. Os encontros informais, breves e frequentes sobrepõem aos horários estabelecidos para reuniões e planejamentos. Portanto, as culturas de colaboração, para Hargreaves (1998), são constitutivas do modo de operar o trabalho docente na escola.

A quarta e última característica está ligada à *imprevisibilidade dos resultados* da colaboração, pois nessas ocasiões os docentes julgam e controlam o que fazem conjuntamente, por meio de decisões descentralizadas.

As culturas colaborativas também exigem um acordo global a respeito dos valores educativos e, ao mesmo tempo, permitem os desacordos – que são até mais frequentes –, tornando-se locais de trabalho árduo, empenho comum, dedicação e sentimento de orgulho da instituição. (FULLAN e HARGREAVES, 2001)

Este desacordo torna-se possível devido à existência de uma base sólida de segurança fundamental em que se baseiam as relações entre os docentes – uma segurança que permite a discussão aberta e a discordância temporária, na certeza de que a continuidade das relações não será ameaçada (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p. 90).

As culturas colaborativas na escola são difíceis de serem desenvolvidas, pois envolvem um grau elevado de segurança, confiança e abertura entre os envolvidos, além de tempo necessário. Isso significa que a existência da colaboração na escola não implica a existência de uma cultura colaborativa nesse local (FULLAN e HARGREAVES, 2001). Alguns tipos de colaborações entre os docentes nas escolas deveriam, mas não se

estendem *aos contextos de sala de aula em que os professores poderiam envolver-se no ensino conjunto, na observação mútua do trabalho ou na investigação-ação (p. 99)*. Elas se restringem às tomadas de decisões e às relações interpessoais de apoio, ao invés da inquirição reflexiva focalizada, entendida como trabalho de discussão coletiva, de experimentação em sala de aula e avaliação posterior coletiva. Mesmo nos períodos de preparação, não é comum que os docentes frequentem uns as salas dos outros. Isso implica na qualidade, pois os docentes poderiam contribuir na prática dos colegas e lhes prestar assessoria. A existência de uma cultura colaborativa na escola deve ultrapassar, portanto, o nível da tomada de decisões, da planificação cooperativa e das relações interpessoais de apoio, para abranger o trabalho conjunto, a observação mútua e a inquirição reflexiva focalizada.

Para se instaurar uma cultura de colaboração no contexto escolar, faz-se necessário um engajamento e responsabilização coletiva entre os professores, um trabalho de discussão coletiva, de experimentação em sala de aula e avaliação posterior coletiva, além de uma preocupação em garantir tempos e espaços de trabalho coletivo (FULLAN E HARGREAVES, 2001). Faz-se necessário também que os professores encontrem um sentido em colaborar no trabalho (Borges, 2006). Nesse sentido, Fullan e Hargreaves (2001) acrescentam que:

(...) as colaborações eficazes operam no mundo das ideias, analisando criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p. 102).

3.2.1 Tipos de colaboração entre os docentes

A existência de colaboração nas relações que envolvem os docentes não implica a existência de uma cultura colaborativa, pois a existência desta refere-se a um grau mais elevado do processo de colaboração. Alguns tipos de colaboração devem ser evitados, segundo Fullan e Hargreaves (2001), pois constituem perda de tempo e possuem impactos limitados. Outros se constituem como transição a ser ultrapassada, na busca de formas mais ambiciosas. Esses autores desenvolvem quatro tipos de colaboração: a *balcanização*, a *colegialidade artificial*, a *colaboração confortável* e o *trabalho em conjunto*.

3.2.1.1 Balcanização

A cultura docente balcanizada é constituída pela existência de grupos particulares e isolados de colegas, ou seja, de subgrupos que geralmente se agregam por trabalhar de maneira mais próxima (mesma disciplina, mesmo ciclo, mesmo ano) (HARGREAVES, 1998; e FULLAN e HARGREAVES, 2001). Esses grupos se sentem mais confortáveis, cômodos e complacentes quando trabalham juntos. Trata-se de uma colaboração que divide.

Essa cultura está presente tanto nas escolas a que os autores denominam médias quanto nas de ensino fundamental, prevalecendo fortemente nas primeiras, em que a divisão consiste em disciplinas curriculares. No ensino fundamental, a balcanização pode ser observada por meio da separação dos docentes em diferentes anos e ciclos, sendo rara

a existência de uma colaboração entre professores de anos e ciclos diferentes (HARGREAVES, 1998; FULLAN e HARGREAVES, 2001).

O tempo para planejamento era programado, frequentemente, de modo a encorajar este procedimento, sendo os docentes do mesmo ano liberados, simultaneamente, das suas atividades letivas (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 96).

A balcanização apresenta outras quatro características que não só a formação de subgrupos menores. Hargreaves (1998) destaca em primeiro lugar a *permeabilidade reduzida*, ou seja, os professores balcanizados pertencem a um grupo exclusivo, delimitado em espaços e limites bem definidos entre eles. Não é comum, nesses casos, o pertencimento a vários grupos. Tornam-se, portanto, grupos isolados entre si, com pensamentos e crenças muitas vezes distintas dos outros grupos.

Outra característica é a *permanência duradoura* desses grupos, que se mantém estáveis, havendo raras mudanças entre eles. Uma terceira característica é a *identificação pessoal*, ou seja, os professores chegam a se denominar não mais como docentes da escola, mas como professores de uma determinada etapa do ensino ou professores de uma disciplina especializada. A quarta e última característica que Hargreaves (1998) denomina de cultura balcanizada é o seu *caráter político*, com dinâmicas de poder, diferenças de poder entre um grupo e outro e de interesses pessoais envolvidos.

No ensino médio, a balcanização tem sido sustentada pela hegemonia da especialização das matérias, que perpetua os conflitos e as divisões na escola, restringindo a aprendizagem entre profissionais e a troca educativa entre eles (Hargreaves, 1998). As matérias separadas em diferentes departamentos formam

pequenas ilhas, constituídas por um corpo docente fragmentado. Dessa forma, as práticas colaborativas se instalam mais tardiamente no ensino secundário (BORGES e LESSARD, 2007).

A existência de relações balcanizadas na escola reflete e reforça as diferenças em relação à aprendizagem, as formas de ensinar, os aspectos de disciplina e o próprio currículo. Podem gerar disputas em relação aos espaços, tempos e recursos na escola. Além disso, inibem a discussão aberta e podem prejudicar a criação de uma perspectiva da escola em sua totalidade, impedindo o crescimento profissional contínuo dos professores da escola e sua capacidade de resposta diante das mudanças educacionais. (FULLAN e HARGREAVES, 2001)

Muitas vezes, observa-se essa divisão de grupo entre professores conservadores e professores inovadores ou entre professores do ensino fundamental e médio. Esses grupos podem criar um sentimento de superioridade sobre os outros, repercutindo em uma segmentação prejudicial para a escola.

A balcanização pode conduzir à pobreza da comunicação, à indiferença ou a grupos que seguem caminhos opostos dentro de uma escola (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p 96).

A balcanização pode gerar a perda de continuidade nas análises de progresso dos alunos, assim como expectativas divergentes sobre seu desempenho e comportamento. Pode gerar também interrupções ou duplicações na aprendizagem dos alunos quando estes passam para o ano seguinte.

Portanto, ao se pesquisar práticas colaborativas entre os docentes, é necessário estar atento às relações balcanizadas, pois as divisões entre diferentes etapas de ensino podem não refletir uma cultura colaborativa dos docentes como um todo. Isso não significa desconsiderar a importância da formação de equipes com os colegas que atuam na mesma etapa de ensino, já que essa formação constitui-se como um passo inicial na formação de culturas colaborativas plenas (FULLAN E HARGREAVES, 2001).

Hargreaves (1998) chama a atenção também para a criação de um sentido de totalidade nas escolas, compromisso da escola com a consciência dos fins educativos e criação de uma comunidade de docentes que não se restringem às interações com seu ano, ciclo ou disciplina, mas englobam as relações da escola como um todo. No caso do ensino médio, o autor orienta a diluição dos limites entre as matérias, uniformizando-as e propiciando o surgimento de outras categorias de organização.

O fato de fazer parte da “escola como um todo” supõe desejar pertencer a uma comunidade, compartilhar as mesmas crenças e objetivos pedagógicos, trabalhar em equipe, reconhecer e aproveitar a experiência complementar dos colegas, relacionar-se bem com os outros membros do grupo, ter consciência da presença de outras classes na escola, além da sua própria, e participar delas, e valorizar a liderança do diretor (NIAS, SOUTHWORTH y CAMPBELL, 1989 APUD HARGREAVES, 1998)⁴⁶ (tradução livre).

3.2.1.2 Colegialidade Artificial

Às abordagens mais controladas de colaboração, Fullan e Hargreaves (2001) nomeiam de colegialidade artificial. Essa forma de colaboração se volta às práticas formais, burocráticas e obrigatórias de trabalho em conjunto, fixas no tempo e no espaço,

além de regulamentadas pela administração, com o objetivo de concretizar a colegialidade nas escolas, a partilha, a aprendizagem e o aperfeiçoamento. Tem também como objetivo criar um ambiente propício ao cumprimento de determinados propósitos administrativos, implementação de novas técnicas e abordagens externas, por meio da cooptação dos professores e manipulação indireta dos acordos. Geralmente o trabalho conjunto é imposto administrativamente e de forma inflexível (FULLAN e HARGREAVES, 2001).

Constitui-se, portanto, em uma colaboração não espontânea nem voluntária, sendo previsível e fixa no tempo e espaço, além de regulada administrativamente e orientada para objetivos estabelecidos em instâncias de poder (FIORENTINI, 2004).

Dentre as atividades desenvolvidas nesse tipo de colaboração, destacam-se o treino pelos pares, planejamento conjunto em espaços e tempos reservados para essa tarefa – geralmente nos tempos de preparação, nas reuniões programadas formalmente, nas descrições detalhadas de atividades e programas de formação; formas de colegialidade que obrigam os docentes a trabalharem juntos – muitas vezes se reunir com os pares, quando não há sobre o que discutir, não encorajam os docentes a desenvolver o trabalho em conjunto. (FULLAN e HARGREAVES, 2001).

Fiorentini (2006) ressalta que quando os diretores ou coordenadores pedagógicos, na intenção de viabilizar o trabalho coletivo na escola, obrigam os docentes a se reunir em grupos de trabalho ou de estudo podem contribuir tanto para formas de colaboração balcanizadas, quanto para o surgimento da colegialidade artificial.

A colegialidade artificial pode ser um passo inicial para a instauração de uma

cultura colaborativa na escola, quando utilizada de forma facilitadora e não controlada, a fim de preparar relações colaborativas mais duradouras entre os docentes, proporcionando o contato entre eles. Podem também proporcionar a focalização do trabalho em conjunto.

Algum artificialismo será necessário na criação de praticamente todas as culturas colaborativas: estas não surgem por si próprias (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p. 104).

Porém, é necessário se atentar para que estas relações de natureza administrativa e superficial não sejam substituídas pelas culturas colaborativas entre os docentes, que demandam tempo, cuidado e sensibilidade.

3.2.1.3 Colaboração confortável

Colaboração confortável é aquela que se restringe aos aspectos práticos, imediatos e de curto prazo que envolvem o trabalho docente. Não atinge, portanto, os aspectos mais profundos da profissão, como, por exemplo, a privacidade da sala de aula dos docentes, ou seja, torna-se uma colaboração circunscrita. Nesse tipo de colaboração, procura-se evitar as discussões e os desacordos relativos aos princípios e práticas de ensino. Consistem, dessa forma, em atividades mais seguras, confortáveis e periféricas aos docentes, como *a oferta de conselhos, a troca de dicas e a partilha de materiais, com uma natureza mais imediata, específica e técnica.* (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p.100)

Acrescentam-se a estas, a revisão conjunta dos recursos e planejamento do estudo sem a reflexão dos valores, objetivos e a consequência do que fazem (HARGREAVES,

1998). Nesse sentido, perde-se o valor e o propósito daquilo que se ensina e como se ensina, excluindo a prática reflexiva sistemática.

3.2.1.4 Trabalho em conjunto

O trabalho em conjunto é a forma de colaboração que cria interdependências mais fortes, responsabilidade partilhada, empenho e aperfeiçoamento coletivos, além de maior disponibilidade de se envolver em atividades de revisão e crítica do trabalho efetuado. (Hargreaves, 1998). Envolve a ação comum, a negociação e é orientado por um objetivo comum envolvendo sempre a resolução de um problema. (Merini, 2007)

Loes (1999) caracteriza essa forma de trabalho por meio do desenvolvimento de materiais e atividades com cada professor, o ensino conjunto nas salas de aula e a visita de cada professor às outras salas.

Fullan e Hargreaves (2001) chamam a atenção para o fato de que não podemos dizer que estamos em uma escola colaborativa por existir uma sala de professores com um bom ambiente, pelos colegas conversarem sobre os alunos ou trocarem apoio moral. Escolas em que os professores permanecem isolados e inseguros em sua salas de aula tendem a apresentar, nas salas de professores, ambientes geralmente de boa disposição, apesar de as conversas tornarem-se mais gerais, referentes a questões não escolares ou sobre histórias de alunos e pais em tons pejorativos. As questões profissionais são deixadas de lado, não se aprofundam nas questões de trabalho e aperfeiçoamento.

A partir dos tipos de colaboração levantados acima é necessário considerar que as culturas colaborativas são complexas e difíceis de serem construídas e mantidas durante

longos períodos de tempo. Sua construção exige, em primeiro lugar, o reconhecimento da individualidade – eliminando o individualismo – e o estímulo à interação, pautando-se no trabalho em conjunto, na observação mútua e na inquirição reflexiva focalizada.

As formas mais simples de colaboração nas escolas são mais comuns do que as formas mais complexas (HARGREAVES, 1998 e LOES, 1999), - estas envolvem a revisão crítica, reflexiva e coletiva a respeito dos fins e princípios da prática cotidiana, o ensino em equipe e a colegialidade em sala de aula.

A construção das culturas colaborativas implica uma longa viagem de desenvolvimento: não existem atalhos fáceis para lá chegar (FULLAN e HARGREAVES 2001, p. 105).

3.2.2 Motivações e benefícios da colaboração entre os docentes

Tardif e Lessard (2005) identificam diferentes motivações que levam à colaboração entre os professores. Para eles, os docentes colaboram para o planejamento do ensino com colegas do mesmo grau (ensino fundamental) ou da mesma matéria (ensino médio). Nesse caso, os docentes estabelecem um quadro comum, porém cada um possui sua autonomia e liberdade profissional no sentido de obter uma margem de mudanças.

Outra forma de motivar a colaboração está no suporte e encorajamento dado por um colega com maior experiência para os professores que estão em início de carreira, auxiliando-os no planejamento, nas concepções pedagógicas e no modo de trabalhar

(TARDIF e LESSARD, 2005). Esses autores identificam também maior colaboração entre os professores iniciantes, que parecem interagir mais facilmente entre si, com o intuito de buscar dominar as exigências da profissão e também por estarem mais disponíveis e mais entusiasmados.

Por fim, destaca-se como motivação para a colaboração a divisão de tarefas pedagógicas, em que um professor assume determinada tarefa ou disciplina enquanto o colega assume outra. Nesse caso, o ensino continua sendo uma atividade individual, cada um assumindo isoladamente uma parte da carga de trabalho⁴⁷ do outro. (TARDIF e LESSARD, 2005)

Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2001) e Loes (1999) acrescentam que a colaboração ocorre também para a troca de pequenas histórias entre os docentes, para a partilha – fornecer e pedir apoio, recursos, ideias. Muitas vezes, esse tipo de colaboração ocorre somente se o professor a procura diante de outro colega ou quando este a solicita.

A troca de materiais também constitui, segundo Hargreaves (1995) e Loes (1999), como uma forma que leva os docentes a colaborarem entre si. Loes (1999) destaca que a contribuição gerada por essa troca pode variar dependendo do que os professores fazem com o material recebido. Além disso, esse autor destaca outras motivações que levam os docentes a colaborar, ou seja, a eficiência e o ganho de tempo a partir da colaboração

⁴⁷ Segundo Lima (2010), a carga de trabalho se constitui como uma complexa função de “duração da atividade, ritmo e intensidade do esforço, tipo de tarefa, estratégias de regulação (que, por sua vez, dependem das competências do trabalhador e das condições de trabalho em sentido amplo), ciclos e pausas (horárias, diárias, entre jornadas, semanais e anuais, com seus feriados e férias mais longas, implicação, interesse e sentido do trabalho para o trabalhador) (LIMA, 2010, p.2).

entre eles ou para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de acesso aos mesmos conteúdos durante o ano.

Essas motivações que levam ao processo de colaboração não ameaçam a independência do professor, pois são constituídas fora da sala de aula e deixam intactas as concepções e o controle do professor sobre sua própria prática. (FULLAN e HARGERAVES, 2001)

Em relação aos benefícios das relações de trabalho colaborativas, alguns autores⁴⁸ apontam que os professores que confiam, valorizam e legitimam a partilha do saber especializado, que procuram aconselhamento e concedem ajuda, têm maiores probabilidades de se tornarem profissionais melhores em relação ao ensino. O impacto da colaboração sob a incerteza dos professores os leva a adquirir um sentimento maior de confiança e reduz o sentimento de impotência (FULLAN e HARGREAVES, 2001).

Nas escolas colaborativas, os docentes procuram trocar ideias junto aos pares e, diante dos problemas, procuram apoio e aconselhamento com outros colegas ou com a direção da escola, ao invés de se pautar somente na sua própria experiência, buscando resolver as dificuldades conjuntamente e, com isso, aperfeiçoar-se (ROSENHOLTZ, 1989 *apud* FULLAN e HARGREAVES, 2001). Os docentes têm a possibilidade de aprender uns com os outros, compartilhar preocupações comuns e conjuntamente resolver os problemas que os envolvem. Desenvolvem também confiança coletiva que os capacita a uma resposta crítica ante as mudanças, que os ajudarão a melhorar o contexto de trabalho (FULLAN e HARGREAVES, 2001). A colaboração, nesse sentido, enriquece a

⁴⁸ Fullan e Hargreaves (2001), Damiani (2008), Borges (2006), Borges e Lessard (2007) e Nóvoa (1995).

própria prática docente, por meio também da observação da forma de fazer dos outros colegas, a fim de enriquecer a própria prática (Borges e Lessard, 2007).

A colaboração entre os docentes assegura maior produtividade e rendimento no ensino, além de constituir como a base sobre a qual se deve construir uma nova *expertise* e profissionalização docente, calcadas na eficácia e na *performance*. Os docentes obtêm melhor desempenho colaborando entre si (LEORNARD, 2003) *apud* BORGES, 2006). Alguns dos autores analisados⁴⁹ acreditam que a colaboração entre os docentes repercute, também, no sucesso dos alunos. A colaboração pautada em formas de decisões compartilhadas e de consultas aos docentes constitui como um dos fatores correlacionados aos resultados escolares positivos nos estudos de eficácia escolar apontados por Hargreaves (1995).

Damiani (2008) ainda revela, por meio dos seus estudos, que escolas onde a cultura colaborativa predomina são mais inclusivas, possuem baixo índice de repetência e evasão de seus estudantes, alto grau de satisfação docente e investimento na formação continuada. A autora atribui grande relevância à formação continuada, que além de proporcionar uma reflexão coletiva leva à autorreflexão, ao desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo, a fim de ressignificar a prática por meio da teorização. Portanto, a autora acredita ser necessário estimular estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas, em que os docentes possam refletir entre si e compartilhar erros e acertos, negociando significados e confrontando pontos de vista. Segundo Nóvoa (1995):

O trabalho em conjunto é a melhor maneira de imaginar práticas

⁴⁹ Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2001), Damiani (2008) e Borges (2006).

inovadoras de formação e estas são essenciais à produção de uma nova profissionalidade docente, que enfrente os desafios educativos atuais (Nóvoa, 1995, p. 38).

Apesar dessa diferenciação no modo de entender e de viabilizar as práticas coletivas, muitos dos estudos encontrados na revisão bibliográfica (TITTON, 2003; VARANI, 2005; OLIVEIRA, 2006b; SILVA, 2002; BORGES, 2006; e DAMINIANI, 2008) ressaltam também os benefícios que o trabalho coletivo pode proporcionar, trazendo novos elementos além dos já expostos até aqui.

A ação realizada de forma coletiva, para Titton (2003), permite superar a luta contra si mesmo, contra suas próprias ambivalências, contra os outros e suas diferenças, contra o sistema e suas imposições. Varani (2005) destaca que o grupo proporciona melhor compreensão do seu próprio trabalho, no sentido de armá-lo para o enfrentamento das políticas autoritárias. Constitui-se em um importante mecanismo de resistência (VARANI, 2005), enfrentamento das mudanças ocorridas no trabalho, impulsionadas pela necessidade de construção de escolas mais democráticas e de maior qualidade, e garantia de melhores condições de trabalho e de reconhecimento social.

A resistência, por meio das manifestações de revolta e inquietude coletiva diante das condições de trabalho, não apenas nega o que se impõe como política educacional, mas também produz novas formas de ser e estar professor, novas formas de saberes sobre a escola. O trabalho coletivo docente é ressaltado nos estudos citados acima em contraposição ao isolamento do profissional no trabalho, ou seja, o professor isoladamente é vítima fácil de suas próprias deformações, insuficiências e interesses, assim como das pressões institucionais e sociais (PEREZ GOMES, 2001 *apud*

OLIVEIRA, 2006b).

Varani (2005) e Loes (1999) argumentam que o trabalho colaborativo leva os professores a verem seus problemas não só como seus, mas estando relacionados aos problemas dos outros professores ou com a estrutura das escolas e dos sistemas educacionais. Damiani (2008) também caminha nesse sentido, ao afirmar que a “cultura de coletividade” permite aos envolvidos reconhecer o que sabem, o que os outros sabem e o que todos não sabem. Atitudes que resultam na busca de superação dos limites do grupo.

As relações interpessoais, estimuladas pelo coletivo de professores, desenvolvem sua capacidade de compreender, lidar com o outro, de aceitá-lo e, ainda, de aprender e ampliar conceitos e introjetar novos valores. (SILVA, 2002)

3.2.3 Espaços, momentos e significados do trabalho coletivo

Há de se destacar que a dimensão coletiva subjacente ao trabalho entre os docentes procede de dois aspectos referentes aos momentos de partilha. O primeiro se constitui em aspectos formais, que são os encontros, reuniões, comissões, tarefas comuns, participação em jornadas pedagógicas, supervisão de estagiários, entre outros (TARDIF e LESSARD, 2005). E o segundo, em momentos informais, como conversas nas salas dos professores, a troca de ideias e materiais pedagógicos ou projetos específicos de dois ou mais professores.

Em relação ao primeiro, denominados de momentos de planificação pelos docentes, na pesquisa realizada sobre o tempo de preparação para o trabalho, em Ontário no Canadá (HARGREAVES, 1998), os professores consideravam esses tempos muito reduzidos para o planejamento individual ou coletivo. Segundo esses docentes, eles gastavam pelo menos 40 minutos para organizar a turma até que os professores substitutos chegassem, para assumi-las. Eles precisavam levar as crianças ao ginásio, esperá-las trocar de roupa e depois se deslocar até a sala dos professores, o que já os fazia perder muito tempo.

Nessa pesquisa, os momentos de planejamento conjunto eram utilizados para organizar várias tarefas imediatas, como: tirar cópias, utilizar o telefone, corrigir trabalhos, preparar material didático, fazer boletins informativos e outras questões que os docentes necessitam colocar em dia. O planejamento das aulas era realizado muitas vezes antes do tempo de preparação conjunta ou até mesmo em casa (HARGREAVES, 1998; FULLAN e HARGREAVES, 2001).

Os autores da investigação realizada em Ontário/Canadá, citada acima, partiram do pressuposto de que quanto maior fosse o tempo de planificação dos docentes, mais aptos estes estariam para realizar um planejamento coletivo. Porém, observaram-se duas situações. Na primeira, os professores não consideravam suficiente o tempo para a planificação em conjunto e preferiam se ocupar, nesse período, com demandas mais imediatas e urgentes. Dessa forma, quanto mais largos eram os períodos de preparação voltados à colaboração com os colegas, mais alguns docentes se preocupavam em dispor de um horário para preparar individualmente suas aulas. Na segunda situação, registraram-se alguns professores que consideravam o tempo de planificação ideal para o trabalho

conjunto. Eles utilizavam desse tempo para planejar em conjunto com os colegas, pois não podiam fazê-lo em outro momento, ou seja, não podiam se estender depois do horário das aulas devido às responsabilidades domésticas (HARGREAVES, 1998; FULLAN e HARGREAVES, 2001). Dessa forma

O tempo de planejamento e suas utilizações estão relacionados com o trabalho e as circunstâncias de vida dos professores de formas complexas e variáveis (FULLAN e HARGREAVES 2001, p 107).

Diante disso, Hargreaves (1998) orienta a conceder liberdade aos professores para que estes utilizem o tempo de planejamento com maior flexibilidade e ao seu critério. Os tempos fixados para que os docentes possam se reunir deve ser utilizado como instrumento facilitador e não como forma de controle.

Borges e Lessard (2007) observaram, em pesquisa⁵⁰ realizada no Quebec, que as reuniões se constituíam como momentos de troca, partilha e de colocar em dia os ajuntamentos entre os educadores, mesmo que estes não estivessem apoiados num trabalho que envolvesse a colaboração.

Em relação ao segundo aspecto referente aos momentos de partilha, citados anteriormente, estes se constituem de momentos informais como as conversas nas salas dos professores, a troca de ideias e materiais pedagógicos ou projetos específicos de dois ou mais professores (TARDIF e LESSARD, 2005). Muitos dos docentes, na pesquisa citada, sobre o tempo de preparação, preferiam planificar no horário de almoço ou depois

⁵⁰ Essa pesquisa foi desenvolvida por esses autores e procurou observar as práticas de colaboração numa escola secundária no Quebec, durante o processo de adaptação a um novo programa de reforma – entre 2003 e 2004 -, que impôs a exigência da colaboração entre os docentes (BORGES e LESSARD, 2007).

das aulas (HARGREAVES, 1998; FULLAN e HARGREAVES, 2001). Loes (1999) destaca, nesse sentido, que as colaborações informais apresentaram-se mais satisfatórias e valiosas para os docentes, quando perguntados. Borges e Lessard (2007) também observaram a incidência de colaborações informais no sentido de troca de material e participação na discussão de ideias dentro dos momentos de intervalo e refeições.

Em pesquisa realizada por Tardif e Lessard (2005), foi possível concluir que os conceitos sobre o que constitui o trabalho coletivo para os docentes na escola são carregados de um sentido global de virtude. Dessa forma, surge uma retórica de colaboração que remete a um aspecto favorável.

(...) a colaboração é mais desejada pelos professores que verdadeiramente presente e mantida ao longo das diferentes atividades escolares (Tardif e Lessard, 2005, p. 184).

Os professores descrevem diferentes formas de colaboração entre si, visando: “trabalho em comum”; “apoio pedagógico dado ou recebido de um colega”; “interações que, em geral, não implicam a presença do colega na classe” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 184). Eles se referem à colaboração como o planejamento do ensino, a construção e a preparação do material pedagógico ou a divisão de tarefas. Trata-se, portanto, de uma colaboração para o cumprimento de tarefas, mais que a participação coletiva em um trabalho comum (TARFID e LESSARD, 2005).

(...) a colaboração de que os professores falam e que eles reconhecem como necessária não questiona a estrutura celular do ensino (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 185).

Fullan e Hargreaves (2001) atentam para esse fator, destacando que os docentes não costumam interferir na prática em sala de aula uns dos outros. As normas de privacidade permanecem intactas.

No estudo sobre os tempos de preparação, mesmo nos locais mais colaborativos, falava-se muito sobre a partilha, o intercâmbio, a coordenação, a celebração e o apoio, mas quase nada sobre a pesquisa, o questionamento, a reflexão, a crítica e o envolvimento no diálogo como atividades positivas e úteis (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 100).

Malet e Brisard (2005) retratam essa questão no ensino secundário francês, em que os docentes valorizam o termo “coletivo”, sem que na prática cotidiana estes o reconheçam. Quando este chega a ser efetivamente valorizado, pauta-se em bases informais e eletivas, que são asseguradas pelas afinidades interpessoais e pela iniciativa. Quando se escapa desses fatores, o trabalho coletivo se torna para os docentes uma sobrecarga de trabalho. Prova disso é a referência frequente que os docentes envolvidos na pesquisa fazem à sala dos professores, local onde as trocas raramente são centradas no trabalho. Nesse sentido, a função do grupo é quase que proporcionar o bom humor e a distração em meio a um trabalho solitário.

Dessa forma, Borges e Lessard (2007) acrescentam que, entre o ideal colaborativo e a realização de colaborações no contexto escolar, há uma grande distância. Os docentes observam a colaboração como desejável e difícil de ser alcançada. O desafio, portanto, é além da retórica, o alargamento prático do trabalho colaborativo, a fim de que este alcance a sala de aula numa atividade baseada na ação (HARGREAVES, 1998, FULLAN e HARGREAVES, 2001).

3.2.4 Fatores que dificultam/ Fatores que facilitam o trabalho coletivo docente

Alguns dos autores estudados⁵¹ destacaram os aspectos escolares que influenciam a concretização do trabalho coletivo na escola, podendo se constituir em aspectos facilitadores ou dificultadores nesse processo. São eles o tamanho do estabelecimento e organização física dos locais de trabalho, a estabilidade do grupo de professores, a qualidade das relações pessoais na escola, a existência de um projeto coletivo na escola, os tempos coletivos proporcionados e o isolamento docente. Silva e Fernandes (2006) acrescentam a esses aspectos a rotatividade e o absenteísmo docente, a presença do legalismo e autoritarismo nas escolas, a imposição de projetos formatados externamente e o controle da autonomia.

Os itens abaixo resumem alguns desses aspectos salientados pelos autores estudados.

3.2.4.1 Tamanho do estabelecimento e organização física dos locais de trabalho

As escolas grandes – em aspectos físicos – possuem maior dificuldade no sentido de proporcionarem a colaboração, pois nestas os professores se encontram raramente. Nesses casos, os contatos mais frequentes entre os docentes são observados na hora do almoço e nos intervalos (TARDIF e LESSARD, 2005). Hargreaves (1998) também destaca o aspecto relativo ao tamanho dos estabelecimentos de ensino, ressaltando que a

⁵¹ Fullan e Hargreaves (2001), Tardif e Lessard (2005)

identidade relacionada com o conjunto da escola é mais difícil de ser construída, quando as escolas são maiores.

Fullan e Hargreaves (2001) destacam ainda que a estrutura arquitetônica escolar, com edifícios separados e salas de aula divididas, é um aspecto que dificulta também a realização do trabalho em conjunto entre os docentes.

3.2.4.2 Qualidade das relações pessoais na escola

A construção de boas relações no trabalho escolar se constituem como fator importante de satisfação dentro do magistério (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009). A colaboração parece construir-se a partir de uma amizade ou a se desenvolver em forma de amizade, ao ponto em que os conflitos pessoais podem constituir-se como resistência à colaboração (TARDIF e LESSARD, 2005).

O ideal seria uma esfera de camaradagem e partilha de ideias na escola, evitando que os professores se sintam ameaçados ou desvalorizados. O trabalho em equipe permite por vez tranquilizá-los em relação ao próprio ensino (TARDIF e LESSARD, 2005).

É necessário destacar também o papel dos dirigentes da escola no sentido de propiciarem um ambiente favorável ao desenvolvimento de uma escola colaborativa. (TARDIF e LESSARD, 2005; FULLAN e HARGREAVES, 2001). Faz-se imperativo possibilitar aos docentes oportunidades de discutirem os problemas, compreendendo-os e buscando soluções para os mesmos, individual e coletivamente. Silva e Fernandes (2006) destacam a presença, nas escolas pesquisadas por elas no estado de São Paulo, do que eles denominam de “cumpra-se”, por meio dos gestores e orientações externas, que

restringem a autonomia de ação e de decisão nas escolas e entre os docentes mais especificamente.

Quando é a gestão da diretoria que divide a equipe da escola, nenhuma colaboração é possível entre os professores (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 187).

Segundo Fullan e Hargreaves (2001), nas escolas colaborativas, os docentes se tornam também líderes. Outro aspecto no sentido da construção de uma cultura colaborativa são as relações construídas com os pais e a comunidade, que devem ser de proximidade. Os fundamentos da prática, do currículo e do ensino deveriam ser investigados sistematicamente por toda a comunidade escolar (FULLAN e HARGREAVES, 2001).

3.2.4.3 Existência de um projeto coletivo na escola

Para haver colaboração na totalidade da escola, é necessário que se construa uma filosofia voltada para o trabalho em equipe e para a organização de projetos coletivos. Às vezes, a colaboração é possível apenas com alguns professores, porém, em outros casos, a equipe escolar partilha de um projeto comum. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005) acreditam que pode chegar a se construir nas escolas uma cogestão, ou seja, equipes integradas coexistindo no interior das mesmas. No entanto, para esses autores, é muito mais difícil implantar um projeto coletivo no interior da escola, do que a colaboração entre dois ou três professores (TARDIF e LESSARD, 2005).

É mesmo difícil conseguir unanimidade no interior de uma escola quando se trata de erigir um projeto comum (Tardif e Lessard, 2005, p.187).

3.2.4.4 Tempos coletivos

Tardif e Lessard (2005) afirmam ser difícil encontrar tempo para elaboração de projetos coletivos na escola, devido à pesada tarefa dos professores, que ficam atribulados e sem condições de estabelecer contato com toda a equipe ou que aceitam investir mais tempo além das horas normais de trabalho. Fullan e Hargreaves (2001) acrescentam que o professor não tem tempo para colaborar devido ao acúmulo de demandas e à urgência das necessidades da própria turma.

Por isso, os professores retiram-se para a sala de aula e fecham a porta, procurando cumprir as suas obrigações, mesmo durante os intervalos, ocasião em que preferem preparar aulas e trabalhar sozinhos a planejarem com os colegas (Flinders, 1988 *apud* Fullan e Hargreaves, 2001).

Nesse sentido, a falta de tempo que restringe a colaboração está associada à carga de trabalho do professor. Trabalhar de forma colaborativa pode apresentar-se como uma tarefa incomensurável, no momento em que um sentimento de desânimo diante da carga de trabalho que se instala. (BORGES e LESSARD, 2007)

Silva e Fernandes (2006) verificaram, em suas pesquisas, que as poucas oportunidades de transformar os encontros coletivos em espaços propícios à discussão e planejamento são agravadas pela escassez de tempo e de vínculo entre os sujeitos e a escola, levando ao esmorecimento e descrédito dos docentes em relação ao trabalho coletivo.

3.2.4.5 Absenteísmo e rotatividade

A rotatividade e o absenteísmo são aspectos que, de acordo com Silva e Fernades (2006), obstaculizam as possibilidades de desenvolvimento do trabalho coletivo nas escolas.

O absenteísmo está relacionado à falta do empregado ao trabalho, seja por razões particulares (absenteísmo voluntário) – seja por doença ou por procedimento médico (absenteísmo por doença), por acidentes de trabalho ou doença profissional (absenteísmo por patologia profissional) – por faltas amparadas por leis, como nos casos de gestação, doação de sangue e serviço militar (absenteísmo legal) ou mesmo por algum impedimento ao trabalho devido à suspensão imposta pelo patrão, por prisão ou outro impedimento que não permita ao trabalhador chegar ao local de trabalho (absenteísmo compulsório) (BASSI, 2010).

As faltas dos docentes são frequentes no contexto escolar das escolas públicas paulistas, muitas vezes justificadas pelo problema de deslocamento e outras vezes a partir das próprias regras legais que envolvem o docente como servidor público, obtendo respaldo para abonos e justificativas diante da falta (SILVA E FERNANDES, 2006). Os afastamentos por licenças médicas também são recorrentes, tanto em casos de adoecimento físico quanto mental. Além destes, surgem também as doenças referentes às desordens respiratórias, incluindo os transtornos vocais (BASSI, 2010).

A rotatividade é entendida por Silva e Fernades (2006) como a possibilidade de troca de escolas pelos docentes, fenômeno também recorrente nas escolas públicas paulistas – principalmente as escolas localizadas nas periferias urbanas. A rotatividade,

segundo eles, parte da própria vontade do professor interessado em lecionar em outras escolas, muitas vezes pela condição de precariedade de contrato de trabalho, pela proximidade da escola a sua residência ou até mesmo pelo interesse em trabalhar numa escola de maior prestígio. Tardif e Lessard (2005) apontam que, quando há rotatividade, as relações se tornam difíceis de serem estabelecidas e geram desgaste físico e emocional para professores e dirigentes da escola.

Silva e Fernandes (2006) consideram que a ausência desses aspectos constitui as pré-condições para que o trabalho coletivo se efetive.

3.2.4.6 Legalismo e autoritarismo: imposição de projetos formatados externamente e controle da autonomia

A presença do legalismo e autoritarismo nas escolas é destacada por Silva e Fernandes (2006) como traço histórico da cultura das escolas públicas brasileiras, que fragilizam o trabalho coletivo. Dentre as características desses aspectos, ressalta-se o papel formal que assumem os momentos de reuniões pedagógicas e encontros semanais coletivos, assim como a homogeneidade no cotidiano das escolas públicas, por meio da padronização de normas e procedimentos - horários, períodos letivos, desenho curricular. Segundo os autores, esses fatores engessam a elaboração de propostas de transformação que poderiam ser discutidas coletivamente nas escolas.

Destaca-se também, nesse contexto, a imposição de projetos formatados externamente, que negam o papel dos professores na definição das políticas e na elaboração de projetos próprios a partir da “*formulação e aplicação das políticas*

públicas que caem de paraquedas nas escolas e se supõe serão aceitas e assimiladas pela comunidade escolar sem qualquer participação e reflexão.” (SILVA E FERNANDES, 2006, p. 07)

O controle da autonomia – que se apresenta atualmente de forma mais sutil, dominante e desagregado - é apresentado por esses autores como fator que também reduz as possibilidades reais de transformação coletiva, ao ponto em que a autonomia torna-se relativa e regulada, ou seja, não é assegurada uma margem real de autonomia de ação/decisão.

As escolas têm, vencidas as dificuldades anteriormente apresentadas, uma margem de manobra muito pequena que lhes permite ir até os curtos limites apresentados pelo sistema burocrático de controle (SILVA E FERNANDES, 2006, p. 08) .

3.2.4.7 Isolamento

A organização histórica e tradicional do trabalho docente está voltada para um contexto de relativo isolamento profissional, para um trabalho solitário, longe dos colegas, trabalho este que gira em torno da sala de aula ou do que é chamado de modelo da “caixa de ovos” (*eggs crate organization*) (LORTIE, 1975 *apud*, BORGES 2010; FULLAN e HARGREAVES, 2001), em que o docente está diante de um grupo de alunos em um espaço fechado, denominado sala de aula, desempenhando seu trabalho separadamente, com relativa autonomia e proteção, sem se expor ao olhar dos outros trabalhadores (BORGES 2010). Diversos outros autores reforçam a tese de que o trabalho docente constitui-se como um trabalho isolado. (LORTIE, 1975; OSBORN, McNESS e BROADFOOT, 2002; TARDIF e LESSARD, 1999 et 2000 *apud* BORGES e LESSARD, 2007)

Segundo Borges (2010), no modelo da caixa de ovos, os saberes são organizados em unidades discretas, autônomas e independentes (conteúdos, lições, objetivos e subobjetivos comportando gradações bem definidas), assumidas inteiramente ou em parte por cada docente, o qual é responsável, por sua vez, pela sua classe ou grupo de alunos e por seu território curricular, cujo domínio ele supostamente possui. Nessa forma de organização, as relações de interdependência são escassas ou não existem, os vínculos entre os docentes tornam-se relaxados, contudo não impedem a emergência de práticas colaborativas entre os docentes. Os momentos de colaboração ocorrem nas

atividades formais e episódicas implicando a equipe-escolar, como conselhos de classe, reuniões pedagógicas, etc., ou de trocas informais esporádicas, pessoais ou profissionais, tais que intercâmbio de materiais didáticos, de práticas, de truques para ensinar, de rotinas, etc., assim como conversas ocasionais sobre casos e experiências (TARDIF e BORGES, 2007 *apud* BORGES, 2010).

Fullan e Hargreaves (2010) observam que os docentes raramente discutem o trabalho de seus colegas, o propósito do seu trabalho e os observam ensinar entre si. Malet e Brisard (2005), analisando o ensino secundário na França e Inglaterra, destacam que, mais do que na Inglaterra, o trabalho coletivo perturba consideravelmente a norma profissional em uso na França. Esses autores destacam que a colegialidade baseada no convívio não são ambiciosas ao ponto de abalar o modelo tradicional “do artesão isolado”.

Alguns fatores fazem com que as atividades essenciais que englobam o trabalho docente sejam realizadas individualmente, como, por exemplo, a organização do trabalho celular – organização tradicional do ensino (TARDIF e LESSARD, 2005;

FULLAN e HARGREAVES, 2001). Em um estudo realizado sobre tempo de preparação, FULLAN e HARGREAVES (2001) afirmam que diversos professores nunca haviam experienciado outra forma de trabalho que não fosse o ensino a sós. Esses autores atribuem também como fatores que intervêm nas práticas individuais: a falta de oportunidades e de encorajamento para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem suas competências como comunidade. Eles mencionam as experiências de avaliação vivenciadas pelos docentes como causas do individualismo docente, ao ponto em que a ajuda é confundida como julgamento, humilhação e controle.

Malet e Brisard (2005) contribuem nesse sentido ressaltando que o trabalho coletivo – que visa ajudar no desenvolvimento produtivo e criativo das relações sociais e profissionais – pode dar lugar às suspeitas ou avaliações recíprocas que não contribuem. Fullan e Hargreaves (2001) orientam que essa ajuda deve estar dissociada da avaliação e deve ser recíproca, não se concentrando apenas em uma direção, para não haver desestímulo da parte de quem a recebe.

A estrutura dos horários e a sobrecarga de trabalho podem ser incluídas nessas análises, pois geram uma escassez de tempo, ou seja, interagir com os pares e dar conta do número de aulas, além de outras obrigações do trabalho docente, constituíram-se como um desafio. (OLIVEIRA, 2006b; VARANI, 2005; BORGES, 2006; DAMIANI, 2008 e COSTA, 2008).

O isolamento é um problema fortemente enraizado. Muitas vezes é suportado pela arquitetura, reforçado pelo horário escolar, mantido pela sobrecarga e legitimado pela história (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p. 23).

Além desse fator, Tardif e Lessard (2005) destacam a personalidade dos docentes no sentido do que eles atribuem como falta do espírito de equipe. Segundo esses autores, alguns professores afirmaram acreditar que o individualismo é decorrente do temperamento do professor ou por uma opção estratégica – num ambiente de trabalho repleto de cobranças e pressões –, sendo que mais da metade dos professores entrevistados acreditavam ao mesmo tempo ser esse individualismo importante no contexto de trabalho. Borges e Lessard (2007) acreditam que muitos docentes não estão habituados a trabalhar em equipe e, apesar de tentarem, sempre encontram algum tipo de problema e não veem pertinência no ato de colaborar.

Fullan e Hargreaves (2001) acreditam que esse isolamento somado ao individualismo resultam em formas de ensino seguras para os docentes, pois não apresentam riscos, podendo os docentes utilizarem-se da mesma abordagem por anos, mesmo que não obtenham resultados. Os docentes possuem receio em partilhar suas ideias, temendo serem vistos como exibicionistas ou temendo terem suas ideias roubadas ou que algum colega tire vantagem disso. Também receiam pedir ajuda para não serem considerados menos competentes e isso reforça cada vez mais o individualismo na escola, impedindo a entrada de ideias e práticas que poderiam apontar para formas mais adequadas de proceder.

Esconder-se aquilo que se sabe, ter-se pouca confiança naquilo que se tem para oferecer, mostrar-se reticente em procurar melhores formas de fazer as coisas e tratar os professores como se precisassem de ajuda e tivessem pouco a dar, todos esses procedimentos representam formas pelas quais a tradição do individualismo retarda o progresso e faz com que o ensino permaneça num estado insatisfatório, em longo prazo (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p. 81).

As consequências do isolamento profissional dos professores podem ser pontuadas

começando pelo limite ao acesso de novas ideias e soluções - os professores aprendem pouco com seus colegas, não se aperfeiçoam, levando ao acúmulo e interiorização do *stress*, a falta de reconhecimento no trabalho, a permanência do conservadorismo, resistência à inovação no trabalho e incertezas com relação ao ensino. (FULLAN e HARGREAVES, 2001)

O isolamento gera, segundo Borges (2006), sentimento de insegurança e instabilidade nos docentes, propiciando a construção de vínculos frágeis, instáveis e dificultando a constituição de um trabalho colaborativo.

Além disso, os docentes parecem desejar, ao mesmo tempo, a colaboração e o respeito à individualidade, considerando necessárias essas duas dimensões. (BORGES, 2010, TARDIF e LESSARD, 2005). Assim, Fullan e Hargreaves (2001) consideram essencial a capacidade de trabalhar de forma independente bem como coletivamente. Nesse sentido, faz-se necessário superar o individualismo – pensado como trabalho a sós – sem que isso signifique erradicar a individualidade. Esses autores acreditam que o trabalho solitário tem seus aspectos favoráveis, pois a capacidade de estar só demonstra sinal de maturidade emocional pelas vias da autodescoberta, desenvolvimento pessoal, criatividade individual e conscientização de nossas próprias necessidades, sentimentos e impulsos. Dessa forma, os desacordos e as diferenças individuais deveriam ser estimulados no grupo.

Necessitamos de experimentar e descobrir melhores formas de trabalhar em conjunto que mobilizem o poder do grupo, fortalecendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento individual (FULLAN e HARGREAVES, 2001, p 28).

Fullan e Hargreaves (2001) constataam, diante das análises, que as escolas atualmente não se constituem como locais propícios para o crescimento individual e

colaborativo dos docentes.

A partir das análises efetuadas, cabe analisar a forma na qual o trabalho coletivo está estruturado nas escolas analisadas, a partir do conceito de colaboração. É necessário atentar-se para o fato de que não existe colaboração “autêntica” nem “verdadeira” e sim diferentes formas de colaboração, com objetivos diversos e consequências distintas (HARGREAVES, 1998). A partir das análises efetuadas, Hargreaves (1998) observa que são mais comuns formas de colaboração nas escolas que não ameaçam a independência do professor, pois estas se produzem fora da sala de aula, permanecendo intactos tanto o controle quanto as concepções do professor sobre sua própria prática e menos comuns as formas de colaboração que levam o docente à ação e prática reflexiva conjunta.

4 TRABALHO COLETIVO ENTRE DOCENTES: prescrições das políticas educacionais para a RME-BH

Este capítulo tem como objetivo apresentar como o "trabalho coletivo entre docentes" vai se configurar na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, principalmente a partir da Escola Plural. Para isso, o capítulo se inicia recuperando de forma breve aspectos importantes das políticas educacionais que antecederam a implantação da Escola Plural e que já caminhavam na direção da democratização do espaço escolar. Esse recorte histórico se deu a partir de 1982, considerando o movimento pela redemocratização do país, que, no contexto da educação, expressava-se pela maior participação dos pais e da comunidade nas escolas. Em seguida, são desenvolvidos os principais aspectos da construção e implantação da Escola Plural, considerando que esse modelo de escola pregava, em seu aparato legal, a realização do trabalho coletivo. Nesse sentido, a segunda parte do capítulo buscou aprofundar aspectos ligados aos tempos escolares na RME-BH, com ênfase em dois momentos coletivos da jornada de trabalho docente: as reuniões pedagógicas e as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar – ACPATE. Para finalizar, apontou-se a configuração atual da RME-BH e seus reflexos no trabalho coletivo docente.

4.1 A política educacional na RME – BH, na década de 1980, período que antecede a Escola Plural

A partir de 1982, com a transição do Estado autoritário para o Estado de direito no Brasil, ganha centralidade, no debate educacional, a questão da democratização da educação, voltada para a abertura à participação popular e horizontalização das relações no seu interior (eleição para diretor, rediscussão do papel dos orientadores e supervisores, criação de conselhos de educação e colegiados escolares, entre outros instrumentos). Eram debatidos também aspectos relacionados à qualidade da educação pública, ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, eliminação da evasão e da retenção. De acordo com Miranda (1998), destacam-se, ainda nesse período, o surgimento das entidades acadêmico-científicas e o fortalecimento das entidades sindicais. Para essa autora

(...) forjou-se um significado para a educação escolar que extrapola o papel de coadjuvante no desenvolvimento econômico. Com efeito, a escola assume progressivamente seu papel na formação do cidadão e, nesse limite, reestabelece sua essência humanizadora, incorporando novos princípios à sua função social (MIRANDA, 1998, p. 98).

Dessa forma, ressaltava-se a necessidade de uma política educacional destinada às classes populares na recomposição dos métodos utilizados pela escola. A ideia de que o fracasso do aluno era resultado de seus déficits inverteu-se para a noção de que o fracasso do aluno era o fracasso da instituição (MIRANDA, 1998).

Nesse sentido, na gestão do Prefeito Ruy Vianna Lage (1983-1986), apresentaram-se duas preocupações importantes: a modernização administrativa e a instauração de canais democráticos de planejamento, visando, segundo o discurso governamental, romper com os vícios do populismo. A escola deveria ser vista como “um espaço de participação popular correspondendo às exigências postas pela sociedade” (MIRANDA, 1998, p. 104). Novos espaços de participação surgiram no interior da instituição escola, a partir de então, com a criação do Colegiado Escolar e da Assembleia Escolar nas unidades de ensino da RME-BH⁵².

As gestões posteriores a essa, ou seja, dos prefeitos Sérgio Ferrara -1986 a 1989; Pimenta da Veiga -1989 a 1990; e Eduardo Azeredo - 1990 a 1993, deram continuidade ao processo de democratização da gestão escolar e da autonomia pedagógica de cada escola, por meio da ampliação de canais de participação da comunidade escolar, como eleição direta para diretores e construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Cabe ressaltar que, nesse período, a Constituição Federal de 1988 (Inc VI, Art 206) instituiu a gestão democrática do ensino público, na forma de lei. Essa Carta contemplou também a ampliação da autonomia e competência dos municípios, atribuindo-lhes como prioridade o ensino fundamental e a pré-escola (§ 2º, Art. 211). Esses princípios foram retomados nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas dos municípios.

O I Congresso Político-Pedagógico da RME-BH, ocorrido em 1989, contou com a participação da comunidade escolar e muitas de suas resoluções foram inseridas no

⁵² Portaria nº 01 de 28 de dezembro de 1983.

capítulo referente à educação, na Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte⁵³, promulgada em 1990. Essa Lei reforçou o princípio da gestão democrática e incentivo à participação da comunidade no processo educacional por meio da instituição de:

- a) Assembleia Escolar, como instância máxima de deliberação de escola municipal, composta por servidores nela lotados, por alunos e seus pais e por membros da comunidade;
- b) Direção colegiada de escola municipal;
- c) Eleição direta e secreta, em dois turnos, se necessário, para o exercício de cargo comissionado de Diretor e de função de Vice-Diretor de escola municipal, para mandato de dois anos, permitida uma recondução consecutiva e garantida a participação de todos os segmentos da comunidade. (LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE BELO HORIZONTE, 1990, art. 158)

A escola pública municipal de Belo Horizonte passou a ser entendida como uma “instituição inserida na sociedade e concebida coletivamente pelos profissionais que nela atuam e pela comunidade.” (BELO HORIZONTE, 1992)

A formulação do projeto político-pedagógico das unidades escolares, antes concebido por um órgão central, passou, a partir da Gestão do Prefeito Pimenta da Veiga (1989 a 1990), a ser elaborada no interior das escolas municipais, com a justificativa de melhoria da qualidade de ensino, por meio da gestão participativa e democratização da gestão escolar (MIRANDA, 1998, p. 118). Articulava-se, portanto, a defesa da “escola pública, gratuita e de boa qualidade” com a “discussão sobre a gestão democrática” Oliveira, Rocha e Tavares (2006). Cabe destacar, ainda, que os projetos pedagógicos pautavam-se nas condições e demandas da própria escola, abrangendo múltiplas questões

⁵³ A partir do I Congresso Político Pedagógico da RME-BH, criou-se o CAPE – Centro de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação, uma escola de formação profissional em serviço. (Zaidan e Souza, 2009)

do cotidiano escolar, a partir de uma reflexão coletiva dos profissionais da escola. Esses projetos encontravam-se fragmentados, diversificados e isolados em determinadas unidades escolares, apesar da riqueza de conteúdo e resultados promissores, conforme analisam Zaidan e Souza (2009).

Houve, então, a proposição de se articular esses projetos exitosos desenvolvidos isoladamente nas escolas em um projeto amplo que abrangesse toda a rede. A construção coletiva desse projeto comum reuniu professores, especialistas, pais e alunos de diversas escolas da RME, por meio de seminários, reuniões e debates no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – CAPE, procurando avaliar os projetos pedagógicos existentes e buscar eixos comuns para se implantar em toda a rede municipal de Belo Horizonte. (DALBEN, 2000 a).

Este movimento de articulação das múltiplas experiências que diversas escolas já desenvolviam no intuito de solucionar os problemas do fracasso escolar das crianças de camadas populares constitui-se como um fator estruturante para a elaboração da proposta em que se pautou a Escola Plural.

4.2 A política educacional da RME-BH na década de 1990 - A Escola Plural

Conforme buscou-se esboçar anteriormente, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte vinha de uma experiência anterior que havia conseguido promover a expansão de matrículas, implantar colegiados nas escolas, realizar eleições diretas para

diretores, introduzir metodologias de projetos pedagógicos nas escolas, entre outras ações (MIRANDA, 1999). No entanto, muitos desafios se colocavam, entre eles, Miranda (1999) destaca a construção de um projeto político-pedagógico que preservasse as conquistas já alcançadas e que caminhasse na direção de

eliminar o elitismo e a excluência do ensino fundamental, oferecendo, especialmente aos alunos das classes populares, uma proposta de escola que incorporasse as mais avançadas experiências pedagógicas e, ao mesmo tempo, valorizasse as experiências significativas da Rede (MIRANDA, 1999, p. 158).

Em 1993, na Gestão do Prefeito Patrus Ananias, iniciou-se o processo que levou à implantação da Escola Plural. A proposta político-pedagógica foi apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte no final de 1994 e implantada a partir de 1995. O documento *Ciclos de formação na Escola Plural* (SMED-BH, 1999) evidenciava que essa Escola não devia ser considerada apenas como uma proposta pedagógica, mas devia ser vista, antes de tudo, como um projeto político diferenciador. Isso porque reformulava as noções de currículo, de processo ensino-aprendizagem, de tempo escolar e de avaliação.

O termo PLURAL sugere que a escola incorpore novas dimensões do saber e da cultura, explore novas linguagens e novas fontes de informação e de conhecimento (BELO HORIZONTE, 1996, p. 08).

Dessa forma, a Escola Plural incorporou uma proposta educacional aberta às transformações necessárias que possibilitassem o cumprimento do papel de formar sujeitos de direito, cidadãos políticos capazes de ocupar um lugar qualificado na sociedade e nela atuar de forma crítica e consciente. Para isso, era necessário o direito a

uma escolaridade de qualidade, sem interrupções, que enfatizasse aspectos da formação do aluno como sujeito de cultura. (SMED-BH, 1999)

A Escola Plural adotou a concepção de *ciclos de formação* humana em sua proposta político-pedagógica, antecipando-se à própria LDB (BELO HORIZONTE, 1994 a). Lima (2000) conceitua *Ciclo de Formação* como a “consequência da reconceituação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem” (LIMA, 2000, p. 8). A educação por ciclos de formação, segundo essa autora, refere-se à organização do tempo escolar, a fim de proporcionar o período adequado ao tempo de socialização e formação no convívio entre sujeitos da mesma idade. De acordo com o documento *Infância: o primeiro ciclo de idade de formação* (SMED-BH, 1999c), trata-se de uma organização em que o eixo principal é o sujeito da aprendizagem. Esse mesmo documento cita Wallon (1968, 1975), quando o mesmo afirma que a educação deve se adaptar às características do desenvolvimento humano. A noção de ciclo está ligada, portanto, à valorização da formação global humana.

O tempo escolar deve ser organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e atentos ao ritmo de aprendizagem dos alunos, abarcando as diversas dimensões da formação dos sujeitos socioculturais. Nesse sentido, os educandos devem ser agrupados segundo sua idade, supondo que a convivência com companheiros da mesma idade facilitaria a socialização, a construção de autoimagens e de identidades (MIRANDA, 1999). A organização dos ciclos de formação humana na Escola Plural ocorreu da seguinte maneira (BELO HORIZONTE, 1994 a):

a) *1º ciclo (Infância) - 6, 7, 8/9 anos.*

b) 2º ciclo (*Pré-adolescência*) – 9, 10, 11/12.

c) 3º ciclo (*Adolescência*) – 12, 13, 14/15.

Os ciclos, na Escola Plural, correspondem a um tempo de formação contínua, que não pode ser fragmentado, nem compreendido como três anos ou três etapas. Está ligado ao tempo de desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência, adolescência).

A compreensão entre a relação aprendizagem/desenvolvimento, baseada em Vygotsky (1984), possui um grande peso na discussão do tempo de aprendizagem do aluno. Para Lima (2000), não é conveniente determinar um tempo preciso para a efetivação da aprendizagem, considerando que o processo de construção e apreensão do conhecimento não ocorre de forma linear e que a zona de desenvolvimento proximal constitui-se em espaço aberto de possibilidades de aprendizagens que, quando bem sucedida, amplia o âmbito do desenvolvimento efetivo, originando assim uma nova zona de desenvolvimento proximal e assim sucessivamente (LIMA, 2000).

Cada criança é um ser único, cujo desenvolvimento assume determinadas características tendo em vista as vivências, os ritmos e as características pessoais (BELO HORIZONTE, 1999c, p. 22).

Os processos de formação humana e de construção e apreensão do conhecimento, de acordo com o documento *Ciclos de formação e trabalho coletivo dos professores* (BELO HORIZONTE, 1996), ocorrem de forma cíclica, espiralada e sanfonada. Pressupõe um movimento dinâmico e ocorre por meio da capacidade do sujeito de estabelecer relações entre o que se sabe e o que está por aprender (BELO HORIZONTE, 1996).

Outro documento da RME-BH, denominado de Ciclos de formação humana na Escola Plural (BELO HORIZONTE, 1999), registra que tendemos a avaliar os alunos baseados na percepção de tempo pautada na velocidade e eficiência, requisitos do capitalismo contemporâneo. Dessa forma, ignoramos os aspectos cognitivos do ser humano. A escola tem tratado a aprendizagem sob a forma de generalizações previsíveis, estabelecendo calendários rígidos e aplicação de instrumentos precisos de medida. Nessa organização tradicional do trabalho, os tempos e espaços são fechados e restritos aos espaços da sala de aula, da turma, da disciplina, tempos do bimestre, da aula expositiva, das provas. Os profissionais se deparam com a falta de tempo para ministrar uma matéria e os alunos se deparam com a falta de tempo para assimilá-la (BELO HORIZONTE, 1996).

Mudando o foco para o sujeito da aprendizagem, a escola redimensiona seu papel, assumindo uma função socializadora, de construção de valores, permitindo o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade e, assim, buscando garantir o pleno desenvolvimento dos sujeitos. A Escola Plural propõe a relação com o conhecimento na forma em que o aluno é sujeito ativo no seu processo de formação. A cultura, a afetividade e a socialização constituem componentes essenciais para o processo de aprendizagem e devem ser levados em conta na construção do conhecimento (BELO HORIZONTE, 1996).

A noção de ensino-aprendizagem também se modifica, na medida em que a aprendizagem nessa lógica é vista como um processo em que o núcleo central é a formação e vivência sociocultural do aluno. (BELO HORIZONTE, 1999). Todo sistema estava voltado para o aluno aprender saberes, desenvolver-se como sujeito sociocultural,

na pluralidade de suas potencialidades humanas (BELO HORIZONTE,1996). O tempo escolar constitui-se em tempo de vivência dos sujeitos, em que a formação escolar acontece em diferentes espaços (BELO HORIZONTE, 199b).

Nesse sentido, no que tange à noção de currículo, os conteúdos científicos devem ser trabalhados considerando todas essas dimensões acima mencionadas, pois se aprende sem separar corpo, emoção e cognição. Segundo o documento *Infância: o primeiro ciclo de idade de formação* (BELO HORIZONTE, 1999c), os saberes e conteúdos escolares precisam ser ressignificados, relacionando-os à história de vida dos indivíduos, pautando-se nas experiências culturais dos mesmos. Atividades específicas para grupos diferenciados de alunos, por interesse ou necessidade de aprendizagens, devem ser possibilitadas, pois incentivam trocas socializadoras, necessárias à formação da criança e do adolescente (BELO HORIZONTE, 1996).

Fardin (2003) ressalta a necessidade de ressignificação dos conteúdos escolares a partir da contextualização dos mesmos dentro da realidade do aluno, trazendo a discussão da associação entre currículo e cultura na perspectiva da Escola Plural. Isso significa incorporar à escola a diversidade social existente, assim como a diversidade cultural.

Nesse sentido, os projetos dão um novo sentido à atividade de aprender, pois propiciam a participação do aluno em seu processo de aprendizagem, além de articular e integrar os diversos conteúdos, evitando o trabalho isolado dos mesmos, por meio da interdisciplinaridade. Assim, o conhecimento escolar deve ser construído a partir de questões que envolvem o interesse social, problemas sociais contemporâneos, tendo

como referência o conhecimento cultural acumulado, presente nas disciplinas (BELO HORIZONTE, 1994 a).

A avaliação, na Escola Plural, assume um caráter formativo e contínuo (BELO HORIZONTE, 1994 a). Faz-se necessário repensar o sentido da avaliação, considerando a escola em sua dimensão plural. A avaliação a serviço da formação humana deve identificar aspectos globais do processo, com seus avanços e questões a serem superadas, conforme ressalta Lima (2000). O aluno não é o único avaliado. Dessa forma, o processo ensino/aprendizagem, ligado à intervenção do professor, o projeto curricular da escola, a organização do trabalho escolar e outros aspectos referentes ao Projeto Político-Pedagógico devem ser considerados em seu conjunto. A avaliação serve para diagnosticar os avanços e entraves, procurando a melhor forma para um redimensionamento e continuidade. Com relação a quem avalia, a proposta é de que os sujeitos do processo ou parceiros do mesmo sejam os agentes da avaliação e isso inclui, além dos profissionais da escola, o próprio grupo de alunos, o conselho escolar, os pais e agentes educativos de apoio, sendo que a responsabilidade maior no processo dependerá do que se está avaliando ou quem se está avaliando.

Os processos de avaliação na Escola Plural não devem descartar as provas e testes, pelo contrário, estes são essenciais para a avaliação e autoavaliação dos educandos (BELO HORIZONTE, 1996). Porém, as provas não devem ser vistas como único instrumento de avaliação. Sugere-se a criação de instrumentos que possibilitem aos alunos e professores acompanharem o processo, por meio da observação acompanhada de registro, entrevistas e conversas informais, ficha avaliativa do aluno e a sua

autoavaliação, partindo de uma reflexão sobre seu processo de aprendizagem e socialização (BELO HORIZONTE, 1994, a).

A implantação dos ciclos de formação humana faz parte do conjunto de medidas para mudar a escola, legitimando-a como espaço público democrático. Isso porque a ideia de ciclos de formação respeita o processo de formação e ritmo de aprendizagem do educando, que consiste num artifício favorável à democratização da educação (BELO HORIZONTE, 1999).

4.2.1 A Escola Plural e as demandas sobre o trabalho docente

A implantação da Escola Plural na RME-BH suscitou discussões acerca das transformações ocorridas no trabalho docente, “tanto do ponto de vista de uma nova qualidade do trabalho, da ampliação da autonomia escolar e da participação docente, como do ponto de vista da sobrecarga de trabalho e de responsabilidades do/a professor/a.” (ZAIDAN e SOUZA, 2009, p. 30)

A questão da participação e da gestão coletiva é incorporada ao processo de trabalho docente na Escola Plural, que implicou em novas competências além do trabalho em sala de aula. A Lei 7235/97, por exemplo, definiu como atribuições específicas do Professor Municipal:

- Planejar aulas e desenvolver coletivamente atividades e projetos pedagógicos;
- Ministrando aulas, promovendo o processo de ensino/aprendizagem;
- Exercendo atividades de coordenação pedagógica;
- Participando da avaliação do rendimento escolar;
- Atendendo às dificuldades de aprendizagem do aluno, inclusive dos alunos portadores de deficiência;

- Elaborar e executar projetos em consonância com o programa político pedagógico da Rede Municipal de Educação;
- 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 avaliação do ensino/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 Educação;
- Participar de programas de avaliação escolar ou institucional da Rede Municipal de Educação;
- Desincumbir-se de outras tarefas específicas que lhes forem atribuídas.

Fardin (2003), em sua pesquisa, observou a ampliação das funções do professor nas escolas por meio do envolvimento em projetos e oficinas, do trabalho com a transversalidade de currículos, avaliações formativas e o estabelecimento de vínculos mais estreitos com a comunidade. Esse autor observou também que os docentes conquistaram maior espaço de decisão em alguns aspectos do trabalho prescrito e participação nas deliberações sobre as questões da escola (escolha direta para diretores e coordenadores escolares, participação em conselhos escolares). Os docentes são chamados a trabalhar coletivamente⁵⁴ e isso inclui a participação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola.

Além disso, Fardin (2003) acredita que as mudanças advindas da reorganização dos tempos escolares, da reorganização dos conteúdos, do currículo e das formas de avaliação intensificaram o trabalho docente nas escolas da RME-BH, tanto no que diz respeito ao trabalho em sala de aula, com a heterogeneidade das turmas, quanto fora de sala, com o

⁵⁴ O trabalho coletivo docente na RME-BH será abordado no item 3.5 deste capítulo, a partir de legislações e documentos publicados pela SMED-BH.

aumento de atividades e responsabilidades assumidas pelos professores, sem o aumento na jornada de trabalho e aumento salarial. Nesse sentido, o autor analisa:

O acréscimo de tarefas, projetos, atividades, disciplinas, conteúdos, carga horária e programas, o excessivo número de alunos em sala de aula – somados a várias turmas, os turnos e as escolas onde leciona – além de desgastarem e exaurir em suas energias, retiram do professor quaisquer possibilidades de refletir sobre o sentido e o andamento de sua prática, colocando-o em relação de alienação com o seu trabalho (FARDIN, 2003, p. 222).

Duarte (2009), a partir da análise de investigações sobre o trabalho docente catalogada pela pesquisa *O estado do conhecimento de produções acadêmicas sobre a RME-BH (1986-2006)*, destacou outra forma de intensificação do trabalho docente referente à “extensão da jornada de trabalho realizada por meio da dobra na mesma escola, ou em outra escola da rede, ou em estabelecimentos escolares da rede estadual ou privada, considerando-se a necessidade de complementação da renda” (ZAIDAN e SOUZA, 2009, p. 234).

4.3 Política Educacional na RME-BH na década de 2000: A Escola Plural sai de cena?

A gestão do Prefeito Célio de Castro (1997-2002)⁵⁵ deparou-se com diversas mudanças na educação em nível nacional, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

⁵⁵ Esse prefeito foi eleito no período de 1997-2000 e, posteriormente, reeleito para o período (2001 - 2004), mas se afastou em 2002 do cargo, por motivo de doença. Assumiu em seu lugar o vice-prefeito, Fernando Pimentel.

Em seu artigo 8º, que trata da organização da educação nacional, a LDBEN concedeu aos municípios a autonomia de organizar seu sistema de ensino, em regime de colaboração com a União e os estados. Os sistemas municipais de ensino compreendem, de acordo com o artigo 18º (Inc. I, II e III) dessa lei, “as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; os órgãos municipais de educação, .”

A PBH constituiu um Sistema Municipal de Educação próprio em 1998, criando o Conselho Municipal de Educação⁵⁶ (órgão de caráter deliberativo, normativo e consultivo), que permite aos grupos representativos da comunidade o direito de participar da definição das diretrizes da educação no âmbito do Município. Outros espaços de participação popular construídos foram as Conferências Municipais de Educação, realizadas em 1998, 2002 e 2005; a Constituinte Escolar, em 2000 e o II Congresso Político-Pedagógico da Rede Municipal/Escola Plural em 2003. (ROCHA, 2009). Nesse Congresso, foram debatidas temáticas voltadas para matriz curricular, avaliação formativa e progressão continuada; projeto de formação docente, valorização dos trabalhadores em educação; relação escola/família/comunidade, gestão democrática; trabalho coletivo dos profissionais da educação e a relação com as políticas públicas (intersetorialidade).

Ainda em 2003, a prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação, realizou a implantação de vários programas e projetos que visavam à extensão da jornada

⁵⁶ Lei 7543 de 30 de junho de 1998. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências.

escolar, expansão da rede física e melhoria na qualidade do ensino. Dentre as ações realizadas, encontram-se: expansão da rede própria de educação infantil, por meio da construção das primeiras Unidades Municipais de Educação (UMEIs), assim como pela criação da carreira de educador infantil em 2003; repasses de verbas por meio da Caixa Escolar⁵⁷, para o Projeto de Ações Pedagógicas (PAP)⁵⁸; Programa Escola Aberta⁵⁹ e a entrega anual dos kits escolares e literários para os alunos de todas as escolas municipais, UMEIS e creches conveniadas.

Em 2005, Fernando Pimentel (2005/2008) foi eleito prefeito de Belo Horizonte e sua gestão manteve e ampliou os programas da área educacional, implementando o Programa Escola Integrada, que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar, a partir da apropriação de equipamentos urbanos, sendo nove horas diárias de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola. Ao final de 2007, cinquenta escolas integravam o Programa, atendendo em horário integral aproximadamente 14 mil alunos. Além disso, por meio do Programa Primeira Escola⁶⁰, o número de vagas oferecidas na Educação Infantil passou de 4 mil em 2000 para mais de 14 mil em 2007, a partir da construção de novas Unidades de Educação Infantil para a

⁵⁷ Entidade que recebe recursos que são destinados especificamente para realização de Projetos de Ação Pedagógica. A utilização do recurso deve obedecer a decisões coletivas, envolvendo o colegiado da escola e deve estar de acordo com as normas e orientações da Secretaria de Educação, prestando contas, obrigatoriamente, de todos os recursos recebidos.

⁵⁸ Projetos buscam investir na complementação da formação de alunos e professores e suplantam deficiências de aprendizagem, por meio de subvenção específica, além das regulares.

⁵⁹ O programa mantém 120 escolas abertas nos finais de semana, recebendo a comunidade dentro da escola para diversas atividades de lazer, esporte, formação e cultura.

⁶⁰ O Programa Primeira Escola tem como objetivo ampliar o acesso à educação infantil na Rede Municipal de Educação (RME), por meio da construção de Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e do atendimento em turmas de educação infantil nas escolas de ensino fundamental, dentre outros objetivos. (relatório de gestão 2008, *site*)

faixa etária de zero a seis anos (PBH, Relatório de Gestão, 2007).

Em 2008, foi eleito o atual prefeito de Belo Horizonte, Márcio Lacerda. Em seu Programa de Governo (2008), no capítulo II - Aliança para a Educação –, é destacada a ampliação do conceito de educação, que, baseado em princípios democráticos e de justiça social, está voltado para a formação da cidadania, à expansão do convívio social, aos esportes, às artes, ao lazer e à saúde. Trata-se, segundo esse programa, de ampliar a noção de "todos na escola" para "todos aprendendo". Nesse mesmo documento, ressalta-se a prioridade dada à educação pela gestão municipal, por meio de programas já citados anteriormente como a Escola Integrada, que ampliou para 15.000 o número de alunos atendidos e o Programa Primeira Escola, que tem como meta o aumento de vagas e de unidades de atendimento.

Durante o ano de 2009, surgiu, em destaque na mídia, a discussão sobre o fim da proposta pedagógica da Escola Plural, por meio de frases como “ (...) a polêmica Escola Plural sai de cena”, “os princípios e as diretrizes básicas da Escola Plural já vinham perdendo força nos últimos anos”, “(...) com a mudança de governo na capital, a nova equipe sepultou de vez o projeto pedagógico” (ESTADO DE MINAS, 2009). Essas frases são atribuídas a diversos fatores como “a escola de resultados que nasce em Belo Horizonte” e com isso a volta do boletim escolar, a partir de conceitos⁶¹, o fim da reprovação e cumprimento de metas e ações. O novo projeto de ensino da capital tem como objetivo tirar a cidade da nota vermelha no Índice de Desenvolvimento da

⁶¹ De acordo com o Jornal Estado de Minas (2009b), esses conceitos variam de A a E e avaliam as atitudes e valores das crianças e adolescentes em sala de aula, referentes à capacidade de organização do material escolar, zelo pelos objetos coletivos, interesse em aprender e emitir opiniões, comprometimento com a apresentação de atividades e cumprimento de regras e horários, habilidade de trabalhar em equipe, saber ouvir e respeitar os colegas.

Educação Básica (Ideb), que, na última avaliação para medir a qualidade do ensino fundamental, obteve desempenho abaixo da média estipulada (TUPINAMBÁS, 2009).

Nesse sentido, a secretária municipal de educação, Macaé Evaristo, ressalta:

Temos metas bem estabelecidas para o ensino fundamental, que, hoje, estão colocadas não apenas para BH, mas nacionalmente. Trabalhamos com avaliações externas, como a Prova Brasil e o Ideb, e exames diagnósticos internos. Nossa prioridade é, objetivamente, construir uma educação que incida na melhoria da qualidade e que isso possa ser expresso não só nos processos de inclusão e tratamento das diferenças, mas também por meio de números e resultados do desempenho dos estudantes (ESTADO DE MINAS, 2009, 2009).

Outros fatores são atribuídos à perda de espaço da Escola Plural no âmbito da educação municipal, como a falta de unanimidade entre os profissionais da educação no município e a participação circunscrita a alguns atores na implantação da proposta⁶². Para Ângela Dalben (ESTADO DE MINAS, 2009), houve uma falha de concepção da proposta da Escola Plural, desde o início, com o fim das notas, pois muitos pais acreditavam que a escola não avaliava seus filhos e os professores acreditavam que seus ensinamentos não tinham valor, além do aluno que acreditava não mais precisar estudar. Ela afirma que “toda proposta pedagógica precisa de ajustes e é correto que a rede municipal esteja atenta a essas necessidades”.

⁶² Oliveira, Rocha e Tavares (2006) afirmam que algumas escolas que desenvolviam experiências inovadoras anteriormente ao período de implantação do Programa entraram em conflito com a Escola Plural, por não verem seus projetos incluídos nessa proposta. A diversidade de projetos e concepções sobre a organização escolar, sendo gestados ao mesmo tempo, impediu a unanimidade na implementação dos projetos e absorção de todas as proposições existentes. Fernandes (2002), em pesquisa realizada, constatou também problemas na implementação do Projeto Escola Plural, tanto no que diz respeito a não participação dos diretores como um todo em sua formulação, que os tornassem parceiros na condução da proposta e na mobilização da comunidade escolar, quanto indícios de que muitas das experiências pedagógicas existentes nas escolas municipais não serviram de referência para a formulação da Escola Plural, ficando relegadas.

A secretária municipal de educação, Macaé Evaristo⁶³, acrescenta à discussão a condução da própria proposta político-pedagógica da RME-BH:

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 ao ensino, 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 (ESTADO DE MINAS, 2009).

Esse novo caminho adotado para a área da educação no governo Márcio Lacerda se reflete na busca pela melhoria da qualidade do ensino, pensada a partir de medidas como a padronização do currículo, a formação continuada dos professores, a implantação do boletim escolar com avaliação trimestral de cada criança e o acompanhamento pela equipe da Secretaria Municipal de Educação (SMED-BH) das escolas que apresentam índices educacionais mais baixos, medidos pelo Ideb. Além dessas propostas que visam à melhoria do aprendizado, é apontado também o acompanhamento prioritário para os estudantes que apresentam algum tipo de dificuldade, acompanhamento esse realizado pela própria SMED-BH, abrangendo políticas de Assistência Social, Saúde e Segurança Nutricional, complementares à política de educação.

Os Projetos de Intervenção Pedagógica ou Reagrupamentos Escolares, também estão inseridos nessa proposta de acompanhamento integral do aluno, no sentido de sanar as dificuldades que determinados alunos possuem na aprendizagem de alguns conteúdos, a fim de diminuir a heterogeneidade na aprendizagem (PARAÍSO, 2010). Existem

⁶³ A secretária municipal de educação afirma que a cidade de Belo Horizonte possui atualmente uma “escola pública da Prefeitura de Belo Horizonte”. (ESTADO DE MINAS, 2009)

agrupamentos de estudantes com esse fim desde 1995, mas tornaram-se obrigatórios a partir de 2009 em todas as escolas da RME-BH (BELO HORIZONTE, 2009).

Os projetos de intervenção Pedagógica, segundo Paraíso (2010), foram organizados a partir da dificuldade em se trabalhar com alunos com grande heterogeneidade na aprendizagem dos conhecimentos escolares, gerada pelo processo de enturmação dos alunos por idade e da não reprovação, propostas contidas nos documentos referentes à Escola Plural. Esse acompanhamento pedagógico surgiu ainda a partir da preocupação dos professores, conforme relatos dos mesmos, em observar crianças que terminavam o primeiro ciclo e o segundo ciclo sem estarem alfabetizadas. Os alunos que participam desse projeto são reagrupados em determinados momentos definidos pela escola, com outros alunos de diferentes idades, mas que apresentam dificuldades semelhantes. Paraíso (2010) faz uma crítica a esse projeto que, segundo ela, tem fome por bons desempenhos, homogeneização e padronização.

Em síntese, a escola deve acolher e garantir a diferença de vivências, ritmos e características pessoais desde que isso em nada prejudique os desempenhos nas avaliações (PARAÍSO, 2010, p.140).

No Programa de Governo do prefeito Márcio Lacerda, é enfatizada essa lógica ao afirmar que:

É primordial melhorar o resultado dos alunos no Ideb (PROGRAMA DE GOVERNO, 2008).

Qualquer aluno que tenha mau desempenho nas avaliações hoje, independente da idade, deve ir para a aulas do Projeto (PARAÍSO, 2010, p. 141, citando a Coordenadora Pedagógica de uma escola pesquisada).

Essa nova lógica, pautada no desempenho, está, segundo essa autora, codificando a educação, em contraposição aos direitos da variação, da diferenciação, da singularidade e da multiplicidade.

É necessário ressaltar também a produção nos anos de 2007 e 2008 das Proposições Curriculares⁶⁴ para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE 2009), que apresentam reflexões sobre o currículo a ser desenvolvido no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Fundamental. Estas foram produzidas coletivamente em reuniões com vários profissionais da RME-BH e consultores de diversas disciplinas, além da consulta de documentos, livros, periódicos que trazem produções acadêmicas que tratam das questões curriculares. As Proposições Curriculares visam orientar as equipes de profissionais das escolas no planejamento pedagógico.

4.4 O trabalho coletivo entre docentes na RME-BH e os tempos escolares

A discussão do trabalho coletivo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte está ligada à questão dos tempos escolares que implicam a jornada de trabalho. Esses dois conceitos merecem ser explicitados, pois estão no cerne da discussão central (retirar a palavra central) sobre o trabalho coletivo.

Anterior à discussão do tempo escolar, cabe apresentar também as definições de tempo que, para Elias (1998)

⁶⁴ Disponível no site <http://portalpbh.pbh.gov.br>.

(...) o que chamamos **tempo** é, em primeiro lugar, um marco de referência que serve aos membros de um certo grupo e em última instância, a toda humanidade, para instituir ritos reconhecíveis dentro de uma série contínua de transformações do respectivo grupo de referência ou também, de comparar uma certa fase de um fluxo de acontecimentos... (ELIAS, 1998, p. 84).

Para ele, desde que existem homens, a vida sempre seguiu o mesmo curso, do nascimento até a morte, independentemente da vontade ou da consciência dos homens. Mas a ordenação desse processo só se tornou possível a partir do momento em que os homens desenvolveram, para suas próprias necessidades o símbolo regulador do ano. Ou seja, o tempo cumpre funções de orientação do homem diante do mundo e de regulação da convivência humana. O homem é construtor do tempo e não se pode compreender um sem o outro (ELIAS, 1998).

Os relógios são invenções humanas já incorporadas no mundo simbólico do homem como forma de orientação e integração de aspectos físicos, biológicos, sociais e subjetivos. No entanto, Elias (1998) afirma que quando se esquece que são invenções humanas e históricas, do como ou por que os primeiros relógios foram construídos e das transformações que sofreram, é provável que tais construções sejam abordadas como se tivessem existência natural, alheia ao homem.

Na perspectiva desse autor, o tempo deve ser compreendido no contexto social onde é produzido e também em interação com outros elementos da vida social. Para ele, o tempo é um instrumento que integra, normatiza e exprime valores (ELIAS, 1998).

Para Thompsom (1998), as relações com o tempo passam a ser modificadas quando o tempo passa a significar dinheiro: “O tempo é agora moeda, ninguém passa o

tempo e sim o gasta” (THOMPSON, 1998, p.272). De acordo com esse autor, o empregador passa a controlar o tempo dos trabalhadores para que não haja desperdício. Dessa forma, o uso econômico do tempo instala a crítica social do ócio, da impontualidade, da irregularidade do mau uso do tempo. A regularidade temporal de cada atividade impõe a precisão de um horário. As atividades cotidianas passam a ser planejadas segundo um emprego do tempo que atribui a cada hora suas funções. Para cada hora do dia uma atividade, e uma idade certa para iniciar cada atividade. Desse modo, a vida social ganha um desenvolvimento temporal rítmico, marcado pelas horas, dia, mês, ano. O modo pelo qual se mede o tempo está diretamente relacionado às atividades e aos interesses, às experiências e aos instrumentos conhecidos pelas sociedades e grupos (THOMPSON, 1998).

Frago (1995), ao analisar o tempo escolar, concebe-o como múltiplo, pessoal e institucional, individual e coletivo, dada a simultaneidade de tempos que o envolvem: do professor, do aluno, da administração, da inspeção e o da lei. O mesmo autor destaca que foi longo o processo até a materialização do tempo em quadros de anos ou séries e horários. O tempo escolar, como um tempo social, não é natural dos indivíduos e das sociedades (FRAGO, 1995).

O tempo escolar, na definição de Teixeira (2010), é uma complexa, fina e delicada trama de fluxos, de durações e ritmos, de temporalidades dos ciclos vitais - infância, juventude e idade adulta, geracionais - novas gerações, as gerações intermediárias e as gerações mais antigas - e demais dimensões temporais inscritas no cotidiano escolar, constituindo-os e ordenando temporalmente. A arquitetura dos tempos escolares é composta de marcadores temporais como: relógios, calendários e horários,

que regulam os períodos de início e término, as durações e extensão dos períodos destinados às diversas atividades educativo-pedagógicas, marcadores temporais visíveis nas paredes, nos quadros, nas agendas, etc. *“Esses marcadores inscrevem-se nas dinâmicas de poder na escola e expressam as relações de força e os diferentes interesses, valores, concepções e projetos em disputa nos terrenos da educação, dentro e fora da escola.”* (TEIXEIRA, 2010, p.2)

O tempo escolar, mais especificamente o tempo do professor nas suas jornadas, tem sido um tema bastante considerado e discutido na legislação municipal, pelos sindicatos e nos trabalhos acadêmicos sobre a RME-BH (ZAIDAN e SOUZA, 2009). A jornada de trabalho, segundo Dal Rosso (2006) está ligada à duração, ao tempo de trabalho executado, ou seja, refere-se à quantidade de tempo que o trabalho consome dos indivíduos, isto é, a quantidade de tempo que estes se dedicam a atividades econômicas.

Portanto, ao analisar o trabalho coletivo entre docentes na Rede Municipal de Ensino, é necessário resgatar a discussão histórica da jornada de trabalho docente e dos tempos coletivos, temas que o remetem também para o registro, mesmo que ligeiro, da luta sindical em torno dessas questões.

Ao mencionar o tempo coletivo, a legislação municipal⁶⁵ utiliza os termos “tempos coletivos dos profissionais”, “tempos dos coletivos de ciclos”, “tempos escolares destinados às reuniões pedagógicas coletivas da escola” e “tempo reservado à jornada escolar, período regular ou não, para reuniões reservadas a estudos, planejamento e

⁶⁵ PARECER CNE/CEB Nº 10/2005, PORTARIA SMED Nº 226/2004, PORTARIA SMED Nº 227/2004, PORTARIA SMED Nº 013/2005.

avaliação com a participação conjunta de profissionais da educação”.

Na RME-BH, esse tempo coletivo foi se estruturando em dois formatos: as reuniões pedagógicas e as Atividades Coletivas de Planejamento e a Avaliação do Trabalho Escolar - ACPATE, que serão tratados nos dois próximos itens.

4.4.1 Reuniões Pedagógicas

As reuniões pedagógicas estavam previstas no Regimento Interno do Ensino Primário já em 1954. Cabe ressaltar que, até 1980, os docentes com cargo de Professor Municipal (PMI) – professor(a) de pré-escola à 4ª série - possuíam uma jornada semanal de 30 horas, sendo 22 horas e 30 minutos cumpridos na escola e o restante, 7 horas e 30 minutos, cumpridos no espaço doméstico, reservados para atividades de correção de exercício, elaboração de planejamento, etc. Os docentes com o cargo de Professor Municipal II (PMII) – professor/a de 5ª a 8ª séries e 2º grau - possuíam o limite de 30 horas/aula semanais e as horas correspondentes ao planejamento eram remuneradas, inseridas no cálculo do valor da hora/aula, denominado de divisor 81⁶⁶ (ROCHA, 2009).

Em 1985, as escolas de 1ª à 4ª série foram autorizadas a realizar Reuniões Pedagógicas semanal ou quinzenalmente com dispensa de alunos (ROCHA, 2009).

⁶⁶ Regulamentado pela Lei 5352 de 27 de outubro de 1988, auxilia no cálculo da hora/aula dos PM II referente ao pagamento, a partir do artigo 2º, que estabelece o índice 81 como divisor para cálculo do valor da hora/aula. “Isso significava uma fórmula de cálculo aplicada sobre o salário base do PMII: número de horas/aulas X 4,5 X 1,5 = dividido por 81, em que 4,5 representavam o repouso remunerado e 1,5 as horas de projeto”. (ROCHA, 2009, p. 153).

Estas reuniões eram voltadas para formação, avaliação e planejamento em diversas escolas onde a organização democrática estava presente, com direções mais abertas e coletivos mais organizados (Sind-UTE/MG, 2005).

No I Congresso Político-Pedagógico da Rede, ocorrido em 1990, foi aprovada a realização de Reuniões Pedagógicas para as escolas de 1ª à 4ª série e para as escolas de 5ª à 8ª e 2º grau, como forma de organização do tempo coletivo dos profissionais da escola. Aprovou-se, também, o que se convencionou chamar de tempo de projeto, que se constituía na forma de organização do tempo coletivo dos docentes. Esse tempo, que em 1998 foi oficializado pela RME-BH por meio da Lei 7.577, compreendia um tempo pedagógico individual, mas não individualista, pois devia ser definido de forma coletiva, por meio de discussões vindas da proposta pedagógica da escola. Tratava-se, portanto, de um tempo da escola e dos grupos de trabalho em função do atendimento aos alunos (BELO HORIZONTE, 1999).

Para os professores da pré-escola à 4ª série, com o cargo de PMI, foram destinadas 4 horas semanais de projeto e 2 horas semanais de reunião pedagógica e, para os docentes da 5ª à 8ª série e 2º grau com o cargo de PMII, foram destinadas 30 horas/aulas semanais, sendo 20/21 horas de aula regência e 4/5 destinadas a projetos e 5 horas de estudo. (ROCHA, 2009)

Em 1995, com a implantação da Escola Plural⁶⁷, documentos⁶⁸ de criação e organização elaborados pela SMED-BH definem o trabalho coletivo entre os docentes como um trabalho em equipe, que envolve a colaboração e produção coletiva do

⁶⁷ A implantação e as mudanças geradas pelo Programa Escola Plural foram abordados nos itens 3.2 e 3.3.

⁶⁸ BELO HORIZONTE, 1995, 1996, 1999, 2002 e Lima (1998).

conhecimento, o pensar e repensar a prática de forma coletiva, o trabalho de todos os profissionais de cada ciclo, espaço de formação profissional, sendo uma prática construída conjuntamente entre os pares. Envolve formulação, planejamento e avaliação conjunta de projetos desenvolvidos. Não se resume ao encontro de pessoas, mas à reunião de profissionais em função de uma proposta pedagógica coletiva. O trabalho coletivo, segundo os documentos oficiais citados anteriormente, proporciona um avanço profissional e político da categoria. Esses documentos também sugerem que a organização da escola tradicional, organização gradeada da transmissão do conhecimento, levava os professores ao isolamento numa relação fechada com sua turma, disciplina, com suas provas e carga horária, daí a necessidade de coletivizar as experiências, os planejamentos, os resultados.

No conjunto da escola é indispensável um trabalho coletivo em que educadores de diferentes ciclos, de diferentes turmas estejam juntos, discutindo, refletindo, estudando, com retomadas constantes da proposta, relacionando os conteúdos trabalhados, tendo como horizonte os conhecimentos a serem construídos no decorrer de cada ciclo e não de cada ano. (...) A organização da ação pedagógica deixa de ser uma justaposição de falar isolada para ser um conjunto de falas em torno de eixos comuns. É verdade que o trabalho coletivo abre espaço para a participação, mas pede em troca a corresponsabilidade no planejamento, na execução, no registro e na avaliação do processo, tendo como pano de fundo a ação-reflexão-ação. O trabalho coletivo leva as pessoas a se encontrarem mais, a aprenderem a se defrontar com diferentes perspectivas, a conviver e trabalhar com o diferente, com o conflito e crescer sempre, a partir desse convívio, como uma equipe (BELO HORIZONTE, 1995, p. 66).

A organização por ciclos de formação humana na Escola Plural repercute em uma reorganização do trabalho docente, pois altera os tempos e espaços escolares, que passam a ser necessariamente organizados de forma a proporcionar horários para encontros coletivos entre os docentes.

Segundo documento da SMED-BH (1996):

Os professores da Rede Municipal já sentiam que seus projetos renovadores não cabiam na rigidez e estreiteza dos tempos e espaços de nossa tradicional organização do trabalho: tempos-horários do módulo-aula, espaços de sala de aula, da turma, da disciplina, tempos do bimestre, da aula expositiva, da prova... (BELO HORIZONTE, 1996, p. 04).

No primeiro ano de implantação do Programa Escola Plural, o trabalho coletivo entre os docentes foi estruturado por meio dos coletivos por trios – na lógica do 1.5, três professores atendendo duas turmas (1º e 2º ciclo) e dividindo-se por área: Português/ Matemática/ História e Geografia; coletivos por áreas do conhecimento – professores da mesma área discutem e planejam ações comuns ; coletivos por turmas aceleradas⁶⁹ – que são coletivos de formação com os professores de turmas aceleradas ; e coletivos por Ciclo – engloba todos os docentes de um mesmo ciclo (BELO HORIZONTE, 1996).

Um trabalho realmente coletivo, de acordo com esse documento, deve ultrapassar a organização de coletivos de área ou de trios e proporcionar a formação de coletivos de ciclo, que dê conta das especificidades de cada ciclo de formação.

Sermos profissionais competentes de um Ciclo de Idade de Formação não poderá ser uma tarefa isolada, nem sequer de grupos de áreas (...) Somente um trabalho de todos os profissionais de cada Ciclo permitirá construir as competências profissionais exigidas pelo Ciclo (BELO HORIZONTE, 1996, p. 10).

⁶⁹ organizados com aproximadamente 5 representantes por escola de 5 escolas de cada Regional, totalizando cerca de 25 professores por grupo. Os grupos, na sua maioria, reúnem-se quinzenalmente, no horário de trabalho dos professores, e são acompanhados por pessoas do CAPE, da CPP e das Regionais. Esses coletivos centraram suas discussões na prática de sala de aula, em que os professores foram apontando os eixos sobre os quais o trabalho com os alunos de turmas aceleradas deve basear-se. (BELO HORIZONTE, 1995)

A participação dos docentes em reuniões pedagógicas e demais reuniões programadas pelo colegiado ou pela direção da escola é considerada como atribuição do professor e consta do Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (Lei 7.235, de 27/12/1996). As reuniões pedagógicas coletivas são entendidas como um período diferenciado, que proporciona a formação e aperfeiçoamento do processo educativo dos docentes efetivado pela escola (BELO HORIZONTE, 1999b). De acordo com Rocha (2009), essas reuniões são mantidas nas escolas de 1º e 2º ciclo e são incorporadas por algumas de 3º ciclo, na proposta da Escola Plural.

A organização dos tempos escolares até 1997 amparava-se na Lei 5692/71, que estabelecia, em seu artigo 18º, o mínimo de 720 horas de atividades anuais. A LDB de 1996 (Lei 9394/96 – Art. 24º) estabeleceu a ampliação do tempo escolar para a educação básica, que estipula carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar. Essa lei fixa uma jornada escolar, no ensino fundamental, mínima de quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula (Art. 34º).

Essas últimas prescrições advindas da Lei 9394/96 dificultavam a manutenção das duas horas semanais utilizadas para a realização de reuniões pedagógicas coletivas, considerando que, ao dispensar os alunos, as escolas da RME-BH não cumpririam o número de horas estipuladas para a jornada escolar (BELO HORIZONTE, 1999b). A partir de então, inicia-se uma série de debates acerca dos tempos coletivos na RME-BH, tanto por parte da SMED-BH quanto das escolas e das instituições sindicais: Sindicato

dos Trabalhadores em Educação da Rede Municipal de BH (Sind-Rede/BH) e Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG).

A jornada semanal de trabalho dos professores da RME-BH foi foco de algumas legislações; em 1997, a Portaria SMED/SMAD 008 orientou a sua distribuição da seguinte forma:

Art.13 – Para os efeitos desta Portaria, a jornada de trabalho que corresponde a 1 (um) cargo efetivo de Professor Municipal é de 22:30 h (vinte e duas horas e trinta minutos) semanais de trabalho escolar, sendo distribuída da seguinte forma:

I- 20:00 (vinte horas) para atividades de regência, projeto e coordenações.

II- 50 (cinquenta minutos) destinados a reuniões.

III- 1:40 (uma hora e quarenta minutos) relativos aos intervalos de recreio.

Essa mesma Portaria, no seu artigo 14, estabeleceu o fator 1.5 multiplicado pelo número de turmas para se definir o número de professores das escolas. Ou seja, isso significa 50% de tempo a mais do professor para cada turma, sendo que a escola deve distribuir esse tempo também para a coordenação do trabalho pedagógico, para o acompanhamento e atendimento a alunos com dificuldades e para atender a interesses específicos dos alunos (BELO HORIZONTE, 1999b).

Em 1998, a Lei Municipal 7577 regulamentou a jornada de trabalho para os professores municipais, dispondo:

Artigo 4º - Fica estabelecida para os servidores da área de Educação a seguinte jornada de trabalho:

III - para o cargo de Professor Municipal: 22:30 (vinte e duas e meia) horas semanais de efetivo trabalho escolar.

§ 3º - Será destinado aos ocupantes do cargo de Professor Municipal o equivalente a 20% (vinte por cento) de sua jornada semanal, desta excluído o tempo diário reservado para o recreio na escola, para a realização de

atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar, de acordo com as regras estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

§4º - as atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar previstas no parágrafo anterior compreendem as tarefas definidas pelo projeto pedagógico da escola e administradas por seu Colegiado, a serem desempenhadas pelo servidor na unidade escolar a que se vincular, salvo se exigida a sua prestação em outro local. (grifos nossos)

A jornada semanal poderia ser utilizada para elaboração do quadro da escola e distribuição de aulas; reuniões pedagógicas; tempos de reuniões; conselhos de ciclo e de classe; reuniões de colegiado; assembleias escolares; sábados letivos; horários de projetos coletivos e individuais; salas projeto; módulo aula (BELO HORIZONTE, 2002).

Pautando nessa jornada do professor, assim como no número de professores por turma, a SMED-BH considerava que as condições de trabalho dos docentes eram favoráveis no sentido de proporcionar uma organização mais coletiva do trabalho docente que levasse a uma ação educativa de melhor qualidade (BELO HORIZONTE, 1999b).

Ainda em 1998, ocorreu a I Conferência Municipal de Educação, em que ficou definida a manutenção da reunião pedagógica semanal, com duração de 2 horas e dispensa de estudantes para todas as escolas municipais.

Foi uma vitória importante, após o embate entre a SMED e as escolas durante todo o ano, particularmente pelo apoio de pais/mães e estudantes na defesa desse espaço coletivo de reflexão e formulação de projetos político-pedagógicos (ROCHA, 2009, p. 137).

Nesse sentido, as escolas municipais começaram a calcular a jornada docente da seguinte forma: 16 horas para atividades de regência, 04 horas para ACPATE, 02 horas e 30 minutos de intervalo; ou podia-se organizar também em 14 horas para atividades de

regência, 04 horas para ACPATE, 02 horas de reunião pedagógica e 02 horas e 30 minutos de intervalo (ROCHA, 2009).

A SMED-BH propôs uma jornada do aluno que lhe assegurasse 20 horas semanais de efetivo trabalho escolar e que, ao mesmo tempo, viabilizasse o encontro semanal com dispensa de alunos, reconhecendo que esse momento não se constitui como o único tempo coletivo da escola, mas sim como parte integrante da totalidade do tempo pedagógico, tempo de trabalho entre professores e alunos, entre professores e pais, entre os próprios alunos, entre professores e coordenadores. (BELO HORIZONTE, 1999b). A proposta seria aumentar em 10 minutos a jornada diária de trabalho escolar para que, no quinto dia, os educandos fossem dispensados mais cedo para a reunião semanal de 50 minutos (OLIVEIRA, 2003).

Porém, o Parecer CNE/CEB nº 05/97 orienta a jornada escolar, no ensino fundamental, mínima de quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, que significa de 240 minutos diários, no mínimo.

(...) O artigo 34 exige o mínimo de quatro horas diárias no ensino fundamental. Ora, como ensinam os doutos sobre a interpretação das leis, nenhuma palavra ou expressão existe na forma legal sem uma razão específica. Deste modo, pode ser entendido que quando o texto se refere à hora, pura e simplesmente, trata do período de 60 minutos. Portanto, quando obriga ao mínimo de "oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar", a lei está se referindo a 860 horas de 60 minutos, ou seja, um total anual de 48.000 minutos. Quando observado o mesmo raciocínio, dispõe que a "jornada escolar no ensino fundamental é de 4 horas de trabalho efetivo em sala de aula", está explicitando que se trata de 240 minutos diários, no mínimo, ressalvada a situação dos cursos notamos e outras formas mencionadas no artigo 34, § 2o, quando é admitida carga horária menor, desde que cumpridas as 800 horas anuais (Parecer CNE/CEB nº 05/97, p. 03).

Apesar dessa orientação do CNE, os relatos de experiência documentados pela SMED-BH, por meio dos Cadernos “Rede de Trocas”⁷⁰, apontam para a formatação dos tempos escolares, ainda em 2001, incluindo a permanência das 2 horas de reuniões pedagógicas com dispensa de alunos. Oliveira (2003) destaca que não houve, nesse período, qualquer intervenção/sanção proveniente da esfera federal com relação a não garantia da jornada escolar, no ensino fundamental, mínima de quatro horas para o aluno.

Em 2001, a SMED-BH publica *A Carta de Princípios da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte* (2001), que retoma a importância do trabalho coletivo e ressalta como um dos papéis do profissional da educação trabalhar coletivamente. Reitera também, no aspecto referente à Organização dos Tempos e Espaços Escolares, a organização flexível dos tempos dos profissionais, assegurando-lhes momentos de estudo, planejamento, trabalho coletivo e atendimento às expectativas dos alunos.

Em 2002, em documento intitulado *Trabalho Coletivo dos Profissionais da Educação* (2002), a SMED-BH sugere a utilização da jornada semanal de 22:30 (vinte e duas horas e meia) do cargo de professor municipal (Lei Municipal 7577/98) da seguinte forma:

Elaboração do quadro da escola e distribuição de aulas; reuniões pedagógicas; tempos de reuniões; conselhos de ciclo e de classe; reuniões de colegiado; assembleias escolares; sábados letivos; horários de projetos coletivos e individuais; salas projeto; módulo aula (grifos nossos).

Esse documento aponta também para a necessidade de se debater acerca da instituição do fator 1.5 multiplicado pelo número de turmas, pois se observou nas escolas

⁷⁰ Belo Horizonte 2000 a, Belo Horizonte 2000 b, Belo Horizonte 2000 c, Belo Horizonte 2000 d, Belo Horizonte 2000 e, Belo Horizonte 2001 a, Belo Horizonte 2001 b, Belo Horizonte 2001c.

sua inviabilização mediante a necessidade de compensar problemas causados pela ausência de docentes, seja pela existência de cargos vagos, licenças, faltas e até mesmo atrasos. As alternativas apontadas foram a lotação sistemática de professores para preenchimento dos cargos vagos; aplicação da portaria que define o tempo de substituição para licenças acima de 4 dias; garantia da função de coordenação pedagógica fora do fator 1,5 (BELO HORIZONTE, 2002).

No entanto, foi no ano de 2005 que a discussão referente aos tempos escolares apresentou-se mais enfática no âmbito da SMED-BH, dos sindicatos e das escolas. Nesse ano, foram publicadas Portarias⁷¹ no sentido de modificar a jornada anual de trabalho, ampliar o calendário escolar e colocar fim às reuniões pedagógicas dentro da jornada semanal, aliadas à dispensa de alunos (ROCHA, 2009).

A Portaria SMED N° 226/2004, que estabeleceu parâmetros para elaboração do Calendário Escolar de 2005 das unidades escolares da RME-BH, instituiu que a escola devia garantir a permanência de todos os alunos nesse espaço, sem a dispensa dos mesmos antes do horário previsto de início e término das aulas. Essa portaria (Art 2º, cap. VIII) estabeleceu, além dos 200 dias letivos, dias escolares não letivos de no mínimo 40 horas ou 10 dias e no máximo 56 horas e 14 dias, sendo, destes, os dias 31/01 e 01/02/05 destinados a seminário interno nas escolas para construção das propostas de reorganização dos tempos e organização dos coletivos de ciclos. Estabeleceu também (Art 2º, cap VIII, § 2º) a necessidade de os tempos escolares destinados às reuniões pedagógicas coletivas da escola constarem no Calendário Escolar.

⁷¹ Portarias 226/04, 013/2005, 153/05

Em 2005, nova portaria da SMED (Portaria Nº 013/2005⁷²) estabeleceu o prazo de até final de fevereiro de 2005 para que as escolas municipais apresentassem as propostas de reorganização dos tempos escolares mediante a prescrição de no mínimo 200 (duzentos) dias letivos, neles incluídos 02 (dois) dias para Assembleias Escolares, garantindo o cumprimento mínimo de 4 horas diárias de aula, excluído o tempo de recreio para os alunos.

Segundo Rocha (2009), o Conselho Municipal de Educação realizou em 2005 audiências públicas para também debater sobre tempos escolares. Essas audiências consistiram no posicionamento do CME/BH de consultar o Conselho Nacional de Educação e agendar uma reunião entre a Secretaria de Educação, a Mesa Diretora do Conselho e o Sind-UTE/MG, para a tentativa de um acordo sobre o tempo de reuniões pedagógicas para o ano de 2005. Porém, não houve acordo entre as partes nessa reunião, pois a posição da SMED-BH foi de manter a Portaria nº 13/05, que regulamenta o tempo pedagógico na RME-BH (CME-BH, Ata 188, 2005).

O CME-BH formulou então uma consulta ao CNE sobre esse assunto, na qual registrou as posturas do CME-BH, que pretendia normatizar sobre essa matéria e da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que reconheceu como “irregularidade que se pretende corrigir” a construção coletiva do trabalho pedagógico em duas horas semanais, por turno, com dispensa de alunos. A ex-secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, Maria do Pilar Lacerda, apresentou uma proposta que seria:

⁷² Esta portaria revogou a Portaria Nº 226/2004.

Durante a reunião pedagógica, os estudantes seriam assistidos por agentes educacionais⁷³, entendidos como profissionais da educação ou de outras áreas afins, como agentes culturais, músicos, atores circenses, professores de línguas, de informática, de artes, de esportes e outros (CNE/CEB, 2005, p. 02).

No parecer CNE/CEB nº 10 de 2005, o relator afirma ser inadiável que o Sistema Municipal de Educação de Belo Horizonte, no caso de prever Reuniões Pedagógicas Coletivas por Turnos de Trabalho, assegure ao aluno do ensino fundamental e médio 200 dias letivos e 800 horas de efetivo trabalho escolar, com 4 horas por dia letivo, no mínimo, para o ensino fundamental, considerando como efetivo trabalho escolar as atividades realizadas em sala de aula, mas também atividades desenvolvidas em outros ambientes pedagógicos sob a orientação de agentes educacionais⁷⁴.

No tempo reservado a essas reuniões, quando realizadas durante a jornada escolar dos alunos, estes estarão obrigatoriamente desenvolvendo diferentes atividades escolares, realizadas dentro e fora das escolas, sob a orientação de profissionais qualificados (CNE/CEB, 2005, p. 04).

Na III Conferência Municipal de Educação, realizada em maio de 2005, foi aprovada a manutenção das reuniões pedagógicas com dispensa de estudantes para o ano de 2005 e a criação, pelo CME/BH, de um Fórum sobre Tempos Escolares para definir a organização do tempo coletivo para o ano de 2006. No entanto, Rocha (2009) relata que a SMED-BH não acatou as propostas realizadas nessa III Conferência e sugeriu três alternativas para que as reuniões pedagógicas continuassem a existir, considerando as 4 horas diárias para a aprendizagem dos alunos.

⁷³ Entendidos pelo relator do parecer CNE/CEB nº 10 de 2005 como profissionais de magistério com experiência docente como pré-requisito.

A primeira proposta foi direcionada à relação 1,5 professor/turma para que as escolas se organizassem dentro do próprio turno de trabalho, utilizando-se desse arranjo. A segunda proposta consistia nos encontros coletivos no horário extraturno da jornada docente e a terceira proposta era que esses encontros se realizassem aos sábados (BELO HORIZONTE, 2005).

Cabe frisar que no mesmo documento onde foi feita a proposta acima, intitulado Tempos Escolares: Construindo Possibilidades (2005), destacava-se que os tempos coletivos deviam ser articulados no sentido de possibilitar o encontro dos professores que realizavam o trabalho com alunos da mesma turma, ciclo, turno e toda a escola, a fim de proporcionar que toda a instituição em seus vários turnos, tenha unidade em seus princípios e ações. Esses tempos deviam também atender as demandas específicas de cada escola, considerando os diferenciados tipos de coletivo que a proposta pedagógica necessitava, assim como definir a frequência com a qual os encontros seriam realizados. (BELO HORIZONTE, 2005).

Em setembro de 2005, a discussão volta-se para a proposta de abono, por parte da SMED-BH, aos Professores municipais (Portaria SMED N° 153/2005), com o pagamento de R\$700,00 (setecentos reais) como incentivo à participação nas reuniões pedagógicas realizadas no 2º semestre de 2005 somente aos servidores que participassem de, no mínimo, 5 (cinco) reuniões. Para que os docentes tivessem direito a receber esse abono, as escolas deveriam organizar as reuniões pedagógicas sem dispensa dos alunos.

Unidades de Educação Infantil, deverão:

§ 1º - As reuniões deverão ocorrer aos sábados ou em horário extraturno, no 2º semestre de 2005.

§ 2º - A carga horária das reuniões é correspondente à acumulação dos 50 minutos da jornada semanal do professor, destinada às reuniões pedagógicas, integralizando a sua jornada semanal de 22:30 (vinte e duas e meia) horas, nos termos do inciso II do art. 13 da Portaria SMED/SMAD nº 008/97.

Conforme entrevista concedida em novembro de 2005, a então secretária municipal de educação, Maria do Pilar Lacerda, afirmou que a SMED-BH não era contrária às reuniões se não houvesse dispensa de estudantes para a realização das mesmas. O abono de R\$ 700,00 tratava-se, segundo ela, de um incentivo aos docentes para a realização desses encontros em horários não letivos.

O Sindicato (Sind-Rede/BH, 2009) se opôs a essa proposta de abono apresentada pela SMED-BH, pois, para receber o abono, o profissional não poderia ter licenças médicas e deveria participar de todas as reuniões programadas, ou seja, se esse profissional participasse de 90% das reuniões, não receberia o abono e estas seriam consideradas trabalho voluntário para a instituição (Sind-Rede/BH, 2009).

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte – Sind-Rede/BH e o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – Sind-UTE/MG têm reivindicado, por meio de greves e material publicitário⁷⁵, a garantia do tempo coletivo para realização de Reuniões Pedagógicas dentro da jornada de trabalho docente, ou seja, não são favoráveis à lógica do abono.

⁷⁵ Sind-UTE/MG (2005); Sind-UTE/MG (2005b); Sind-Rede/BH (2008); Sind-Rede/BH (2009); Sind-Rede/BH (2010).

O Sind-UTE/MG (2005) organizou um quadro comparativo da organização dos tempos escolares nas escolas da RME-BH de 1993 a 2005.

Quadro 5
FUNCIONAMENTO DA RME-BH NOS PERÍODOS DE 1993- 2005

FUNCIONAMENTO DA RME-BH DURANTE OS GOVERNOS POPULARES - 1993/2004	FUNCIONAMENTO DA RME-BH NO GOVERNO PIMENTEL - PORTARIA 013/2005
200 DIAS LETIVOS/ALUNO	200 DIAS LETIVOS/ALUNO
800 HORAS ANUAIS/ALUNO	800 HORAS ANUAIS/ALUNO **
20h30 HORAS SEMANAIS/ALUNOS *	21h40 HORAS SEMANAIS/ALUNOS **
04 DIAS ESCOLARES/PROFISSIONAIS	DE 10 A 14 DIAS ESCOLARES/PROFISSIONAIS
22h30 SEMANAIS/PROFISSIONAIS	22h30 SEMANAIS/PROFISSIONAIS
2HORAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS	00 HORAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS
MÍNIMO DE 4 HORAS PROJETO/PROFISSIONAIS	ATÉ 4 HORAS PROJETO/PROFISSIONAIS ***

* Recreio incluído no cálculo do tempo letivo.

** Recreio excluído no cálculo do tempo letivo.

*** Alteração de 14 horas/aula para 16 horas/aula + substituição.

Verifica-se, pelos dados desse quadro, que houve, em 2005, um endurecimento da SMED-BH em relação ao cumprimento dos dias letivos e horas anuais e uma redução do tempo coletivo de trabalho. O Sind-Rede/BH argumenta que as reuniões pedagógicas semanais com dispensa de alunos significou uma conquista de duas décadas para as escolas da RME-BH. Nesse sentido, esse sindicato destacava sua importância política e ainda seu papel como forma de organização do trabalho pedagógico nas escolas e como

meio de se exercer uma gestão mais democrática. Sendo assim, para o Sind-Rede/BH, a garantia das reuniões pedagógicas, no formato proposto pela SMED-BH, dificultaria o processo, pois dependia da capacidade organizativa da categoria e do diálogo com as comunidades escolares.

Há de ressaltar ainda algumas investigações sobre o trabalho docente catalogadas pela Pesquisa: O estado do conhecimento; produções acadêmicas sobre a RME-BH (1986-2006)⁷⁶ e outras mais recentes⁷⁷ que, de alguma forma, discutem o trabalho coletivo. Fardin (2003) e Gonçalves (2003) apontam que, apesar da exigência do trabalho coletivo, quando se trata da realidade das escolas pesquisadas por eles, nota-se a falta de ferramentas de trabalho e material didático atualizados, tempo específico para planejamento, salários satisfatórios, formação continuada dos professores, número elevado de alunos em sala de aula, turmas cada vez mais heterogêneas, horários entrecortados, sobrecarga de trabalho dos docentes e a estrutura curricular.

Araújo (2007) pôde observar, nas duas escolas que analisou da RME-BH, que os Professores Coordenadores Pedagógicos - PCP apresentaram dificuldade em organizar o trabalho coletivo entre os docentes devido à extinção das Reuniões Pedagógicas com dispensa de alunos. A autora constata que esse fator levou os professores das escolas analisadas a desenvolver outras estratégias para viabilizar momentos de discussão coletiva, como reuniões em outros turnos, nos intervalos de recreio ou apenas nos sábados escolares definidos pelo Calendário Escolar. Gonçalves (2003) acrescenta a estes os horários de projeto e os momentos de avaliação coletiva.

⁷⁶ Gonçalves (2003), Fardin (2003)

⁷⁷ Araújo (2007), Boy (2008) Rocha (2009)

4.4.2 Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar – ACPATE

Assim como as reuniões pedagógicas, as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar - ACPATE se estruturaram como tempo coletivo na RME-BH (ROCHA, 2009).

A Lei Municipal 7.235/96, que estabeleceu o Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, também determinou como uma das atribuições específicas do Professor Municipal planejar aulas e desenvolver coletivamente atividades e projetos pedagógicos.

As ACPATE foram asseguradas aos professores da RME-BH pela Lei Municipal 7577 de 21 de setembro de 1998, como horário legalmente obrigatório de estudo, planejamento e avaliação do trabalho pedagógico.

A utilização deste tempo de 20% (vinte por cento) da jornada semanal do professor municipal, excluído o tempo de recreio, para a realização de atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar também tem sido alvo de debate entre a SMED-BH, os Sindicatos e as escolas da RME-BH.

O documento “A construção pedagógica do tempo escolar” (BELO HORIZONTE, 1999b) avalia a importância de haver horário destinado à preparação e elaboração de estratégias pedagógicas e à formação profissional no sentido de garantir uma educação de qualidade.

(...) é fundamental que haja tempo no seu trabalho cotidiano para que possa ter acesso ao que vem sendo produzido por outros intelectuais, conhecer as experiências educativas em curso em outras escolas, dialogar com essas produções e a partir delas ou para além delas, num diálogo com a sua própria prática, produzir novos saberes e novos conhecimentos (BELO HORIZONTE, 1999, p. 21).

Esse documento ressalta as ACPATE, também conhecido informalmente como “tempo de projeto”, como possibilidade de trabalho coletivo, assegurado em lei, para encontros com os colegas de uma mesma área de conhecimento, com colegas que atuam com os mesmos alunos, com a equipe pedagógica, com os pais ou com outros coletivos, pautando-se na proposta pedagógica da escola. É necessário destacar que esse tempo deve estar subordinado à orientação coletiva e aos objetivos da proposta da escola, ou seja, pode constituir-se como tempo pedagógico individual ou coletivo, conforme a avaliação do coletivo de professores (BELO HORIZONTE, 1999).

É importante assinalar que todo professor tem direito a esse tempo e que o mesmo deve ser compreendido como um tempo da escola, dos grupos de trabalho, em função do atendimento aos alunos, ou seja, a organização desse “tempo de projeto” compõe o tempo pedagógico da escola e deve ser definida de forma coletiva através de discussões suscitadas a partir da proposta pedagógica da escola (BELO HORIZONTE, 1999b, p. 23).

A SMED-BH (BELO HORIZONTE, 1999) deixa claro, porém, que o “tempo de projeto” – ACPATE – não se constitui como tempo privado, em que prevalece o interesse privado e individualista do professor em detrimento da definição coletiva pautada na proposta pedagógica da escola.

Vale ressaltar, a partir dessa discussão, que o documento referente ao *Trabalho Coletivo dos Profissionais da Educação* (2002) previa a existência de horários de projetos coletivos e individuais dentro da jornada semanal de 22:30 (vinte e duas horas e meia) do cargo de professor municipal.

No entanto, o horário que seria destinado às Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar – ACPATE está sendo comprometido e até deixando de ser executado, devido às substituições que os docentes que estariam usufruindo das atividades constitutivas desse horário precisam assumir. Isso ocorre principalmente no período de licença de professores, quando mais de um docente encontra-se em licença ao mesmo tempo e na mesma unidade. Essa questão encontra-se registrada no Parecer nº 039/02 do CME/BH.

O Sind-Rede/BH (Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte) e Sind-UTE/MG (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais) consideram ilegal⁷⁸ a prática das escolas de dispor dos professores que estão nos horários de ACPATE para substituir os docentes faltosos.

O Sind-Rede/BH (2008) afirma que a SMED-BH tem pressionado as direções das escolas a impor aos docentes que estão no horário obrigatório de estudo, planejamento e avaliação do trabalho escolar, período esse legalmente estabelecido pela própria rede e requerido pela profissão de professor, a substituição de professores faltosos. Por meio de seu departamento jurídico, o sindicato tem orientado os professores a registrar devidamente, ou seja, com a assinatura da direção e/ou coordenação, todos os horários

⁷⁸ Sind-Rede/BH (2008); Sind-Rede/BH (2010).

referentes a essas substituições realizadas que excedem as 16 horas de aulas semanais.

O sindicato acredita que o tempo coletivo do qual necessitam os docentes deve ser garantido, pautando-se na Lei 7.235/96, no anexo II, que atribui ao Professor Municipal “planejar aulas e desenvolver coletivamente atividades e projetos pedagógicos” e na Lei 7.577/98, que destinou 20% da jornada semanal docente para a realização de “atividades coletivas de planejamento e avaliação do trabalho escolar”.

2.1 Atual configuração dos tempos escolares na RME-BH

No ano de implantação da Escola Plural, havia uma ênfase na organização do trabalho escolar pautado na formação de coletivos de ciclos, no sentido de implementá-los e avançar em relação a prática “isolada tradicional”, tendo como horizonte os conhecimentos a serem construídos no decorrer de cada ciclo e não de cada ano. (BELO HORIZONTE, 1996). Processos mais coletivos de trabalho significavam a formação de coletivos de trabalho constituídos por docentes que atuavam no mesmo ciclo e que fossem mais além da organização por trios ou por áreas, por se tornarem fechados em si mesmos e sem englobar as demandas do cotidiano da escola. A equipe formada no ciclo deveria trabalhar garantindo a continuidade do projeto pedagógico e do planejamento de ensino para as turmas, ao longo do ciclo, devendo haver um professor referência para cada turma.

Nota-se, que nos documentos publicados a partir de 2005, a tentativa de articular os tempos escolares de forma a possibilitar o encontro entre os docentes abrangeu não só

o trabalho entre docente do mesmo ciclo, mas também o encontro entre docentes que atuam com as mesmas turmas, com o mesmo etapa de ensino, com o mesmo turno e toda a escola, visando garantir a continuidade do processo de formação durante cada fase de desenvolvimento. A escola fica a cargo de definir suas demandas no sentido de organizar os tipos de coletivos que a proposta pedagógica necessitará, assim como a frequência dos encontros entre cada tipo de coletivo. (BELO HORIZONTE, 2005)

Os coletivos de profissionais do ciclo devem detectar e sistematizar as necessidades formativas dos alunos em cada ciclo de formação. Estes coletivos devem acompanhar as turmas ao longo dos três anos de cada ciclo. Os profissionais da mesma área de conhecimento/níveis de ensino precisam se encontrar para avaliar, planejar e definir as atividades a serem desenvolvidas. (BELO HORIZONTE, 2005)

Em 2010, entrou em vigor a Lei Municipal nº 9.815/ 2010, que estabelece em seu artigo 4º o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica para os servidores públicos que ocupam cargos da Área de Atividades de Educação e que tenham participado das reuniões pedagógicas em sua unidade escolar. O servidor, para receber o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica, é orientado a participar de, no mínimo, duas reuniões pedagógicas por mês, com duração mínima de 01 (uma) hora e 30 (trinta) minutos cada (Inc 1º, artigo 4º, Lei. N. 9.815/2010). Para ter direito ao prêmio, o servidor deve também obter frequência integral no mês anterior ao da realização da reunião pedagógica, ou seja, o cumprimento de toda a jornada de trabalho mensal que lhe for atribuída na Escola municipal ou na UMEI a que se vincular, não sendo computados para essa finalidade as licenças, os afastamentos e as faltas, estas justificadas ou não, durante o

mês anterior ao da realização da(s) reunião (reuniões) pedagógica(s).

A Lei Municipal nº 9.815/ 2010 prescreve o pagamento de 1 (um) Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica a cada mês, limitando em 10 (dez) Prêmios a cada ano, determinando os seguintes valores:

Quadro 6

Valor do Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica de acordo com os cargos e empregos públicos (Lei 9.815/10)

CARGOS E EMPREGOS PÚBLICOS	PRÊMIO POR PARTICIPAÇÃO EM REUNIÃO PEDAGÓGICA (EM R\$)
Educador Infantil	80,00
Pedagogo	100,00
Técnico Superior de Educação / Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional	100,00
Professor Municipal	100,00

Lei Municipal nº 9.815 de 18 de Janeiro de 2010

O recente Decreto nº 13.914, publicado em 06 de abril de 2010, regulamenta o artigo 4º da Lei nº 9.815/ 2010, que institui o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica.

A greve iniciada pelos trabalhadores em educação em março de 2010 teve como algumas de suas motivações essa Lei 9815/10. Segundo o Sind-Rede/BH (2010b), o

Prêmio por participação em Reunião Pedagógica, estabelecido pela Lei 9815/10 e regulamentado pelo Decreto nº 13.914/10, amplia a jornada de trabalho dos docentes sem resolver o problema da ausência dos espaços de discussão coletiva nas escolas. Além disso, o Sindicato questiona o fato de os servidores e empregados públicos⁷⁹ que adoecerem ou se afastarem não poderem receber o prêmio. Ou seja, tanto a Lei 9815/10 quanto o Decreto nº 13.914/10 afirmam que estes devem obter “frequência integral no mês anterior ao da realização da reunião pedagógica, assim considerado o cumprimento de toda a jornada de trabalho mensal que lhe for atribuída na escola municipal ou na UMEI a que se vincular” e “*não ter tido licenças, afastamentos e/ou faltas, estas justificadas ou não, no mês anterior ao da realização das reuniões pedagógicas.*” (Lei 9.815/10, art. 4, II, § 5)

É importante observar diante desse debate que a SMED-BH não deixa de reconhecer, em seus documentos e na própria legislação⁸⁰, a importância do trabalho coletivo na perspectiva dos Ciclos de Formação. Porém observa-se uma mudança no entendimento do que viria a ser o trabalho coletivo entre os docentes. Enquanto documentos da década de 90 (BELO HORIZONTE, 1995) se aproximam do conceito de colaboração (HARGREAVES, 1998; FULLAN E HARGREAVES, 2001; DAMIANI, 2008; BORGES 2010) ressaltando o trabalho coletivo como o estar junto, a discussão, e

⁷⁹ Englobam os cargos efetivos de Educador Infantil, Professor, Pedagogo e Técnico Superior de Educação nas funções de Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional, em efetivo exercício das atribuições de seus cargos públicos efetivos nas escolas e Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs, e aos ocupantes de cargo público em comissão de Diretor de Estabelecimento de Ensino e das funções públicas de Vice-Diretor de Estabelecimento de Ensino e de Vice-Diretor de Unidade Municipal de Educação Infantil.

⁸⁰ A Portaria SMED N° 153/2005 destaca a importância das reuniões pedagógicas com todos os profissionais de educação das unidades escolares.

reflexão conjuntas (conjunto de falas em torno de eixos comuns), implicando na corresponsabilidade do planejamento, da execução e da avaliação do processo; documentos da década de 2000 (BELO HORIZONTE, 2009), deixam claro que “*o compromisso com o trabalho coletivo não significa, no entanto, que todos devem trabalhar ao mesmo tempo em todas as atividades e conhecimentos escolares, mas cada um deve fazer sua parte, cooperativamente, contribuindo para o alcance de um objetivo comum: o aprendizado e o letramento das crianças.*” (BELO HORIZONTE, 2009, p.25)

Esta perspectiva se aproxima do conceito de cooperação, no sentido de operar juntos para o alcance de um objetivo ou produto final. (FIORENTINI, 2006; DAMIANI, 2008; COSTA 2008)

No sentido de cumprir a prescrição da LDB de 1996 (Lei 9394/96) e do Conselho Nacional de Educação, a SMED/BH (Portaria SMED N° 153/2005; parecer CNE/CEB n° 10 de 2005; BELO HORIZONTE (2005); Lei Municipal n° 9.815/ 2010) deixa claro que não pretende a exclusão dos períodos destinados às reuniões do coletivo de turno, no entanto, propõe seu redimensionamento em função da garantia de 4 horas diárias de aprendizagem dos alunos (encontros dentro do próprio turno de trabalho por meio da utilização de agentes educacionais para trabalhar com os alunos, encontros no horário extraturno da jornada, por meio de abonos e prêmios e/ou aos sábados).

Os sindicatos, representantes dos trabalhadores da educação, recusam, porém, as políticas de ampliação da jornada de trabalho docente, de abonos (que inauguraram o período de remuneração por mérito), premiações, contratação de outros profissionais para atender aos estudantes nas escolas que não sejam servidores públicos concursados e

substituição dos colegas em tempo de ACPATE. Rocha (2009) acredita que até meados da década de 90 houve conquistas político-pedagógicas e melhoria das condições de trabalho, porém, a partir de 1997, as portarias, normas, resoluções e leis vindas da SMED-BH estabelecem a redução do número de profissionais na escola, a precarização das condições e das relações de trabalho.

5 TRABALHO COLETIVO ENTRE DOCENTES NAS ESCOLAS PESQUISADAS

Neste capítulo, serão apresentados os dados coletados na pesquisa de campo à luz dos referenciais teóricos apresentados nos capítulos 1 e 2, além do estudo documental apresentado no capítulo 3, por meio de estudos da legislação municipal (leis, decretos, pareceres, portarias, relatórios) e outros documentos publicados pela SMED-BH e pelo Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte – CME-BH. O objetivo deste capítulo é compreender a maneira pela qual as escolas pesquisadas se organizam para a realização do trabalho coletivo docente, identificando os sujeitos, os momentos destinados a esse tipo de trabalho, a intencionalidade desses momentos para os docentes, as atividades propostas e como elas se realizam.

5.1 Trabalho coletivo entre docentes: a visão dos sujeitos da pesquisa

Ao propor como objeto de estudo o trabalho coletivo entre os docentes, faz-se essencial apresentar, inicialmente, o entendimento que esses sujeitos têm a respeito desse trabalho. É necessário considerar, portanto, como os docentes o concebem e o que o trabalho coletivo constitui de fato para eles e para os gestores das escolas pesquisadas.

De uma maneira geral, os docentes consideram que o trabalho coletivo envolve a construção de um sentido de totalidade nas escolas, a elaboração de objetivos comuns em relação aos fins educativos, às propostas educacionais e funcionamento da escola.

(...) trabalho coletivo seriam as pessoas terem os mesmos objetivos, ou pelo menos ter objetivos definidos, aonde a gente quer chegar com a educação desses meninos e poder discutir isso com os outros colegas, independente da linha que você adota, independente daquela coisa que a gente já acreditou que todo mundo ia falar no mesmo assunto (Professora do 3º ciclo, português, Escola A).

(...) eu acho que o trabalho coletivo favorece a construção de estratégias únicas para a escola. Os problemas são únicos, todo mundo enfrenta o mesmo problema, a questão da indisciplina, da falta de interesse do aluno (Professora do 2º ciclo, Escola B).

Trata-se, dessa forma, do desenvolvimento de um projeto coletivo comum a toda a escola, que dependeria de uma ação global dos seus profissionais. Esses depoimentos estão relacionados à direção que deveria ser dada ao projeto político-pedagógico da escola⁸¹, que, segundo Gandin (2006), diz respeito à definição dos rumos da escola, tanto em aspectos políticos quanto em aspectos pedagógicos - aonde se quer chegar e onde está. Alguns docentes se referem ao trabalho coletivo abrangendo um projeto anual que envolve a escola em um objetivo comum, como explica a professora de Inglês da Escola B.

Coletividade eu acho que seria um projeto anual que tem mais para envolver a escola em um objetivo, em um tema, isso também é uma forma de fazer o aluno engajar na escola (Professora de Inglês, 3º ciclo, Escola B).

Esses depoimentos se aproximam de algumas características do trabalho colaborativo mencionado por Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2001), Fiorentini

⁸¹ A questão do projeto político-pedagógico das escolas pesquisadas será discutida no capítulo 5.

(2006) e Borges (2010), como o engajamento dos docentes, a discussão coletiva e o trabalho conjunto, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo.

Os docentes também se referem ao trabalho coletivo como a tomada de decisões em conjunto sobre as questões relevantes que envolvem a organização e gestão da escola, como, por exemplo, a discussão do calendário de greve, gestão do dinheiro que chega à escola, destinação das verbas, reformas na escola, número de aulas, organização do trabalho na escola – faltas, rodízio, inclusão de um novo professor no quadro de funcionários.

O trabalho coletivo, nesse sentido, consistiria no envolvimento dos profissionais no planejamento das ações e na sua execução pela gestão escolar.)

O que é coletivo pra mim (...) as discussões que têm que acontecer junto com a direção, junto com a coordenação, que envolvem essas questões, mas também o coletivo de professores uns com os outros (Professora do 1º ano do 1º ciclo, Escola A).

A noção de trabalho coletivo apresentada pelos docentes participantes da pesquisa, além de envolver aspectos da colaboração, como a reflexão coletiva a respeito dos fins e princípios da educação, envolve também a reflexão a respeito da prática cotidiana (Hargreaves, 1998 e Loes, 1999). Ou seja, o trabalho coletivo seria aquele voltado às ações pedagógicas cotidianas, envolvendo a troca de ideias, opiniões e sugestões a respeito dos avanços e retrocessos dos alunos, discussão conjunta a respeito do planejamento, dos projetos da escola, de compartilhar o que o outro professor tem trabalhado (ter conhecimento das outras turmas), no intuito de não repetir o conteúdo trabalhado anteriormente, mas dar continuidade, expandir ou entrelaçar esse trabalho.

Agora, a noção de coletivo pra mim é o seguinte: se eu trabalho no mesmo ciclo que a minha colega, eu tenho que sentar com ela, trocar ideia, saber como é que tá a sala dela, a minha sala, expor, tentar caminhar junto, já que é o mesmo ano do ciclo, fazer um trabalho mesmo assim em equipe. Então a noção que eu tenho de coletivo é essa. E se alguém tiver assim, insatisfeito com alguma coisa, falar, expor (Professora do 2º ano do 1º ciclo, Escola A).

(...) pra mim seria coletivo se a gente sentasse e discutisse. Não que as turmas têm que ser iguais, mas assim um eixo comum de trabalho, então ‘olha eu estou trabalhando isso aqui, eu estou trabalhando projeto tal, o que você acha?’ Trocasse ideia, compartilhasse, eu acho que isso também é trabalho coletivo (Professora do 1º ano do 1º ciclo, Escola A).

Envolve também as discussões acerca das dificuldades relacionadas aos pais ausentes - que não acompanham a vida escolar de seus filhos, à vulnerabilidade social, à indisciplina dos alunos e falta de interesse dos mesmos, além da preocupação com a melhora nos índices de qualidade. Nesse sentido, os docentes apontam que o trabalho coletivo deve estar voltado para a busca de soluções conjuntas e ajuda de um professor para outro de disciplina diferente, ou do mesmo ano do ciclo e a proposta de novas abordagens dos métodos de ensino, no sentido de facilitar o trabalho. Engloba também a construção e a preparação conjunta do material pedagógico. Nessa perspectiva, é mencionado o desenvolvimento de temas transversais, o trabalho dentro da pedagogia de projetos e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares⁸², em consonância com as orientações presentes em documentos da SMED-BH.

⁸² Os docentes participantes da pesquisa destacam três formas de trabalho numa perspectiva interdisciplinar. A primeira trata do desenvolvimento de projetos anuais na escola, a partir de uma temática que norteia o trabalho de todo o corpo docente. A segunda forma de trabalho que envolve a interdisciplinaridade foram aquelas sugeridas por um professor ou por um grupo de professores, mas que não são aderidas por todos e dependem muitas da vontade do professor em se envolver ou se refere a questões de afinidade. Uma terceira forma destacada pelos docentes foi aquela que se refere a projetos organizados pela direção ou coordenação da escola, a fim de estimular o trabalho interdisciplinar entre os docentes.

Os docentes participantes da pesquisa apresentaram uma visão a respeito do trabalho coletivo que remete a um aspecto benéfico tanto para eles como também para os alunos. Além disso, alguns dos docentes participantes da pesquisa consideram que a ausência do trabalho coletivo entre os docentes torna o processo de ensino cada vez mais segmentado, dificultando, para o próprio aluno, ter uma visão mais global do ambiente escolar e agir também coletivamente.

A alma do pedagógico, a alma da boa educação, na minha opinião, é esse trabalho coletivo. Porque o coletivo é o todo, a formação, ela é um todo na cabeça do aluno e não algo compartimentado, estanque (...) porque a formação do aluno, ela perpassa por todas as áreas e cada um de cada área do conhecimento, disciplina, tem uma responsabilidade nisso. (...) A gente trabalha com o pedagógico, tem que discutir o pedagógico, tem que ter tempo pra reavaliar, pra fazer, pra planejar (...) (Professor do 3º ciclo, Ciências, Escola A).

Porque, na hora que você tem uma ação mais global, o efeito é muito maior do que ações individuais (...) para o aluno aprender mais, essa diversidade de ações vão fazer com que aprenda mais, ouve mais e com ações isoladas fica muito difícil (Professor do 3ª ciclo, História, Escola A).

Quando os alunos percebem que tem organização na escola, que tem parceria, ele mesmo acaba se envolvendo, o próprio aluno. O negócio é automático porque ele vê que não tem individualismo, (...) e ele sente, quando ele não vê a organização, ele mesmo faz as coisas sozinho. O professor faz a sua e o aluno faz a dele (Professora do 3º ciclo, Inglês, Escola A).

A questão do isolamento surge nas falas dos professores, ao acreditarem que sem a existência de um trabalho coletivo não há como construir uma proposta comum, gerando conseqüentemente desmotivação no trabalho.

(...) o grupo começa a se esfacelar e a gente vê os colegas da gente trabalhando coisas que não têm muito significado pro aluno, significado para o professor naquele momento. Ele

começa a perder essa coisa da consciência, começa ter atitudes que você estranha, se isola, larga pra lá. Você vê que tem gente que não está nem aí, porque não tem objetivo. Não tem o objetivo maior (Professora do 3º ciclo, Português, Escola A).

(...) a gente que é professor, nosso trabalho é muito solitário, às vezes, a gente se desespera, você acha que não vai dar certo, que você não tá conseguindo avanços, acho que só de você sentar pra conversar com seu colega, pra planejar junto, trocar uma atividade, eu acho que a gente divide isso um pouco e também compartilha experiências, porque, às vezes, uma coisa que eu tô fazendo aqui dentro de sala pode ajudar uma colega minha que tá com o mesmo problema em outra sala (Professora do 1º ano do 2º ciclo, Escola A).

Grande parte dos docentes reconhece que o trabalho coletivo proporciona a troca de pensamentos, dificuldades e temores advindos do trabalho cotidiano. Essa troca permite, segundo Fullan e Hargreaves (2001), que os docentes se sintam mais confiantes, reduzindo o sentimento de impotência.

Você compartilha com o colega a sua dor, o seu sofrimento e ele pode te ajudar, te alivia e vice-versa (Professor do 3º ciclo, Ciências, Escola A).

A construção coletiva de objetivos e metas comuns para a escola pode vir a favorecer também a participação da comunidade na escola, conforme destaca a professora do 2º ciclo da Escola B.

A construção de uma filosofia, de uma proposta de trabalho pode conseguir chamar mais a comunidade para dentro da escola, as famílias para dentro da escola (Professora do 2º ciclo, Escola B).

A partir do entendimento dos professores acerca do que viria a ser o trabalho coletivo, notou-se que estes, em grande parte, destacam o estabelecimento de objetivos

comuns, definidos pelo coletivo, a respeito dos fins da educação e das propostas da escola para alcançar tais fins. Envolve a participação nas decisões concernentes à escola, tanto no planejamento quanto na execução das ações. Os docentes remetem o trabalho coletivo também às práticas cotidianas voltadas às ações pedagógicas vivenciadas no dia a dia, como a troca de ideias e soluções, planejamento conjunto e a preparação do material pedagógico.

Muitas dessas ideias presentes no discurso dos docentes entrevistados em ambas as escolas do que viria a ser o trabalho coletivo convergem com a concepção de colaboração apresentada pelos autores estudados (Hargreaves, 1998, Fullan e Hargreaves, 2001, Fiorentini, 2006 e Borges, 2010).

Porém, é necessário atentar-se para algumas características do trabalho coletivo presentes nesses depoimentos que seriam o que Tarfif e Lessard (2005) definem como colaboração para o cumprimento de tarefas ou aquilo que Fullan e Hargreaves (2001, p.100) designam como colaboração confortável, que se restringem aos aspectos práticos, imediatos e de curto prazo que envolvem o trabalho docente, como o apoio pedagógico dado ou recebido de um colega, o planejamento do ensino, a construção e a preparação do material pedagógico.

Cabe, portanto, observar a forma pela qual é desempenhado o trabalho em ambas as escolas, a fim de perceber se as relações de colaboração presentes no cotidiano escolar estão voltadas àquelas discutidas no capítulo 2, que devem ser evitadas ou ultrapassadas, pautando-se nas análises de Fullan e Hargreaves (2001) de que a existência da colaboração nas relações entre os docentes pode constituir-se de diversas formas.

5.1.1 Trabalho coletivo entre docentes: motivações, adesões e engajamento

Parte dos sujeitos desta pesquisa considera que o trabalho coletivo envolve certo consenso, além de adesões e engajamento nos princípios educacionais discutidos e definidos coletivamente na escola.

(...) eu acho que trabalho coletivo, ele primeiro passa por as pessoas estarem engajadas num mesmo objetivo (...) você tem que ter uma meta, um foco. Se todo mundo está engajado para alcançar aquela meta, aí sim dá pra se pensar em trabalho coletivo (Coordenadora Pedagógica do 3º ciclo, Escola B).

Registrou-se, porém, em alguns depoimentos, que os docentes atribuem diferenças em relação à forma de engajamento para a realização do trabalho coletivo. Nesse sentido, eles atribuem três diferentes fatores que concorrem para isso.

O primeiro refere-se às características pessoais de cada docente, sendo que uns possuem habilidade em trabalhar coletivamente, possuem o que denominam de “consciência coletiva” e outros não, por questões que envolvem o temperamento, diferenças a respeito de concepções pedagógicas e entrosamento. Borges e Lessard (2007) corroboram com este entendimento, ao destacarem que muitos docentes não estão habituados a trabalhar em equipe. Nota-se que as afinidades interpessoais, a construção de boas relações no trabalho escolar e a iniciativa são propícios à colaboração. (MALET E BRISARD, 2005; TARDIF E LESSARD, 2005)

*eu acho que algumas pessoas não tem habilidade de trabalhar em grupo.
(Professora do 3º ciclo, Português, Escola A)*

Acho que ainda, cada um vai mais pro seu lado, por aquilo que acredita, por vários aspectos: um pouco de falta de consciência coletiva mesmo, o pessoal ainda pensa muito em si, no seu bem estar, no que é melhor para si e acaba esquecendo que a escola precisa de um trabalho mais coletivo. (Professor do 3º ciclo, Educação física, Escola B)

O segundo fator apontado refere-se à desmotivação e ao sentimento de desvalorização em relação à profissão, que gera certo desânimo no envolvimento em aspectos coletivos da escola, refletindo na realização de um trabalho solitário. Concorre para esse sentimento de desvalorização docente o processo histórico de desvalorização da educação, que se expressa nas más condições de trabalho, na desvalorização da escola e das atividades docentes. Registra-se nos depoimentos essa desvalorização tanto no que se refere às políticas quanto à própria sociedade.

Pelo grupo que eu vejo aqui hoje, algumas pessoas estão na educação, mas ou já desistiram, ou já desacreditaram, ou então vai esperar aposentar, tem muita gente com essa coisa.... a desvalorização que a gente sente da sociedade, da prefeitura, as pessoas desanimam, desistem (...)e aí pronto, melhor você fazer o seu trabalho sozinho, você combina uma coisa, a pessoa não faz de jeito nenhum, ele não está acreditando mais, ele perdeu a fé. (Professora do 3º ciclo, Português, Escola A)

Eu acho que há vários motivos para a falta de motivação, há mesmo a questão da relação do professor com a sua profissão - dele estar satisfeito com aquilo, gostar do que ele faz (...) o problema vem da educação como um todo porque eu acho que a gente tem uma série de questões nessa educação brasileira pra ser resolvidas, a gente não tem uma educação de

qualidade, a gente não tem bons profissionais trabalhando e a gente também não tem boa gestão pro parte do poder público, dessas escolas públicas. Então isso tudo vai fazendo com que as pessoas vão se desligando, desvinculando, desgostando e os problemas vão aumentando em face disso tudo e a gente vai tendo mesmo mais dificuldade. (...)(Diretora, Escola A)

(...) as pessoas vão desistindo de lutar por suas demandas profissionais, financeiras, de carreira e até da reunião pedagógica, você cansa de dar murro em ponta de faca a vida toda. Nem é pro seu objetivo pessoal de crescimento da carreira, do salário, é para o pedagógico, quer dizer, como se nós fossemos os adversários da educação, do sistema e da prefeitura. Não é isso. É exatamente o contrário. Nós somos parceiros e nós somos os gestores, quer dizer, nós reaplicamos, pedimos apenas a oportunidade de poder fazer esse trabalho melhor e somos cerceados nele. O que não é pra gente, é pro nosso aluno. (Professor do 3º ciclo, Ciências, Escola A)

eu vejo o pessoal mais desmotivado, porque eles viveram uma realidade, pelo o que eu ouço falar, de um retorno financeiro bem melhor do professor municipal, a questão de sala de aula mesmo, do dia-a-dia em um outro contexto, em outra realidade e hoje a gente vê uma defasagem muito grande em relação ao salário, dificuldade enorme dentro de sala de aula. O pessoal que chega, chega assustado, às vezes, não fica um mês quer sair, por que não está acostumado com essa realidade. Mas eu vejo deles mais um discurso de dificuldade, mais desmotivados mesmo. (Professor do 3º ciclo, Educação Física, Escola B)

O terceiro fator mencionado nas entrevistas refere-se ao tempo de serviço e à rotatividade docente nas escolas, que segundo alguns sujeitos da pesquisa, influenciam nas suas interações. Observou-se que os docentes que possuem mais anos de trabalho na

escola construíram relações mais sólidas entre eles e com a própria escola, além de uma identificação com as orientações do sindicato. Isto não significa a ausência de conflitos entre eles, pelo contrário, conforme ressalta Fullan e Hargreaves (2001) por meio das discussões abertas e discussões temporárias, estes constroem uma base sólida de segurança. A questão a rotatividade docente também repercute nas relações interpessoais entre docentes, sendo que a existência de um corpo docente fixo na escola, permite a construção de vínculos mais estáveis, segundo Silva e Fernandes (2006).

Você vê no grupo da manhã como a grande maioria são professores que tem muito tempo que trabalham na escola, você tem uma outra relação entre eles e a escola do que quando a gente compara com o grupo da tarde que são professores que entraram a pouco tempo, então assim, a gente percebe mais dificuldades do grupo de se interar e se integrar mais no turno da tarde e do grupo ter uma relação também mais tranquila com a escola. Há essa diferença com nitidez, a gente percebe aqui na escola. (Diretora, Escola A)

(...) no 3º ciclo, temos uma rotatividade menor de professores, acho que são 2 ou 3 professores diferentes. Já no 2º há uma rotatividade muito maior. Acho que isso prejudica demais, pois quando você começa a achar que está entrando em um consenso, isso é quebrado por alguém que sai ou por alguém que está vindo do concurso e entra. Isso dificulta, pois até que a pessoa se sente parte, pois isso demora, por mais que seja bem recebida, não chega e se adequar e se ambienta com facilidade. (Professor do 3º ciclo, Educação Física, Escola B)

Todos estes fatores mencionados repercutem na concretização do trabalho coletivo na escola, visto que influenciam na qualidade das relações interpessoais. Alguns dos autores estudados⁸³ também observaram estes aspectos em seus estudos - estabilidade do grupo de professores, rotatividade dos docentes nas escolas, a personalidade, o temperamento e a falta de hábito de alguns docentes em desenvolver um trabalho em equipe e o próprio desânimo dos docentes diante das políticas educacionais, das condições de trabalho e do reconhecimento da própria sociedade.

5.2 Trabalho coletivo entre docentes nas escolas pesquisadas: sujeitos, locais, tempos e atividades

As escolas pesquisadas organizam o trabalho coletivo entre os docentes, utilizando o que Tardif e Lessard (2005) denominam de aspectos formais e informais desse trabalho.

Dentre os aspectos formais - organizados pela própria instituição para que o trabalho coletivo ocorra - foram observadas as reuniões pedagógicas. Essas reuniões estão configuradas não mais no formato que previa a dispensa de estudantes⁸⁴, mas por meio de dois novos: as reuniões pedagógicas dentro da jornada de trabalho, que prevê oficinas para acompanharem os alunos enquanto os professores se reúnem, e reuniões pedagógicas fora da jornada de trabalho (extraturno ou aos sábados), previstas em lei, que

⁸³ Fullan e Hargreaves (2001), Tardif e Lessard (2005); Silva e Fernandes (2006); Caldas (2007).

⁸⁴ As reuniões pedagógicas que ocorriam na RME-BH por meio da dispensa de estudantes foram trabalhadas no capítulo 3.

institui o prêmio por participação em reunião pedagógica. Além destas, foram observados também os momentos destinados às ACPATE⁸⁵ e os sábados escolares previstos no calendário escolar.

Os aspectos informais consistem no tempo de recreio, no horário de chegada e saída dos alunos, ou seja, antes de iniciar as aulas e ao seu final, além do contato na porta da sala de algum professor durante a aula ou nos intervalos entre elas.

Cada aspecto será trabalhado nos itens a seguir com vistas a caracterizar esses momentos de trabalho coletivo observados nas escolas pesquisadas e apontados nas entrevistas. Procuraremos destacar as atividades desenvolvidas pelos docentes, os sujeitos envolvidos e os entraves ou possibilidades destacados pelos docentes em cada um desses momentos.

5.2.1 Reuniões Pedagógicas semanais com dispensa de alunos

As Reuniões Pedagógicas que ocorriam semanal ou quinzenalmente com dispensa de alunos foram mencionadas nas entrevistas dos docentes em unanimidade. Eles atribuem a esses tempos que ocorreram na RME-BH até o período de 2005⁸⁶ o alicerce do trabalho coletivo na escola. Nesse sentido, torna-se necessário, então, apresentar os argumentos dos professores na defesa desse tipo de reunião coletiva.

⁸⁵ Aspecto também desenvolvido no capítulo 3 desta dissertação.

⁸⁶ Esse aspecto foi desenvolvido no capítulo 3.

Essas reuniões pedagógicas semanais com dispensa de alunos ocorriam semanalmente em ambas as escolas, sendo que na Escola B eram utilizados os dois últimos horários da sexta-feira. Na Escola A, alternavam-se os dias da semana para que, segundo um dos professores do 3º ciclo, o “*aluno não ficasse prejudicado na disciplina daquele horário*”.

Havia um espaço dentro da escola que chamava reunião pedagógica, então, assim, toda sexta-feira, os alunos saíam da escola após o recreio, esses dois horários eram pra isso, planejar, discussão e planejamento de estratégias pedagógicas (Professor do 3º ciclo, Artes, Escola A).

(...) quando eu entrei aqui, eu acho que existia um trabalho que chegava a ser coletivo. Mas a gente tinha reuniões semanais, então, todos os projetos eram discutidos semana a semana, tudo era repassado, então a gente tinha muito tempo para a escola funcionar (Coordenadora Pedagógica, 3º ciclo, Escola B).

Os docentes da Escola A afirmaram que era possível discutir todas as questões pedagógicas e administrativas com enfoque maior nas questões pedagógicas. Eram momentos possíveis de encontro entre os docentes do mesmo turno, do mesmo ciclo e entre o mesmo ano do ciclo, a partir das demandas e envolvia tanto a direção como os coordenadores pedagógicos e os professores daquele turno.

(...) a gente tinha um enfoque maior ao pedagógico. Tinha até um momento pra discutir por bloco, aí separava, o pessoal do 7º ano, do 8º ano, do 9º ano... então tinha um tempo maior (...) No primeiro momento, seria no 3º horário, todos juntos, depois, no 4º horário, por bloco. Eu achava muito interessante. Aqui na escola dava muito resultado (Professor do 3º ciclo, História, Escola A).

Nas questões pedagógicas, discutiam-se o perfil dos alunos, suas dificuldades em relação à aprendizagem, aspectos relativos à indisciplina e formas de intervenções pedagógicas. Era possível também desenvolver o planejamento do ensino, promover a formação docente por meio de especialistas contratados ou pela leitura e discussão de textos da área.

Era voltado pro interesse total do aluno, pras pessoas se encontrarem, pra dedicar às dificuldades dos alunos, proporem novas ideias. Isso era fundamental (Professor do 3º ciclo, Ciências, Escola A).

(...) era bem produtivo, que aí a gente realmente discutia os problemas, apresentava as propostas, eram discutidas, e agora, sem esse tempo assim maior, fica complicado (Professor do 3º ciclo, Artes, Escola A).

Na Escola B, os docentes ressaltaram desenvolver, nos momentos de Reuniões Pedagógicas semanais com dispensa de alunos, a construção do projeto anual e temático da escola e a organização do Projeto Político-Pedagógico, que eram retomados toda semana. Nesses momentos, era possível acompanhar o desenvolvimento dos projetos coletivos, discutindo os aspectos positivos, negativos e que necessitavam ser reformulados a partir do acompanhamento de todo o processo.

Tínhamos vários projetos, então colocávamos aquilo em prática na semana seguinte. Na outra semana, a gente sentava para ver o que tinha dado certo e o que não tinha dado. Desenvolvia novos textos, fazia novos projetos (...) Esse projeto, quando a gente fazia, a gente estipulava até o horário. Todo segundo horário de um dia específico, todas as salas estavam fazendo o mesmo trabalho. Então se estávamos fazendo trabalho de sexualidade, então, naquele horário, todos os professores

estavam nas suas salas trabalhando o mesmo texto(Professora do 3º ciclo, Geografia, Escola B).

Fazia o do projeto anual. Cada mês tinha atividades específicas, estabelecidas ali, o que deu certo, o que não deu, o andamento de tudo isso, o que foi positivo e o que não foi. Alguma coisa que está dando certo nos combinados, inclusive o próprio PPP mesmo. O próprio PPP que foi totalmente organizado nesses espaços(Professora do 3º ciclo, Inglês, Escola B).

(...) a gente já fazia um projeto para o ano inteiro, temático, onde a gente tinha questões coletivas mesmo, textos, coisas para desenvolver e todo mundo pegava e fazia, pois a gente retomava isso toda semana. 'Deu certo?, Num deu certo?, Foi legal?, Não foi legal?, O que vai ser feito?' (Professora do 3º ciclo, Português, Escola B).

A possibilidade desses momentos para a organização e preparação das datas comemorativas ao longo do ano, como: carnaval, páscoa, festa junina, folclore, dia da consciência negra, Independência do Brasil, etc., também foi destacada pelos docentes. Eles consideram que a perda desse espaço dificultou a possibilidade de se aprofundar cada temática relativa às datas comemorativas com os alunos.

(...) é festa junina o que a gente vai fazer? Tinha páscoa? Sempre tinha a páscoa solidária. Ainda tem, mas era num âmbito muito maior. O que a gente vai fazer? Nós vamos envolver os meninos como? Vamos entregar os donativos pra creche. Vamos mostrar pra eles que não é só chocolate e ovo de páscoa. Ainda tem, mas assim muito largado (Professora do 3º ciclo, Português, Escola B).

Os docentes de ambas as escolas demonstraram ter conhecimento dos aspectos legais que envolveram o fim das reuniões pedagógicas com dispensa de estudantes, ressaltando as restrições impostas pela LDB (Lei 9394/96). No entanto, alguns docentes mencionaram, nas entrevistas, a luta sindical no sentido de conseguir manter as reuniões

pedagógicas com dispensa de estudantes e a resistência de algumas escolas para mantê-las. Eles mencionaram também a crença de que a SMED-BH retirou essas reuniões por constituir-se num tempo vago, ocioso do professor (BELO HORIZONTE, 1999).

Foi feito um movimento, o sindicato, várias escolas combateram isso, porque achavam que perdiam muito, como de fato perderam e várias escolas se recusaram a deixar de fazer (Professor do 3º ciclo, Artes, Escola A).

Era uma coisa, quer dizer, pra prefeitura, parecia que era folga do professor e prejuízo de aula para o aluno numa visão completamente distorcida da nossa, inclusive porque o objetivo sempre foi o aluno (Professor do 3º ciclo, Ciências, Escola A).

A Escola A foi, segundo os docentes, uma das últimas escolas que deixaram de realizar as reuniões pedagógicas com dispensa de estudantes. Os docentes destacam que, após o término destas, as reuniões pedagógicas só se tornaram viáveis a partir da proposta de oficinas nas escolas para permanecerem com os alunos, no período de reuniões, dentro da jornada de trabalho do professor e, ainda, as reuniões pedagógicas extraturno mediante o prêmio de R\$100,00 mensais por participação (Lei Municipal nº 9.815/2010), formatos que serão desenvolvidos mais à frente.

Tivemos uma certa resistência, até um certo tempo, mas depois não teve mais jeito. Não tinha como dispensar o aluno pra ter esse tempo. Aí que começou substituir por oficina (Professor do 3º ciclo, História, Escola A).

As reuniões pedagógicas há uns 2 anos atrás, com muita resistência nossa, nós conseguimos ir até dois anos, mas a nossa escola foi uma das últimas que resistiram, mas nós ficamos sozinhos e agora acabou mesmo e a prefeitura agora tá oferecendo essa reunião no sábado, você já sabe por R\$100, mas que não aconteceu até hoje (Professor do 3º ciclo, Ciências, Escola A).

Em ambas as escolas, os docentes apontaram as consequências do término desse formato de reuniões, considerando que os períodos para o encontro coletivo tornaram-se mais curtos e com uma periodicidade menor. Isso gerou um desestímulo nos docentes e fez com que estes se isolassem. As discussões passaram a ser mais objetivas, priorizando o imediato, aquilo que era necessário ser discutido, em detrimento de outras questões como o planejamento coletivo que demandavam um tempo maior.

Então acaba que você fica no individual mesmo, na sala de aula. O que eu preciso? O que eu vou desenvolver pra minha matéria, no meu ver, na minha concepção? Então o coletivo fica meio de lado (...) está solto, nós não estamos mais como nós éramos, aquele grupo que caminhava unido e todo mundo fazendo a mesma coisa no tempo que tinha que ser feito (Professora do 3º ciclo, Português, Escola B).

(...) o que aconteceu, a escola virou só o que, um quartel. Entenda o quartel assim, você entra, dá aula e vai embora, ou seja, você não faz mais nada além disso (Professora do 3º ciclo, Ciências, Escola A).

(...) toda mudança, ela traz reação, todo mundo não quer aceitar, foi a primeira reação, não aceiteamento. Depois, quando viu que não ia ter jeito mesmo, cada um foi entrando no seu mundinho, no seu estilo e acaba que até pra conquista e luta atrapalha (...) não tem tempo mais pra discutir nada, não tem tempo mais para conversar, está acontecendo as coisas, só se vê as coisas acontecerem (Professora do 3º ciclo, Inglês, Escola B).

Depois que isso acabou, os professores foram desanimando também de fazer os projetos 'Agora não tem tempo, eu não vou fazer.' (Coordenadora Pedagógica, 3º ciclo, Escola B).

A visão positiva que os docentes apresentaram desses momentos extintos se refere, portanto, às possibilidades de concretização do trabalho coletivo, por meio da

continuidade e periodicidade dos tempos destinados às reuniões pedagógicas dentro da jornada de trabalho, assim como a possibilidade de discussão sobre diversos aspectos que envolviam a escola como um todo.

Foi possível notar a importância atribuída a esses momentos pelos docentes quando ainda existiam. Percebe-se a possibilidade de planejamento mais em longo prazo, como a construção de um projeto anual e temático para a escola, bem como de espaço para a organização do Projeto Político-Pedagógico, além de um período destinado à própria formação docente. Trata-se daquilo que os docentes mencionaram como um projeto coletivo para toda a escola e da elaboração de objetivos comuns em relação aos fins educativos. Essas atividades estão em consonância com a compreensão do que a própria SMED-BH previa para esses momentos, voltados para a formação docente e aperfeiçoamento do processo educativo efetivado pela escola (BELO HORIZONTE, 1999).

Essas reuniões programadas formalmente e com a possibilidade de participação conjunta dos docentes do mesmo turno, do mesmo ciclo e entre o mesmo ano do ciclo pareceram encorajar os docentes a desenvolverem um trabalho mais coletivo. Foi possível observar isso não só pela relevância atribuída a esses momentos pelos docentes, como também pela tentativa de resistência após o término dessas reuniões e articulações para criação de novos espaços.

(...) na verdade, você faz ajeitamentos internos dentro da escola pra ter esses tempos (...) a gente tenta fazer esses ajeitamentos, mas tem hora que a gente percebe que nem esses ajeitamentos

não dá conta de suprir o que a gente precisa (Professor do 3º ciclo, Artes, Escola A).

Não, aí, na verdade, a gente tem usado muitas vezes sábados, quando tem alguma atividade na escola, a gente cria um horário pra sentar com os professores, aí, com certeza, esses encontros se tornaram menos frequentes. Às vezes, alguns momentos, a gente acaba conversando com o pessoal ali na hora do intervalo, no recreio, quando há uma coisa mais urgente a ser discutida. Nós também conseguimos através da verba do PAP fazer oficinas para que os meninos possam ser atendidos com outro tipo de atividade e contratando oficinheiros, e esse tempo que os meninos estão com os oficinheiros, a gente consegue sentar com os professores e estabelecer algumas diretrizes (Diretora, Escola A).

É interessante notar que o fim desse tempo repercute nas tentativas de organização do trabalho coletivo atualmente, tanto por parte da escola – direção, coordenação e os docentes – como por parte da própria SMED-BH.

Os itens seguintes vão descrever o formato das reuniões pedagógicas atuais após a extinção das reuniões pedagógicas com dispensa de alunos.

5.2.2 Reuniões pedagógicas extraturno (Lei 9.815/2010)

A Lei Municipal nº 9.815/2010 autorizou as escolas da RME-BH a realizar reunião pedagógica⁸⁷ extraturno ou aos sábados e estabeleceu, em seu artigo 4º, o prêmio por participação dos docentes nessas reuniões. O professor que aderir receberá prêmio estipulado de R\$100,00, quando for frequente em duas reuniões por mês, com duração mínima de 01 (uma) hora e 30 (trinta) minutos cada. A lei vincula também o recebimento

⁸⁷ Verificar capítulo 3.

do prêmio à frequência integral dos docentes no mês anterior ao da realização desse tipo de reunião.

Nas escolas pesquisadas, houve, entre os docentes, posições diferentes em relação à adesão às reuniões pedagógicas, pois a participação dos docentes não é obrigatória. Na Escola A, os docentes não aderiram às reuniões pedagógicas extraturno. Os docentes do 3º ciclo do turno da manhã optaram por não aderir, seguindo orientação do Sind-Rede/BH e pressionaram os professores do turno da tarde que haviam aderido a desistir dessa participação.

De manhã, o pessoal não optou, à tarde, até se tentou, mas acabaram não conseguindo dar conta da pressão de alguns colegas, que falaram que tinha sido decidido em assembleia, que a categoria decidiu que não ia fazer. Então, as pessoas acabaram desistindo, então, na escola, acabou não acontecendo de uma maneira geral, embora o turno da manhã nunca tenha vindo aqui no turno da tarde falar pra eles não fazerem isso não. Essa questão aí é entre as próprias professoras do turno da tarde. O grupo que não fazia cobrava daquelas que estavam fazendo (Diretora, Escola A).

No turno da manhã, então, pela história de trabalho e principalmente história de tempo de trabalho na prefeitura, você tem esse posicionamento do grupo em relação às questões da categoria sim. Então eles discutem, eles vão no sindicato, participam, atendem, acatam (...) (Diretora, Escola A).

Eu tenho a política de não participar, porque eu penso que a gente só vai conseguir derrubar algumas políticas autoritárias da prefeitura, que acaba, inclusive com esse trabalho coletivo que a gente está falando aqui, se a gente barrar determinadas coisas que a prefeitura passa pra gente (Professor do 3º ciclo, Geografia, Escola B).

Na Escola B, a maioria dos docentes do 3º ciclo do turno da tarde aderiram às reuniões pedagógicas e decidiram que elas aconteceriam uma vez por mês, com a duração de três horas. Nessa mesma escola, os docentes do 1º ciclo optaram por não participar e foram acompanhados por alguns colegas do 2º e 3º ciclo.

Os docentes da Escola B que aderiram às reuniões apresentavam o aspecto financeiro como principal argumento para a sua participação. Destacaram, ainda, o aproveitamento de parte do tempo dessas reuniões para desenvolvimento de demandas da profissão que, dentro da jornada remunerada de trabalho, não são possíveis de responder.

(...) é um jeito de você ter um dinheiro extra e outra coisa, se no mês eu não tive nenhuma falta, nada que me desabone, então eu faço. Eu participo, porque eu tenho um tempo livre na segunda-feira e porque quando eu não trouxe atestado, podendo participar, eu participo (Professora do 3º ciclo, Português, Escola B).

(...) a principal motivação são os 100 reais, que ajudam bastante no final do mês e depois que há um incentivo. Eu acho bacana esse pagamento, pois você precisa vir, você precisa desse tempo pra você resolver os seus problemas e você ainda recebe por isso, olha que bacana (Professora do 2º ciclo, Escola B).

(...) essa questão financeira é importante e acaba que a gente acaba desenvolvendo, é um tempo que você tem para reorganizar alguma coisa sua; se sobra algum tempo do assunto principal, a gente acaba mexendo em alguma coisa de trabalho interno mesmo, de conteúdos e tal (Professor do 3º ciclo, Educação Física, Escola B).

Já os docentes que optaram em não participar das reuniões pedagógicas extraturno ou aos sábados, em ambas as escolas, apresentaram várias razões que os levaram a essa decisão. Pesa o fato de os docentes não terem a possibilidade de se reunirem com o grupo

do mesmo turno, ou do mesmo ciclo, pois não são todos que podem ou querem participar; além de essas reuniões contarem com um número de professores considerado insignificante diante da totalidade do corpo docente da escola, ou mesmo do número de docentes do turno ou do próprio ciclo. Pesa também contra aspectos relativos às condições de trabalho.

(...) Nem sempre os horários batem. Eles estão fazendo aqui extraturno, no turno da noite ou no turno da manhã. Eu trabalho à noite e estudo de manhã (...) então como é que eu vou fazer isso, não tem como. E a maioria também não, então eles estão fazendo reuniões pedagógicas com 2 ou 3 professores. Tem dia que vêm 3, tem dia que vêm 5, mas o máximo que eu já ouvi falar que veio foram 5 (Professor do 3º ciclo, Geografia, Escola B).

(...) Você tem uma professora de português que sou eu, a de matemática, o de educação física, então você pega alguns mais a coordenação e acaba discutindo aquilo ali, mas não pode ser tão abrangente, pois é só naquele grupinho (Professora do 3º ciclo, Português, Escola B).

(...) Acaba não sendo uma coisa coletiva, pois o que decidir ali não vai valer para o coletivo, porque eu, por exemplo, não vou acatar decisão que 3, 4 fizeram numa reunião na qual eu não estive presente e da qual eu não concordo (Professor do 3º ciclo, Geografia, Escola B).

Essa dificuldade de reunir os docentes e da busca de um consenso para os temas discutidos em reuniões realizadas em horários diferentes (manhã e noite) com os aderentes é registrada no depoimento da própria coordenadora pedagógica, que fica a cargo de sintetizar as discussões realizadas com os docentes e apresentá-las àqueles que não participam das reuniões extraturno. A coordenadora pedagógica do 3º ciclo da Escola

B afirma constituir-se em um desafio, porque sempre ocorrem divergências, tanto entre os grupos dos diferentes horários das reuniões pedagógicas extraturno, quanto com o corpo docente que não está envolvido nas reuniões.

Você discute uma coisa de manhã, com o grupo da manhã. (...) e depois com o grupo da tarde e muitas vezes as opiniões chocam. Então que horas que você vai fechar? Que horas? É esse o maior entrave que a gente tem (...) você pode até fechar, no grupo da manhã fechou, na tarde fechou, mas quando você joga pra quem não veio, dá divergência, aí fica difícil você fechar. É muito mais trabalhoso (Coordenadora Pedagógica, 3º ciclo, Escola B).

A dificuldade apresentada pela coordenadora pedagógica é sentida pelos docentes que relatam saber pouco do que é discutido nas reuniões pedagógicas extraturno.

A gente faz uma ata, os assuntos que foram tratados, mas a gente acaba não indo muito a fundo nas discussões justamente porque quem não está ali não vai saber nem o que está acontecendo (...) quase nunca é passado para o grupo de docentes o que foi discutido (Professor de Educação Física, 3º ciclo, Escola B).

Eu repasso o que foi discutido muito rapidamente. É um trabalho coletivo? Não. É uma imposição minha para o resto do grupo (Professor de Geografia, 3º ciclo, Escola B).

Uns vêm de tarde, outros vêm à noite, tudo em grupos separados, não tem aquele elo entre o que é discutido em um e no outro. Eu nem sei o que é discutido. Eu não considero tempo coletivo (Professor de Geografia, 3º ciclo, Escola B).

Os depoimentos dos docentes também registraram a dificuldade de debater nesse novo formato de reunião pedagógica temas que envolvem todo o coletivo da escola.

Segundo os docentes entrevistados, isso restringe a reflexão e a ação, torna as discussões pontuais, vagas e sendo possível tirar somente sugestões.

A gente nem sente ali como um fórum de discussão, porque a gente acaba discutindo coisa mais interna, coisa de cada um, de cada área e acaba não mexendo com o universo da escola não (Professor de Educação Física, 3º ciclo, Escola B).

Não tem todo o coletivo da escola participando, são poucos, nós somos, acho que 30 professores à tarde, 20 professores à tarde. Desses 20 professores, quantos estão ali? Cinco. Como é que você vai fechar alguma coisa com 5 professores? Não é nem justo com o restante. Não é? Então aí já descaracteriza a questão do grupo (Professora do 2º ciclo, Escola B).

Outro aspecto ressaltado pelos docentes como desarticulador dessas reuniões se refere às condições de trabalho, ao salário e carreira, pois trata-se do valor do prêmio por participação em reunião pedagógica, que é considerado muito baixo, além de esse prêmio não ser incorporado no plano de carreira e na aposentadoria dos docentes.

Não vamos entrar nem na discussão se a remuneração é grande ou é pequena. A gente acha pequena, ela incide sobre outros impostos, na verdade ela fica irrisória, não vale a pena nem financeiramente vir (Professor do 3º ciclo, Artes, Escola A).

Primeiro, esses R\$100,00 são uma bonificação à parte do seu salário, não é salário. Então ele não vai valer no seu salário pra você aposentar, pra quinquênio, pra nada. Ele é um abono, da mesma maneira que ele foi colocado ele pode ser tirado a qualquer hora (...) se você participar de todas ao fim do ano, o imposto de renda vai comer quase 90% desse valor. Então, se você avaliar financeiramente, é meio ilusório. Parece que você tá ganhando, mas no fim acaba que o imposto de renda, isso foi até o sindicato que informou, o imposto de renda come uma boa parte dele, então financeiramente ele não é atrativo (Professora do 1º ano do 1º ciclo, Escola A).

Em relação a essa questão, verifica-se que as reuniões pedagógicas ampliam a jornada de trabalho dos professores, uma vez que elas ocorrem no extraturno ou aos sábados. Existem docentes que não possuem disponibilidade nesses horários, pois trabalham em outras escolas (algumas vezes em 3 turnos), ou estudam. Têm também aqueles que não querem estender sua jornada para além da prevista em contrato, pois entendem se tratar de extensão da jornada e também para manter o descanso e o lazer, principalmente aos sábados.

Trata-se de um aspecto de intensificação e precarização do trabalho docente (OLIVEIRA, 2006), por meio da extensão de jornada dentro da própria escola, com remuneração considerada insatisfatória e fora das garantias trabalhistas e previdenciárias, em um contexto no qual vários docentes são privados de participar, pois assumem mais de uma jornada de trabalho em sua função. Trata-se também do que Tardif e Lessard (2005) apontaram: muitos docentes não aceitam investir mais tempo além das horas normais de trabalho.

(...) o professor normalmente trabalha manhã, tarde e noite. Eu trabalhei 30 anos da minha vida de 7 da manhã às 11 da noite, correto? Nesses últimos 3 anos agora, eu só estou trabalhando manhã e noite, porque eu já não estou suportando mais, eu já não aguento mais trabalhar, então não tem como fazer esse tipo de coisa (Professor do 3º ciclo, Matemática, Escola A).

(...) tiraram do turno porque a justificativa é que o aluno não pode ficar fora da escola. Mas eu posso vir fora do horário, me desdobrar? Todo mundo tem sua vida pessoal, tem seus problemas, tem suas doenças, tem seus tratamentos, tem sua família, tem de tudo na hora que você sai daqui, não é só os pais e mães dos nossos alunos, nós também temos (...) Sem contar que você já fica um dia inteiro de trabalho que é cansativo e ainda vai ficar depois pra discutir questões que você já não tá, você já tá nas últimas forças do dia pra discutir. Isso eu tô

falando pensando no meu horário que é à tarde, né, que seria à noite ou no sábado (Professora do 1º ano do 1º ciclo, Escola A).

É o que eu te falei, eu acho que extraturno você não pode obrigar ninguém a participar e as pessoas têm uma vida fora, inclusive eu acredito nisso, porque eu já fiquei dentro de escola durante 9 horas né, do meu dia, e eu acho que vir aqui aos sábados, vir aqui à noite, eu não acho que seja produtivo porque nem todo mundo vai se dispor a fazer isso, porque eu acho que têm algumas coisas que o dinheiro não, não paga, você tem que ter momentos com a sua família, e você planeja sua vida pra isso (Professora do 1º ano do 2º ciclo, Escola A).

A solução que a Secretaria propõe pras reuniões fora do horário de funcionamento não atende a categoria, não atende a essa escola, não atende aos profissionais mesmo. Eles não estão dispostos a fazer isso (...), a gente quer dentro da jornada. Não precisa ter abono, não precisa ter nada, é só dentro da jornada (Professor 3º ciclo, Artes, Escola A).

Os docentes apontam ainda como negativo no formato dessas reuniões a vinculação do prêmio de participação nas reuniões à frequência do professor na escola, exigindo que não haja nenhuma falta no mês anterior ao da realização da reunião pedagógica extraturno, inclusive licenças, afastamentos ou qualquer outro tipo de faltas justificadas (art. 4º, II, § 5º). Os docentes consideram essas prescrições, principalmente em relação às licenças, como um desestímulo à participação nas reuniões, considerando que, não recebendo o abono, essas horas ficam além da jornada e sem remuneração. Eles atribuem também o número reduzido de comparecimento nas reuniões à restrição prevista em relação às faltas justificadas.

Têm pouquíssimas que participam, pois ela está condicionada à questão da frequência, de não ter tirado licença, então já exclui 70% dos professores (...), então o caráter dessa reunião não é realmente reunir o coletivo da escola, porque não tem como

você não tirar licença, às vezes, acontecem imprevistos com você, com a sua família (Professora do 2º ciclo, Escola B).

Você não pode ter faltas sequer justificadas. Sinceramente eu não entendo que legislação é essa. É feita pras pessoas não participarem (...) as condições impostas são ruins. Por exemplo, se eu tiver que esse mês fazer uma avaliação preventiva fonoaudiológica que a prefeitura me convoca pra ir, eu não poderia participar da reunião pedagógica do mês que vem porque isso seria considerado uma falta, mesmo justificada. Entendeu? Se no mês que vem eu for doar sangue, pra quem quer que seja, que é uma legislação federal, eu não tenho o direito de participar daquela reunião (Professor 3º ciclo, Artes, Escola A).

Se você fica doente, venha trabalhar doente, se você quer ganhar R\$100,00, porque se você faltar, você não pode participar (...) Então eu não vou vir trabalhar doente pra ganhar dinheiro, pra gastar com mais remédio (Professora do 1º ano do 1º ciclo, Escola A).

Conforme observado nos depoimentos anteriores, os docentes apresentam diversos fatores que consideram motivos pelos quais não devem participar desse tipo de reunião. Pode-se dizer que a implantação das reuniões pedagógicas extraturno ou aos sábados (Lei nº 9.815) se caracteriza como uma “colaboração que divide”, na categorização feita por Hargreaves (1998) e Fullan e Hargreaves (2001). Ou seja, os próprios docentes observam a fragmentação do grupo criada com essa proposta. Trata-se de relações balcanizadas, ao ponto em que a discussão se reduz a um pequeno grupo, a questões emergenciais e não se deve tomar decisões maiores que envolvem o corpo docente. Fullan e Hargreaves (2001) acreditam que a balcanização nas escolas inibe a discussão aberta dos profissionais e impede a criação de uma perspectiva de totalidade. A dificuldade de encontro entre os docentes que não participam dessas reuniões dificulta

o repasse das informações do que foi discutido pelos colegas que participaram e isso só vem reforçando a divisão de grupos, com características particulares e isoladas.

O que fazem os docentes nessas reuniões pedagógicas? Na Escola B, onde as reuniões⁸⁸ foram implantadas, elas tiveram início no mês de maio de 2010 e ocorreram mensalmente durante 3 horas consecutivas, sendo que um grupo de professores (a grande maioria do 3º ciclo, conforme mencionado anteriormente) as realizava todas as segundas pela manhã e outro grupo nas quartas à noite, dependendo da disponibilidade de cada docente que optou em participar.

Nessas reuniões, normalmente, estavam presentes a coordenação pedagógica e os docentes aderentes, em algumas delas, contava-se também com a participação da direção e da vice-direção das escolas. Os participantes utilizavam esses momentos para discutir, de forma geral, questões que envolviam tanto a organização escolar como: avaliações externas, as proposições curriculares da RME-BH, o rendimento escolar dos alunos, a indisciplina como aspecto frequente no cotidiano, aspectos relativos aos alunos com necessidades especiais (metodologias de ensino); bem como temas concernentes à organização do trabalho escolar, ou seja, quadro de professores, faltas e rotatividade dos docentes, substituições em horário de ACPATE, festas e gincanas da escola.

As discussões que se apresentaram mais recorrentes nas reuniões observadas e nas atas analisadas no ano de 2010 foram as que envolviam as avaliações externas e as proposições curriculares para a RME-BH (BELO HORIZONTE, 2009). No que se refere às avaliações externas, as reuniões voltaram-se para a apresentação e análise dos

⁸⁸ Cabe destacar que a pesquisadora esteve presente em três dessas reuniões pedagógicas na escola, nos meses de agosto, setembro e novembro e analisou as atas dos meses de maio e junho.

resultados do AVALIA-BH⁸⁹. Foi possível, nessas reuniões, discutir estratégias para melhorar o índice de aproveitamento dos alunos e localizar quem são os alunos com baixo rendimento escolar.

Em relação às questões curriculares, prevaleceram discussões de adequação do currículo atual de cada área de ensino às novas proposições para a RME-BH. Nesse sentido, houve a divisão de tarefas entre os docentes presentes à reunião para que cada professor elaborasse um quadro relacionando os conteúdos de sua disciplina em cada trimestre às habilidades/capacidades presentes nas novas proposições curriculares.

Nessas reuniões, discutiu-se também a questão da indisciplina dos alunos, principalmente no segundo turno da escola, que, na avaliação dos docentes, tem dificultado o trabalho dos profissionais. Foram apresentadas algumas sugestões para diminuir a incidência da indisciplina na escola, dentre elas, o estabelecimento de combinados comuns entre os professores. A professora do 2º ciclo que estava presente destacou que não há como se pensar em resultados se a disciplina não estiver sob controle, pois esta repercute no clima escolar e na própria permanência dos professores naquele turno.

Esse tempo da reunião pedagógica também é aproveitado pelos docentes para elaboração e correção de atividades de sua turma e para a troca de sugestões e materiais didáticos.

⁸⁹ Trata-se do sistema de avaliação da Prefeitura de Belo Horizonte que verifica o desempenho acadêmico dos alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental, por meio da Avaliação do Conhecimento Apreendido (Avalia-BH). O Avalia-BH, realiza também pesquisas contextuais com o objetivo de situar os resultados a partir de variáveis econômicas e sociais para melhor compreensão do desempenho dos alunos e das escolas. (Disponível em <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=34319&pIdPlc=&app=salanoticias>)

Como a gente tinha aplicado a prova diagnóstica da prefeitura, nós aproveitamos o momento da reunião para corrigir essa prova (...) Como você é professora, você sabe como é que funciona, a gente mesmo na hora do recreio, mesmo corrigindo prova, está discutindo o aluno, então a gente faz uma reunião também, porque você fala o que você está fazendo, então nesse sentido você discute (Professora do 3º ciclo, Geografia, Escola B).

Cada um fica fazendo suas atividades, corrigindo suas provas, fazendo suas matrizes, cada um na sua. Entendeu? (Professora do 2º ciclo, Escola B).

Verifica-se que a proposta de reuniões pedagógicas extraturno, conforme vêm sendo realizadas nas escolas pesquisadas, nesse caso somente a B, possuem características de relações balcanizadas (HARGREAVES, 1998; FULLAN E HARGREAVES, 2001), pautada na formação de subgrupos menores na escola, que nesse caso seriam os docentes que aderiam a este formato de reuniões – não refletindo na colaboração dos docentes como um todo. Cabe ainda destacar que várias vezes nos depoimentos dos professores está registrado o não reconhecimento dessas reuniões como espaço coletivo dos docentes, no qual se define objetivos mais gerais da escola em relação ao processo de aprendizagem.

Às vezes, a gente troca uma matriz, uma ideia, um projeto, uma coisa assim, mas nada realmente visando um objetivo maior (...) não tem nada realmente de construir uma proposta coletiva, nada (Professora do 2º ciclo, Escola B).

O segundo formato de reuniões pedagógicas proposto foi o que se dava por meio da contratação de oficinairos. Estas ocorrem dentro do turno de trabalho e são apontadas pelos docentes como possibilidade de trabalho coletivo em que é possível reunir todos os

docentes do mesmo turno ou do mesmo ciclo, apesar de seus entraves. Esse item será aprofundado a seguir.

5.2.3 Reuniões Pedagógicas inseridas na jornada de trabalho (PAP)

Essas reuniões foram propostas pela SMED-BH com base no parecer do CNE/CEB, 2005, que recomendou que as reuniões pedagógicas dentro do turno de trabalho deveriam prever que os estudantes fossem acompanhados por agentes educacionais. A saída encontrada foi então utilizar recursos do PAP para contratação de oficinairos, visando viabilizar as reuniões entre os docentes dentro da jornada de trabalho.

Os recursos do PAP podem ser gastos, dentre outras finalidades, para a realização de oficinas e projetos pedagógicos para alunos de ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e comunidade (no próprio turno, com carga horária máxima de 4 horas ao mês, por turma); formação e capacitação de docentes (contratação de assessores); formação em serviço no intuito de implementar as proposições curriculares da RME-BH; formação docente visando à implementação da Lei Federal nº 10.639/03⁹⁰ e a qualificação docente para o trabalho com pessoas portadoras de deficiência; formação em serviço, objetivando a elaboração e/ou revisão das Propostas Político-Pedagógicas (PPPs) das Escolas Municipais e das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e participação em congressos, seminários, cursos, oficinas, além de eventos aprovados a

⁹⁰ Altera a Lei nº 9.394 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.

partir da compatibilidade de sua programação, com as diretrizes político-pedagógicas da SMED (Portaria SMED-BH nº 067/2010).

A Portaria nº 088/2010 permite que as escolas contratem profissionais para a formação e para a atuação com os alunos em dias letivos, sendo que estes devem estar acompanhados também por professores/educadores. No entanto, nas escolas pesquisadas, observou-se que nos momentos dessas reuniões os alunos permanecem sob a responsabilidade somente dosicineiros.

Participam dessas reuniões os docentes organizados por ciclos ou por ano do ciclo, a coordenação pedagógica e a diretora e vice-diretora, quando possível.

Na Escola A, a diretora relata que a verba do PAP para a escola data de 2004, mas não havia essa disposição permitindo a contratação dosicineiros. Essa norma vem se modificando ao longo dos anos em relação à sua destinação, de acordo com os problemas que se apresentam na escola.

(...) a gente antes podia até comprar mais equipamentos, fazer até algum tipo de reforma na escola, no início do PAP, ainda podia. Depois de um certo tempo, aí eles cortaram esse tipo de possibilidade, então hoje eu posso somente promover a formação dos professores, realizar as oficinas com os alunos, que na verdade a oficina é um meio de fazer com que você libere os professores para participar da formação e desenvolver algumas atividades pedagógicas. Além disso, por exemplo, é permitido que a gente gaste se for pra realizar pagamento de excursões com os alunos fora da escola. Outros projetos que os meninos queriam desenvolver, por exemplo, eles querem construir uma rádio aqui na escola, eu posso usar esse dinheiro pra ajudar a financiar, entendeu? Ele tá assim, basicamente é a formação dos professores, tanto é que o percentual maior é de 70% com esse item (Diretora, Escola A).

A Escola A priorizou a utilização da verba do PAP (recebida no ano de 2010) para formação docente e para a contratação deicineiros, para ministrar aos alunos

oficinas de artesanato, dança, capoeira, percussão, jogos e brincadeiras. As reuniões pedagógicas só tiveram início no mês de maio, quando a escola recebeu a verba. A realização de reuniões pedagógicas fica atrelada à existência e chegada dessa verba.

É, eles depositam isso anualmente, aí eles dão um prazo pra gente gastar, aí a gente vai fazendo a medida da demanda e a medida do que você consegue ir realizando. Todo ano, mais ou menos no meio do ano, eles depositam um novo valor e pede pra gente construir um projeto para o uso daquela verba ao longo dos 10 meses . Porque aí eles tiram os meses de férias e o mês que eles vão analisar o projeto, então eles pedem pra gente planejar esse gasto ao longo dos 10 meses até o próximo depósito (Diretora, Escola A).

É final de maio, deveria ter acontecido lá em fevereiro (...) a prefeitura não fez o repasse, pelo menos essa é a informação. (...) Aí fica amarrado nessa questão, porque nem sempre a escola tem essa disponibilidade pra contratar os oficineiros, porque tem uma burocracia no contrato, tem o dinheiro que não vem, às vezes, nesse agora recente, o dinheiro que não veio ainda. Dessa vez, a informação que nós temos através da direção e da coordenação é que não tinha o dinheiro pra contratar os oficineiros (Professor 3º ciclo, História, Escola A).

Com a chegada do recurso, a Escola A organizou as reuniões pedagógicas⁹¹ da seguinte forma: no primeiro turno (3º ciclo), reuniam os docentes por ano do ciclo. Realizavam-se essas reuniões em três grupos: a cada semana, os professores de um dos anos do ciclo (1º ou 2º ou 3º) se encontravam durante dois horários, que correspondiam a duas horas.

⁹¹ O início das reuniões pedagógicas na Escola A (maio/2010) coincidiu com a entrada em campo da pesquisadora, que pôde observar essas reuniões no que se refere aos sujeitos envolvidos, aos temas debatidos, às atividades desenvolvidas pelos docentes e os espaços utilizados.

(...) uma vez por mês o grupo vai se encontrar. Quinta-feira passada se encontrou o grupo da antiga 6ª série, quinta-feira agora da 7ª e na outra da 8ª (...) os oficinairos ficam nas nossas salas (Professor 3º ciclo, Português, Escola A).

(...) a gente tem que criar tempos coletivos aqui dentro da escola, sem a dispensa do aluno. Por exemplo, nós fazemos oficinas para atender os alunos, enquanto os alunos estão nessas oficinas os professores estão reunidos. Amanhã, por exemplo, vão acontecer as oficinas com as turmas de 6ª série. As turmas de 6ª série terão outras atividades aqui dentro da escola enquanto os professores vão se reunir (...) (Professor do 3º ciclo, Matemática, Escola A).

No segundo turno (1º e 2º ciclos), as reuniões eram estruturadas de forma a proporcionar o encontro quinzenal dos docentes de cada ciclo. Nesses dois ciclos, há o professor referência de turma, diferenciando dos professores do 3º ciclo, que uma turma conta com vários docentes por área de ensino.

(...) essa semana que vem vai ser o encontro do 2º ciclo, aí depois o nosso de novo. É toda quarta-feira (Professora do 2º ano do 1º ciclo, Escola A).

(...) a direção da escola organizou oficinas de quinze em quinze dias para encontrar o grupo todo, porque a gente não tem isso na rede mais, oficialmente falando (...) (Professora do 1º ano do 1º ciclo, Escola A).

Essas reuniões, em ambos os turnos, ocorriam preferencialmente na sala dos professores ou em salas de aula que estavam desocupadas, quando necessário. Nelas participavam os coordenadores pedagógicos, os docentes, conforme a organização apontada acima, e a direção e vice-direção da escola, quando disponível.

Para os três ciclos, em ambos os turnos, a pauta da primeira reunião pedagógica foi organizada pelo coordenador que levou aos professores sua proposta de periodicidade, conteúdo, os temas de debate, a verba disponível para a contratação dos oficinairos para aquele ano, ou seja, como as reuniões deveriam acontecer e quando.

(...) a primeira pauta veio pronta porque eram as primeiras, daqui pra frente a gente pode construir a pauta no grupo: 'oh, esta semana eu acho que a gente tem que discutir ... é ... se vai ter a formação que a prefeitura tá oferecendo, se nós vamos fazer ou não', então depende do assunto que o grupo quer, de acordo com a demanda (Professora do 1º ano do 1º ciclo, Escola A).

(...) a coordenação é que dá o encaminhamento da reunião, os professores falam e, quando a direção está presente, aí já tomam as decisões que precisa; agora, quando não tá, a coordenação repassa (Professora do 2º ano do 1º ciclo, Escola A).

A proposta contida na pauta das reuniões do 1º e 2º ciclos era semelhante à do 3º, voltando-se para o debate sobre o perfil de cada turma (indicando problemas individuais ou coletivos dos alunos, dificuldades de aprendizagem e indisciplina, alunos que não conseguem se recuperar, retenção), propostas de trabalho para desenvolvimento nas turmas e divisão de tarefas entre os docentes. A ideia era trocar experiências, apresentar os problemas e discutir as possíveis soluções entre o grupo de docentes e coordenação.

As questões relativas à indisciplina na escola e em sala de aula foram os temas mais discutidos pelos professores do 3º ciclo. Esses professores alegaram que diversos alunos apresentavam comportamentos que prejudicavam o trabalho em sala de aula: conversa excessiva, falta de respeito pelo professor, falta de interesse nas aulas. Os

docentes apontaram uma determinada turma na escola que, segundo eles, “*é a mais indisciplinada*”. Eles atribuíram esse fato também à enturmação que foi feita no início do ano pela coordenação.

Parece que colocaram os piores todos em uma sala (Docente 1, reunião do 2º ano do 3º ciclo, 7ª série, 27/05/2010).

Os problemas disciplinares tomam muito tempo nas discussões (...) punir não resolve, deve haver ações educativas (...) aqui se vigia e se pune (Docente 2, reunião do 2º ano do 3º ciclo, 7ª série, 27/05/2010).

Essa discussão sobre a indisciplina em sala de aula, “*grupinhos que tumultuam*”, também esteve muito presente nas discussões dos docentes do 1º e 2º ciclos. Aqui os professores observavam que os alunos respeitam mais o professor que é referência de classe, pois fica mais tempo com eles.

Um dos docentes do 3º ciclo sugeriu que fosse criado um diário de bordo para que os docentes anotassem as dificuldades enfrentadas no decorrer do dia, com determinada turma, e para que a coordenação pudesse acompanhar todo esse processo. Outra sugestão apresentada pelos docentes foi o desenvolvimento de um trabalho que deveria ser realizado pela coordenação, discutindo com os alunos, em sala de aula, sobre “*a importância do estudo, do aprender na sociedade*”, pois consideraram que os alunos já não os ouviam mais. Outro docente do 3º ciclo compartilhou com os colegas presentes o mapeamento que elaborou de determinada sala para localizar os focos de indisciplina e afirmou ter sido uma alternativa que gerou resultados, pelo menos para localizar o problema da conversa excessiva em sala de aula. Outra sugestão apresentada foi a de se

convocar os pais dos alunos “*indisciplinados*” e daqueles que “*não recuperaram*” para uma reunião específica. Porém, um dos docentes lembrou que os pais dos “*alunos problema*” eram os que mais se ausentavam nas reuniões da escola.

Nas reuniões do 2º ciclo, uma professora mostrou aos colegas o caderno que elaborou para manter os pais informados sobre seus filhos na escola. Ela registrava nesse caderno os atrasos das crianças, a falta de material didático: cadernos e livros, as atividades de casa que ficaram sem fazer, entre outras coisas. Ela ofereceu repassar esse material para quem se interessasse. Essa mesma professora sugeriu retomar o projeto que ela havia proposto no ano anterior para ajudar no combate à indisciplina, que não foi para frente por causa da suspensão das reuniões pedagógicas com dispensa de alunos.

Ano passado, por exemplo, a gente tava com um problema de disciplina muito grave e aí eu trouxe um projeto que eu tinha executado junto com o pessoal da outra escola e o projeto envolvia tudo: cuidado com o meio ambiente, cuidado com o outro, cuidado com o espaço de sala, era uma gincana bem bacaninha. A gente não teve tempo de sentar e conversar sobre o projeto. A coordenação chegou a distribuir uma cópia pra cada um, pras pessoas pensarem, todo mundo manifestou o interesse de colocar em prática, mas a gente simplesmente não teve tempo de se reunir pra falar ‘ó, a gente começa tal dia’, ‘vamos fazer dessa e dessa forma’ (Professora do 1º ano do 2º ciclo, Escola A).

No entanto, na reunião do 1º ano do 3º ciclo (6ª série 92), um dos professores levantou a questão da falta de tempo para organizar projetos conjuntos e interdisciplinares e, também, da “*boa vontade*” de alguns docentes para aderir aos projetos e sugestões trazidas por outros colegas.

92 Os docentes do turno da manhã da Escola A utilizam a nomenclatura antiga “série” (6ª série, 7ª série, 8ª série) ao invés de “anos” do ciclo, organização atual da escola.

A falta de reuniões pedagógicas fizeram cair nosso trabalho, mas a gente vai ter que procurar um caminho, mesmo sem reuniões, para sistematizar o trabalho (...) cada um traz suas opiniões e a coordenação costura(...) não podemos estagnar pela falta de tempo (...) se com as reuniões pedagógicas fazíamos o abecedário, agora vamos fazer pelo menos o A. (Docente 6, reunião do 1º do 3º ciclo, 20/05/2010).

(...) sentimos angústia de reunir o coletivo e organizar (...) cada um sai dando tiro para um lado; estamos apagando fogo de incêndio (...) precisamos de organização, reunir o coletivo, é impossível fazer isso por telepatia (Docente 3, reunião do 1º do 3º ciclo, 20/05/2010).

(...) essa reunião é muito importante, dá para ter uma noção a partir da fala dos meus colegas (...) temos que pensar num trabalho multidisciplinar (Docente 2, reunião do 1º do 3º ciclo, 20/05/2010).

Temos que sair de uma reunião dividindo tarefas, definindo encaminhamentos (Docente 7, reunião do 1º do 3º ciclo, 20/05/2010).

Os docentes presentes nessa reunião decidiram que cada professor anotaria suas propostas e passaria para o coordenador pedagógico que, nos “horários de projeto” (forma como os docentes denominam as ACPATE), discutiria com os professores de cada área, visando articular as propostas apresentadas. Essas ideias seriam passadas para o grupo de docentes do mesmo ano do ciclo em um recreio prolongado⁹³.

Em relação aos aspectos pedagógicos, os professores discutiram, ainda, nessas reuniões pedagógicas, temas como a falta de clareza deles em relação à retenção dos alunos no final dos ciclos na RME-BH. Os docentes não possuíam convicção das propostas feitas pela SMED-BH para o ano de 2010, referentes aos programas de

⁹³ Os momentos de recreio serão abordados no item 5.2.6 deste capítulo.

recuperação dos alunos, denominados de estudos intensivos e estudos autônomos⁹⁴. A discussão girou em torno de como evitar que os alunos não ficassem retidos no último ano do 3º ciclo.

E, também, discutiu-se sobre a articulação das proposições curriculares, aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Devia-se tomar como ponto de partida as habilidades a serem adquiridas em cada ano de cada ciclo, seguindo as orientações da SMED-BH. Nesse sentido, os docentes apresentaram diversas sugestões para viabilizar esse trabalho. Foi sugerida a divisão das disciplinas: português, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física, literatura, para cada dupla de professores, de cada ano do ciclo e depois a junção e discussão desse trabalho feito em duplas, no grupo maior de docentes, nas reuniões pedagógicas.

Outro tema que gerou debate entre os docentes nas reuniões pedagógicas estava relacionado com a substituição de docentes, tanto no que se refere à 16ª aula, quanto ao horário de ACPATE. Em relação à 16ª aula, ocorre o seguinte: o professor municipal II pode ministrar no máximo 16 aulas por semana. No entanto, quando o somatório de suas aulas por semana chega a 15 aulas, ele pode ser chamado a substituir o professor faltoso de outra disciplina para completar a 16ª aula. Mas nem todos os docentes concordam em fazer esse tipo de substituição. Os depoimentos ficaram em torno da substituição do

⁹⁴ Consistem em Programas de recuperação de alunos propostos pela PBH. Os “Estudos Intensivos” e os “Estudos Autônomos” são procedimentos pedagógicos que servem como intervenções pedagógicas no decorrer do processo educativo, visando ajudar a superar as dificuldades de todos os alunos no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, objetivando que estes desenvolvam suas habilidades e capacidades necessárias para a sua formação plena. Essas estratégias servem como instrumentos de recuperação e também servem como estratégias para a progressão parcial (Regimento Escolar, Escola Municipal Dominiciano Vieira).

professor de educação física, pois faltava esse profissional no turno da manhã e os demais docentes não têm formação para substituí-lo.

(...) é muito difícil olhá-los (os alunos), a responsabilidade é muito grande, eu fico com eles em sala, mas sempre substituo (Docente 4, reunião do 2º ano do 3º ciclo - 7ª série, 27/05/2010).

(...) existem dificuldades da turma, da 16ª aula, do turno da manhã, que nós temos que sentar e discutir. O grupo vai ter que resolver, se todo mundo não ajudar, as coisas não caminham (Vice-diretora, reunião do 3º ano do 3º ciclo (8ª série), 10/06/2010).

Em relação às ACPATE⁹⁵, a discussão que se travou se referia à necessidade de substituição dos colegas faltosos, feita pelos docentes que deveriam estar nesse horário de projeto. Mais uma vez o horário de “trabalho coletivo”, já restrito, fica sacrificado. Os professores alertavam ainda que essa substituição, mesmo quando feita por um colega do mesmo ano do mesmo ciclo, tornava-se difícil, pois os pares não tinham conhecimento sobre o que o colega estava trabalhando, em que ponto estava do conteúdo, como aqueles alunos estavam respondendo. Os horários de ACPATE deviam cumprir esse papel e estava sendo prejudicado.

Outra discussão que se iniciou foi relativa à divisão de tarefas entre os profissionais presentes na instituição, uma vez que aconteceu uma pichação nas paredes da escola e a preocupação era quem deveria se encarregar desse problema e de outros que pudessem surgir. Quem deve se ocupar disso? O Guarda Municipal, pois se trata de agressão ao patrimônio público; o docente, como algo pedagógico; o coordenador pedagógico; a direção – os gestores da escola? Vários docentes levantaram a necessidade

⁹⁵ Essa questão será abordada no item 5.2.4 deste capítulo.

de esclarecer e delimitar a função de cada um na escola, principalmente as funções do guarda municipal, da orientadora educacional, das coordenações e da direção.

Além das discussões apontadas anteriormente, essas reuniões foram utilizadas para discutir o cronograma relativo às atividades do 2º trimestre de 2010, as datas comemorativas na escola e alguns eventos que ocorrem anualmente, como a corrida Rústica⁹⁶. Discutiui-se também o calendário de reposição da greve realizada em 2010, agendamento de reuniões com os pais para entrega de resultados, informes sobre os próximos sábados letivos na escola e discussão sobre as oficinas. No que se refere a esse último ponto, a direção e a coordenação pedagógica procuraram explicar para os docentes a estrutura das oficinas para o ano de 2010 e ressaltaram a necessidade de abordar com os alunos a importância das oficinas, para que este se torne um espaço a ser preservado tanto pelos alunos quanto pelos docentes.

Na Escola A, nesse espaço das reuniões pedagógicas, que se ocuparam dos assuntos dispostos acima, foi reservado tempo também para a formação docente.

(...) essa mesma verba do projeto de ação pedagógica (...) libera os professores para participarem de formação. Então, ao longo do ano passado, houve vários encontros com esse objetivo de formação aqui na escola (Diretora, Escola A).

A vice-diretora apresentou, nas reuniões de cada ciclo, a proposta elaborada pela direção e coordenação para a formação docente, solicitando sugestões. A ideia era trazer um consultor externo para debater com os professores questões emergentes no cotidiano

⁹⁶ Trata-se de uma proposta ligada a educação ambiental, que ocorre anualmente na Escola A, a partir de uma caminhada nos estornos da escola visando a conscientização a respeito de determinada questão de repercussão ambiental.

da escola, a fim de auxiliar o trabalho do professor. Foram sugeridas formações destinadas ao uso de jogos matemáticos na sala de aula, uso do computador pelos alunos, geografia na sala de aula, etc.

Teve um eixo relacionado à questão da disciplina na escola, teve uma com relação ao uso da informática na sala de aula, teve uma com relação aos jogos matemáticos, eu não me lembro se teve mais alguma. Teve uma sobre contação de história, que nem foi nesse ano, foi no ano de 2009. Os professores usaram o momento pra perguntar, pra discutir e até mesmo pra encontrar meios de intervenção (Diretora, Escola A).

Na Escola B, a verba do PAP foi destinada também às reuniões pedagógicas⁹⁷ e formação docente dentro da jornada de trabalho, a partir do ano de 2009.

É uma verba de ação pedagógica com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos e conciliar, dar essa formação, mostrar outras possibilidades para os alunos, através de oficinas e, ao mesmo tempo, reunir com os professores e discutir as questões pedagógicas, administrativas, de organização (Vice-diretora, Escola B).

A vice-diretora e a coordenadora pedagógica do 3º ciclo dessa escola ressaltam que a organização do trabalho por meio de oficinairos ocorre mensalmente durante duas horas por turno.

(...) do ano passado para cá, a gente conseguiu o trabalho com oficinairos. Então a escola contratou os oficinairos, com a verba

⁹⁷ No período em que a pesquisadora esteve na escola, acompanhou a realização de uma reunião pedagógica dentro da jornada de trabalho, entre os docentes do 1º e 2º ciclo. Nesse período, ocorreu também na escola um momento destinado à formação docente, no qual se trabalhou o tema “saúde mental” com os docentes.

do PAP, pra dar oficinas pros meninos enquanto o grupo se reúne, faz a reunião pedagógica. O ano passado, a gente conseguiu fazer a cada 15 dias. Esse ano, nós vamos fazer uma mensal. (...) Toda terceira quarta-feira do mês, a gente faz. Então o que a escola tem conseguido fazer é isso, dentro das possibilidades. (...) Vem o dinheiro, vem a verba e você pode gastar x com oficinas, oficinas pra aluno, então você tem que encaixar seus projetos escolares dentro da verba que é disponibilizada (Coordenadora pedagógica, 3º ciclo, Escola B).

Nessa escola, participam dessas reuniões geralmente os docentes do mesmo ciclo, os coordenadores pedagógicos do ciclo e, dependendo da disponibilidade, a direção e vice-direção. Esses encontros ocorrem geralmente em alguma sala de aula que esteja desocupada.

(...) dessa reunião participa basicamente coordenação pedagógica e professores. Porque quando a coordenação vai para reunião, ela já montou essa pauta com a direção. Então a direção não precisa estar, mas, às vezes, ela também está, porque se faz necessário, então, às vezes, participa, dependendo da necessidade. Mas, em geral, são os professores junto com a coordenação (Coordenadora pedagógica, 3º ciclo, Escola B).

Os docentes da Escola B, tanto do 1º quanto do 2º e 3º ciclos, discutiam, nesses momentos, questões administrativas; pedagógicas – geralmente realizam conselhos de classe, discutindo sobre as turmas (*conceito dos alunos em cada disciplina, dificuldades de aprendizagem, possíveis recuperações, questão de comportamento*); elaboração de projetos; discussão das novas proposições curriculares da SMED-BH; correção de provas; utilização do computador para lançar os conceitos dos alunos no [site do Sistema de Gestão Escolar](#) (SGE) da prefeitura e a organização do trabalho na escola; distribuição de tarefas entre os docentes para as datas comemorativas. Tratam-se de demandas emergentes na escola.

A gente faz a organização mesmo da escola, discutindo o que vai ser feito nos projetos. Organiza a semana de provas. Nós estamos agora trabalhando muito com as novas proposições curriculares, porque tem que colocar em prática isso. Então a reunião, muitas vezes, trata disso. Essa reunião que é feita no turno com todos os professores presentes (Coordenadora pedagógica, 3º ciclo, Escola B).

(...) é tanta coisa que a gente tem que fazer que a urgência é aquela da semana, do dia, sabe? A gente não pensa essa reunião em longo prazo 'a gente vai fazer essa dia tal para discutir isso' não. Na semana, a gente já sabe o que vai ser (Professora do 3º ciclo, Português, Escola B).

Na Escola B, as reuniões pedagógicas, dentro da jornada de trabalho docente, com contratação dosicineiros, conforme os depoimentos obtidos, têm sido utilizadas principalmente para a realização de conselho de classe e formação docente, conforme previsto na portaria Portaria nº 088/2010.

A maior parte dos docentes entrevistados em ambas as escolas apontam esses momentos como uma possibilidade de encontro com os colegas do mesmo ciclo (apesar de considerarem a periodicidade reduzida) para desenvolverem um trabalho conjunto e discutirem demandas necessárias ao andamento do trabalho na escola. Essa forma de organização vai de acordo com a orientação da SMED-BH de que o trabalho coletivo deve proporcionar a formação de coletivos de Ciclo (BELO HORIZONTE, 1996).

Os docentes entrevistados também consideram que essa proposta condiz com o direito do aluno de permanência de quatro horas diárias na escola e atende, de certa forma, as necessidades de encontro com os colegas em um período dentro da jornada. Ao comparar esse formato com o formato de reuniões pedagógicas extraturno ou aos sábados analisado anteriormente, os docentes apontam as reuniões dentro do turno de trabalho

como sendo mais justas, pois não vinculam a participação à frequência e permitem a organização dos docentes por ciclo.

Então, é uma vez por mês, onde é melhor que nada (...) é o possível. Dentro do possível, se a gente conseguir encaminhar, vai ser bem legal, porque sem esses encontros é muito complicado. Eu vivenciei muito a questão da reunião pedagógica, quando eu fui coordenadora, então dá uma força para o grupo muito grande (...) a gente brigava muito, mas gente saía com uma proposta mais ou menos encaminhada (Professora 3º ciclo, Português, Escola B).

(...) aí, sim, eu digo que é espaço coletivo, porque contempla o grupo todo no momento escolar e está todo mundo ali (Professora do 3º ciclo, Inglês, Escola B).

(...) é uma das poucas que está o grupão todo e, essa daí é até, no caso, a mais justa que tem. É mais justa porque ela não está vinculada a nada, todos participam (...) todos do turno (...) Ela não exclui ninguém. E nessa daí a gente pode resolver muito mais coisa, pois acaba que todos estão presentes ou quase todos (Professora do 3º ciclo, História, Escola B)

(...) Fora do turno não funciona, porque os professores dão aula em outra escola. Aos sábados, a carga de trabalho nossa é muito pesada, então com os problemas que a gente sabe que tem na prefeitura, como greve, a gente já usa o sábado para pagar alguma coisa. E outra coisa, você trabalha em duas escolas, então marca uma reunião aqui, a outra escola marcou também. Tem que ser no turno, para o coletivo da escola funcionar, tem que ser no turno (Professor do 3º ciclo, Geografia, Escola B).

Apesar de considerarem uma possibilidade de trabalho coletivo na configuração atual da RME-BH, os docentes apontam algumas questões que consideram desfavoráveis na proposta atual de reuniões pedagógicas, com contratação de oficinairos. Pode-se destacar pelo menos quatro aspectos levantados pelos docentes. O mais observado foi a

ocorrência de essas reuniões estarem vinculadas ao recebimento e administração da verba do PAP. Os docentes afirmam que quando a verba do ano se encerra, é necessário aguardar a próxima remessa de recursos para retomar as reuniões. Isso interfere na periodicidade em que as reuniões são realizadas, chegando a não acontecer durante alguns meses. Na Escola A, por exemplo, essas reuniões só se iniciaram em 2010, no mês de maio, aguardando a verba.

(...) nós tivemos uma primeira reunião na semana passada, os professores vão supor, da 6ª série, primeiro ano do terceiro ciclo, um ano super importante, porque o aluno tá começando um ciclo de formação, com uma forma de organização diferente, então se você for pensar que nós estamos em maio e foi basicamente a primeira reunião com uma avaliação diagnóstica da turma, estamos atrasados, né, estamos muito atrasados (...) Quanto à questão do quantitativo, do número de reuniões pedagógicas, você não consegue fazer isso igual antigamente tinha, né, semanais, você não consegue organizar nem um mensal e olhe lá se bimestral você consegue criar um momento desse (...) A questão é que você tem que enxugar muito. Um tempo muito restrito, porque acontece de forma bem espaçada, quando acontece. Então fica complicado você tá com uma pauta enorme e o tempo é insignificante (Professor de Práticas Agrícolas, 3º ciclo, Escola A).

(...) é a alternativa, que é precária também ... é esporádica, é uma vez no mês e a gente não sabe se vai ter toda, se tem verba (...) Tudo é no condicionado entendeu? O que era uma coisa periódica, planejada, bonitinha, acabou! (...) (Professor do 3º ciclo, Ciências, Escola A).

(...) fica até ter dinheiro de novo, mais ou menos uns quatro meses até escrever um novo PAP, esperar a aprovação desse PAP é uns quatro meses mais ou menos (Professora 2º ciclo, Escola B).

A periodicidade das reuniões está diretamente ligada à existência dos recursos para contratação dos oficinairos. A partir do depoimento dos docentes, a ocorrência dessas reuniões pode ser mensal (Escola B), quinzenal (Escola A, 1º e 2º ciclos) e uma

vez a cada três semanas (Escola A, 3º ciclo). Os docentes comparam essa periodicidade à periodicidade das reuniões pedagógicas que ocorriam com dispensa de estudantes, quando era possível o encontro semanal entre os docentes. A própria Portaria da SMED-BH nº 067/2010 limita o tempo para a realização de oficinas e projetos pedagógicos para alunos de ensino fundamental, que devem ter carga horária máxima de quatro horas ao mês, por turma.

(...) são uma hora e meia a cada 21 dias (Professor do 3º ciclo, Artes, Escola A).

(...) o que tão fazendo agora é uma hora de reunião por quinzena (Professora do 1º ano do 2º ciclo, Escola A).

Em segundo lugar, os docentes entrevistados apontam o tempo de duração das reuniões que consideram muito reduzido. Eles mostram que eles gastam tempo que seria para a reunião para organizar os alunos para as oficinas. Os docentes precisam encaminhar os alunos às salas de aula que serão utilizadas pelosicineiros e permanecer com eles até que osicineiros assumam. A coordenação pedagógica precisa verificar se háicineiros em todas as turmas, os espaços que devem ser utilizados por eles, etc. Essas tarefas absorvem o tempo de reunião que vai se reduzindo até se ajeitar tudo.

(...) tínhamos uma hora e meia praticamente nessas oficinas, pra discutir a realidade de 7x3? Mais ou menos 210 alunos. Não dá, não tem jeito, a gente fez o que deu, eu acho que foi até muito útil, a gente discutiu muito, mas não chegamos no ponto que a gente deveria chegar, que é de cada aluno mesmo (...) por exemplo, a gente vai discutir sobre o perfil da turma, vamos imaginar quanto tempo a gente precisa pra isso, as turmas são diferentes (...) Essa turma precisa de um trabalho diferente da outra turma. Que tipo de trabalho diferente? Quais são as dificuldades? Como é que podemos trabalhar? (...) em uma hora você tem que discutir sobre 7 turmas, 8 turmas. Então você vai

pegar, você tem 20 minutos pra fazer isso (...) vai ficar sempre alguém do que é (...) (Professor do 3º ciclo, Artes, Escola A).

(...) a gente sentou para poder conversar algumas coisas, mas foi assim, uma hora que voou, na hora que a gente tava começando a realmente discutir o que era importante, acabou o tempo e a gente teve que voltar pra sala (Professora do 2º ano do 1º ciclo, Escola A).

O terceiro aspecto é a preocupação dos docentes em relação às oficinas ficarem totalmente a cargo dosicineiros, que não precisam ser profissionais da educação. Os docentes não se encontram com osicineiros para discutir as propostas de oficinas, não as acompanham e não têm retorno das atividades desenvolvidas. Sequer participam da avaliação dessas oficinas feitas pelos alunos, sempre devido à falta de tempo.

(...) a gente não fica sabendo direito o que aconteceu lá, a gente não tem tempo pra sentar, pra avaliar, pra ver a validade dessas oficinas. Precisava de um tempo pra gente sentar com osicineiros, ver o que é que eles fizeram, ou em forma de relatório mesmo, pra ver a validade dessas oficinas, no sentido pedagógico mesmo, como momentos de complemento àquilo que você desenvolve em sala de aula (Professor do 3º ciclo, História, Escola A).

Seria ideal que você tivesse um retorno da oficina depois, saber o que aconteceu, como é que foi com aqueles alunos problema, como eles se comportaram e isso não é feito, não é feito e você nem tem tempo de fazer isso (Professor do 3º ciclo, Matemática, Escola A).

E, por último, os docentes se sentem responsabilizados pelos alunos nos momentos de oficina, mesmo com a presença dosicineiros. Os docentes entrevistados afirmaram que osicineiros não são professores. Isso gera inquietação em alguns deles,

pois sentem que a responsabilidade sobre o aluno é do professor e também se sentem ameaçados, uma vez que esses agentes tomam o espaço que é do professor na escola.

A oficina não pode ser uma coisa fora do enfoque escolar. Então isso tem limitações. Porque os meus alunos que estão com os oficineiros são minha responsabilidade nesse momento. Aconteça o que acontecer ali os oficineiros não podem ser responsabilizados, entendeu? Por mais que as pessoas sejam treinadas, não são professores, são oficineiros (Professor do 3º ciclo, Artes, Escola A).

(...) contratam-se oficineiros, a gente permanece dentro da escola, os alunos também, mas aí são pessoas que muitas vezes não têm qualificação mesmo de professor e estão exercendo essa função. Aí eu te falo como profissional, isso é mais uma desvalorização pra gente, porque qualquer um pode dar aula, qualquer um pode ficar com o aluno (...) As pessoas, às vezes, não percebem que elas estão perdendo o lugar, mas só que eu percebo isso. Porque enquanto essas pessoas que não têm uma formação específica de professor dão oficinas e tudo mais, eles estão dando aula, então nós estamos perdendo espaço (Professora do 2º ano do 1º ciclo, Escola A).

A periodicidade e o tempo para as reuniões coletivas dos docentes, a gama de temas que precisam ser discutidos, além da emergência de situações que se apresentam têm dificultado o trabalho coletivo descrito pelos docentes, permanecendo mais uma ação individualizada. Isso acarreta o isolamento e compartimentarização das disciplinas, principalmente no 3º ciclo, pela sua própria organização.

(...) as matérias ficam totalmente compartimentadas. Você não consegue fazer casamentos. Você tem notícia do que o outro professor está trabalhando pelos alunos, já é a notícia bem requeritada. Mas você não consegue junção. Às vezes, você está falando de um assunto que o outro professor já falou tem 15 dias e, se a gente soubesse, a gente conseguiria amarrar melhor, ainda mais para trabalhar gênero textual, estou sempre descontextualizada (Professora do 3º ciclo, Português, Escola A).

5.2.4 Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar - *ACPATE*

Conforme abordado no capítulo 3 desta dissertação, as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar – ACPATE (Lei Municipal 7577/98) preveem 20% da jornada semanal do professor municipal para a realização de atividades coletivas de planejamento e avaliação escolar.

As ACPATE possuem, em termos de atividades, suas dimensões coletivas e individuais na prática cotidiana do trabalho docente, como prevê a SMED-BH, ao apontar em documento que esses momentos devem ser subordinados à orientação coletiva e aos objetivos da proposta da escola, podendo constituir-se como tempo pedagógico individual ou coletivo, conforme a avaliação do coletivo de professores (BELO HORIZONTE, 1999).

O que está sendo chamado de dimensão coletiva, nas ACPATE, envolve encontros entre docentes (duplas ou trios) que ministram a mesma disciplina ou atuam no mesmo ano do mesmo ciclo com a coordenação pedagógica. Fullan e Hargreaves (2001) chamam a atenção para a importância da formação de equipes com os colegas que atuam na mesma etapa de ensino, como passo inicial na formação de culturas colaborativas, porém não devem restringir-se à este tipo de interação.

(...) eu acho que seria um horário importante, é um universo muito menor de pessoas, são 2, 3 professores ou 4 no máximo, mas seria um espaço com a coordenação, com a direção, você poderia desenvolver alguma coisa (Professor do 3º ciclo, Educação Física, Escola B).

(...) quando consegue organizar horários dos professores de matemática, que dão a mesma disciplina, e tão de projeto ali naquele dia, eles conseguem se reunir e, na área, assim, mas de uma forma multidisciplinar isso num acontece não (Professor do 3º ciclo, Práticas Agrícolas, Escola A).

Nessas reuniões, tem ocorrido, mais sistematicamente, a troca de informações sobre determinados alunos ou determinadas turmas; a preparação conjunta de alguma atividade ou a troca de materiais didáticos, aspectos relacionados à colaboração para o cumprimento de tarefas (TARDIF E LESSARD, 2005) e à colaboração confortável (FULLAN E HARGREAVES, 2001), que se restringe aos aspectos práticos, imediatos e de curto prazo que envolvem o trabalho docente. Nota-se que os docentes visam com essas atividades, a eficiência e o ganho de tempo, conforme também notado por Loes (1999) em suas pesquisas.

Ocorre também que nem sempre é possível organizar os horários de ACPATE proporcionando o encontro com professores da mesma área ou mesmo ano do ciclo.

(...) na minha etapa (...) nós somos 6 e eu nunca encontrei com nenhuma delas. Nunca. Não faço projeto com nenhuma delas (...) porque com quem eu faço as ACPATE não é do meu ciclo, geralmente são pessoas de outro ciclo, do 3º ciclo (Professora do 2º ciclo, Escola B).

(...) os meus horários de projeto estão sendo com a professora de matemática e professor de geografia e a outra é de ciências, então acaba que tem pouca coisa que a gente consegue

trabalhar coletivamente ou em dupla. (...) não considero um momento de trabalho coletivo não (Professor do 3º ciclo, Geografia, Escola B).

A direção e a coordenação das escolas pesquisadas acreditam que a organização dos horários, a fim de proporcionar o encontro entre os docentes do mesmo ano do ciclo ou da mesma área nesses momentos de ACPATE, não garante um trabalho coletivo. Segundo eles, há entre os docentes aqueles que acreditam que esse horário é um momento deles, que com sua autonomia devem decidir o que vão desenvolver. Nesse sentido Hargreaves (1998) orienta a concessão de liberdade aos professores para que estes utilizem o tempo de planejamento com maior flexibilidade e ao seu critério, ou seja, esses momentos devem constituir-se como facilitadores e não como forma de controle. Esse entendimento contraria a orientação da SMED-BH de que o “tempo de projeto” não constitui como tempo privado e individual do professor, devendo submeter-se ao controle, satisfação e avaliação do coletivo (BELO HORIZONTE, 1999).

Nos depoimentos dos docentes, registraram-se, também, esses momentos de ACPATE utilizados para a realização de atividades individuais. Alguns docentes relatam que as demandas individuais da escola e da SMED-BH são crescentes e englobam a preparação, impressão, correção de atividades e provas de sua turma, atendimento aos pais e aos alunos, lançamento de conceitos e faltas dos alunos, estruturação do boletim, preenchimento do diário, elaboração de relatórios, além das demandas da sua própria turma. A colaboração entre os docentes se torna um aspecto secundário nesses momentos, devido às questões individuais que os docentes necessitam colocar em dia e à urgência

das necessidades da própria turma (HARGREAVES, 1998; FULLAN E HARGREAVES, 2001).

O meu horário de projeto eu uso pra corrigir alguma coisa que eu tiver que corrigir, pra planejar aula, pra pesquisar alguma coisa de diferente que eu queira trabalhar com os meninos, fazer um projeto, igual agora eu tô querendo levar os meninos pra Ouro Preto, então tava escrevendo o projeto. Eu utilizo pra essas coisas (Professora do 1º ano do 2º ciclo, Escola A).

É o tempo que o professor tem para preparar as suas atividades, a sua semana, a sua etapa, corrigir os seus exercícios, as suas provas. É o tempo individual do professor que deveria ser coletivo dentro da sua área, mas pelas condições, circunstâncias... não dá (...) É quase que impossível colocá-los todos num dia só (...) o dia que você tá de projeto, você tem tanta demanda para você, que não sobra tempo pra que você possa discutir coletivamente alguma demanda da escola (Professor do 3º ciclo, Ciências, Escola A).

Tardif e Lessard (2005) e Fullan e Hargreaves (2001) consideram que a organização do trabalho celular faz com que as atividades essenciais que englobam o trabalho docente sejam realizadas individualmente. Duarte (2010) endossa essa discussão apresentando o individualismo/isolamento do professor como característica do trabalho docente na atualidade, reforçado pela própria estrutura escolar, sendo que este possui várias demandas individuais de trabalho e pouco tempo/oportunidades para estar com os colegas em ambientes de troca, ou de construção de algo que se possa desenvolver coletivamente.

Além das dificuldades de organizar o grupo por ciclos, ou por disciplinas, ocorre também a ocupação do horário de ACPATE para substituição dos colegas que faltam ao trabalho. Esse aspecto foi recorrente nos depoimentos de praticamente todos os

entrevistados, que vão se referir à exigência da escola de que os professores que estão em horário de projeto cubram as faltas dos docentes, isto é, vão para sala de aula. Ou seja, a falta dos colegas implica também na organização das ACPATE.

Falta um professor e falta um coordenador, então teria, então iria um coordenador para sala, se estivesse com o quadro completo, mas não está. E, mesmo se estivesse completo, faltaria uma outra ainda, pois sempre são mais de uma ao mesmo tempo, então é difícil (...) na maioria do tempo, a gente tem que cobrir algum professor que não está presente, não só pela falta, mas pelo fato de faltar professor, faltam 2 e um coordenador (Professor do 3º ciclo, Geografia, Escola B)

(...) falta de professor mesmo. Faltar professor por licença é um problema. Até momento de planejar individualmente eu não estava tendo, as ACPATE. Aqui o problema do 2º ciclo é pior ainda, ele sempre foi defasado; nesses 14 anos, eles praticamente não tiveram professor de matemática, nesse caso, era licença, os professores de português e matemática sempre tiraram licença no 2º ciclo, casos crônicos, de doença crônica e ficaram afastados, esse ano o professor de matemática aposentou (...) O problema da nossa escola não é tanto o trabalho coletivo, isso já seria um segundo problema. O problema da nossa escola é falta de professor. Não é falta de professor que está em função, também, mas quadro completo (...) Aqui sempre foi assim, nunca teve quadro completo, nós tivemos esse ano um dia com quadro completo (Professora do 3º ciclo, Geografia, Escola B).

Os coordenadores pedagógicos também entram no quadro de substituição. Os encontros que a coordenação realiza com os docentes nesses momentos também ficam comprometidos devido à falta dos docentes e também ao quadro incompleto de professores.

(...) a coordenação, ela entra também na substituição. Às vezes, está todo mundo substituindo, é porque o acordo que a gente faz com a coordenação que licenças de mais de 5 dias a coordenação assumiria, entendeu? Então, às vezes, a

coordenação já está substituindo um outro colega que está com a licença mais prolongada, essa professora está substituindo, às vezes, lá no 3º ciclo e aí sobra o 2º ciclo (Professora do 2º ciclo, Escola B).

(...) é difícil um dia que a gente tem o quadro completo para trabalhar. Como não tem o quadro completo, vamos todos para sala e não tem reunião. (...) Depois que chagaram mais professores efetivos pra gente, melhorou um pouquinho (...)(Coordenadora Pedagógica, 3º ciclo, Escola B).

Ao serem perguntados por que não utilizam professores substitutos para cobrir as licenças, os sujeitos entrevistados revelam que só é permitido ao docente estender a jornada para cobrir um período de licença superior a 15 dias (Portaria SMED/SMAD 008/97, Art. 18, parágrafo 5º). Parecer do CME (039/2002), que trata da questão da substituição de professores da RME-BH, registra essa dificuldade enfrentada pelas escolas da RME-BH para substituir os professores que faltam, ou em licença médica, em prejuízo dos horários para realização do trabalho coletivo: “o horário que seria destinado a atividades coletivas de planejamento, qualificação, formação e avaliação do trabalho escolar está sendo comprometido e até deixando de ser executado.” (Parecer nº 039/2002, CME-BH).

Na Escola B, o quadro se agrava, pois, além das faltas, a escola convive com uma constante rotatividade de docentes. Os entrevistados da Escola B consideram a questão da indisciplina na escola uma das causas dessa rotatividade.

É difícil conseguir, toda dobra que vem para cá desiste, por causa da questão da disciplina. Os únicos professores que ficam são os lotados aqui. Dobra é raridade (...) pela indisciplina (Professora do 2º ciclo, Escola B).

(...) A nossa dificuldade maior aqui é essa (...) Quem vem não fica, então é complicado (...) não fica porque nossas turmas não

são fáceis. Nossa clientela não é uma clientela fácil. A gente tem todo tipo de dificuldade, todo tipo de adversidade. Os meninos te testam até o limite da sua paciência, então quem fica é porque realmente deu conta, porque as turmas são difíceis (Coordenadora Pedagógica, 3º ciclo, Escola B).

Esse processo de ocupação do horário de ACPATE para substituição dos faltosos compromete o horário de atividades coletivas, mas também o individual, se considerar aqueles que realizam essas tarefas nesse horário. Registra-se que o acúmulo de tarefas individuais a serem desempenhadas pelos docentes os leva a cumpri-las em casa ou em outro turno de trabalho, devido à cobrança vinda da escola e da própria SMED-BH.

(...) tem professor que não leva pra casa de jeito nenhum. Eu ainda não consigo fazer isso, eu ainda levo; normalmente, segunda-feira à noite, é um dia que eu mexo com coisa de escola (Professora do 1ª ano do 1º ciclo, Escola A).

(...) às vezes, eu faço no horário de projeto da outra escola, porque lá é garantido. Então, às vezes, eu pego serviço daqui para fazer na outra escola, por que aqui são raras as vezes (Professor do 3º ciclo, Geografia, Escola B).

E a Regional cobrava que tinha que lançar as notas no sistema da prefeitura. ‘Gente, último dia pra semana de recuperação.’ Um tanto de cobranças externas da prefeitura em cima de datas e você sem ter espaço para fazer isso (Professor do 3º ciclo, Geografia, Escola B).

Há, entre os docentes, em ambas as escolas, certa tensão e apreensão, no início do horário de projeto, aguardando serem chamados pela coordenação para substituir o colega que faltou. Muitas vezes, esse horário inicia com os docentes computando o número de colegas que faltou naquele dia para ver quantos vão precisar substituí-los.

Só você está aqui? (Docente 1)

Até agora não me chamaram. (Docente 2)

Hoje só uma professora faltou, nossa sorte é que os meninos dela têm educação física agora.” (Docente 1)

Na Escola B, optou-se que um único professor deve ficar responsável por duas salas ao mesmo tempo. Ou seja, ele tem que dar conta da sua turma e acompanhar a atividade passada para a outra, aquela em que o professor faltou. Isso para que os colegas que estão em horário de projeto não precisem substituir.

(...) porque a gente chegou em um acordo, pra gente não substituir mais no horário de projeto, você olha a sala do lado e a sua. Às vezes, você tem que olhar a sala do fundo e a sua aqui e olhar duas ao mesmo tempo, então eles (os alunos) saem para o corredor, ficam andando pela escola, aprontam (...). Se o menino for bonzinho, beleza, mas se for um menino que já tem uma índole de ser mais indisciplinado, que brinca muito, que zoa, que não gosta de levar a coisa muito a sério, ele fica pior ainda... (Professor do 3º ciclo, Geografia, Escola B).

Os professores observam as consequências dessas constantes substituições também para o aprendizado dos alunos, repercutindo no aproveitamento deles. Há uma quebra de continuidade na matéria que está sendo dada para a turma, pois os docentes substitutos quase nunca têm a mesma formação do professor faltoso, ou mesmo quando se é da mesma área, no improvisado, não dá para continuar de onde o colega parou. Trata-se do que Silva (2007) *apud* Oliveira e Assunção (2007) aponta em sua pesquisa, em que os docentes nos momentos de substituição se utilizam da sua criatividade, propondo atividades em tempo real e se considerando como “bombeiros para apagar incêndio”, pois propõem qualquer tarefa com o intuito de manter os alunos mais ou menos ocupados e

disciplinados. Esse fator repercute diretamente sobre o rendimento dos alunos (Oliveira e Assunção, 2007).

(...) porque o menino, ele sabe que ele está sendo tapeado, pois a aula era de artes, então você vai ficar vigiando ele para fazer um desenho, colorindo um desenho, vamos inventar moda, como eles falam. Então se você dá sua aula, eles não aceitam, pois já teve aula de geografia hoje.... o menino vai entrando numa cultura de desorganização (...) estimula o menino a ficar mais indisciplinado (Professor do 3º ciclo, Geografia, Escola B).

(...) eles não tiveram uma sequência de matéria e chegavam no 3º ano do ciclo sem saber praticamente nada. Um caos (Professora de Geografia, 3º ciclo, Escola B).

Tanto nas reuniões pedagógicas extraturno ou aos sábados, como nas realizadas com contratação de oficinairos durante a jornada de trabalho, como no chamado horário de projetos (ACPATE), verificou-se, por meio dos depoimentos dos entrevistados e das observações realizadas nas escolas, uma série de estratégias e arranjos dos docentes, incluindo aí os coordenadores pedagógicos e os gestores buscando favorecer ou de alguma forma preservar algum tempo para encontro dos docentes e discussão coletiva sobre o trabalho. No entanto, as próprias exigências postas pela dinâmica da escola como: faltas e licenças dos docentes; dificuldade de organização de encontro dos docentes do mesmo ciclo, ou do mesmo ano do ciclo, ou da escola como um todo; as diversas tarefas individuais que o docente precisa realizar para planejar sua aula e responder as demandas da escola e da SMED; além das questões emergenciais trazidas pelos próprios alunos, contribuem para que esses espaços sejam pouco aproveitados para a concretização daquilo que mais se fala na escola e se busca em tempos de gestão democrática da escola

- o trabalho coletivo entre os profissionais da escola. Demarca-se, principalmente, a falta de condições de trabalho para que realmente essa dimensão coletiva do trabalho docente possa se concretizar no interior das escolas, dentro do contrato remunerado de trabalho dos docentes e sem a dispensa dos alunos.

5.2.5 Os sábados letivos como espaços de trabalho coletivo

Nas entrevistas realizadas, os docentes apontaram também os sábados letivos e os dias de assembleias previstos no calendário escolar como momentos propícios aos encontros com os docentes de toda a escola.

Na Escola A, nesses sábados⁹⁸, a direção juntamente com a coordenação pedagógica divide o horário de forma a promover oficinas para os alunos e, também, realizar reuniões com o corpo docente. Nessas reuniões, ocorre o repasse de informes da escola e da SMED-BH e organização de demandas do cotidiano da escola: excursões, calendários, organização de datas comemorativas, gincanas, escolha de livros didáticos. Assuntos relativos aos alunos também aparecem nessas reuniões como: atrasos constantes, encaminhamento dos alunos indisciplinados para a coordenação, observação do horário de saída não liberando os estudantes antes do sinal, entre outros aspectos da rotina escolar.

(...) porque até há duas semanas atrás, nós não encontrávamos o coletivo todo hora nenhuma. A não ser em dia escolar que acontece no sábado que já é um planejamento, que já tem no calendário, que é quatro vezes ao ano (Professora do 1º ano do 1º ciclo, Escola B).

⁹⁸ A pesquisadora realizou observação no sábado letivo nessa escola.

(...) o que está favorecendo o trabalho coletivo, como eu já falei com você, são as reuniões. Não as remuneradas, mas as reuniões que são feitas por causa do projeto, o PAP. Para mim, é o que está funcionando e também algumas reuniões que a gente tem sábado e acaba resolvendo algumas coisas (Professora do 3º ciclo, Português, Escola B).

Na Escola B⁹⁹, também tiveram as reuniões coletivas dos docentes, aproveitando os sábados letivos e, além dos assuntos de rotina da escola tratados, foram também discutidos: o número de turmas para o próximo ano, a organização dos turnos na escola de forma que houvesse todos os ciclos organizados em dois turnos, discussão sobre os alunos retidos por rendimento e infrequência, e o baixo cadastro escolar para atendimento dessa escola no ano de 2011.

elas ficam muito presas a questões burocráticas, por exemplo, a gente teve uma reunião no sábado e foi praticamente o tempo inteiro lendo documento que chegou. Fica muito preso a regulamentações, vai ter que mudar isso, mudar aquilo, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo. Na minha visão, eu acho que essas reuniões seriam espaços para desenvolver a parte dos projetos, avaliar os projetos, rever, remontar, organizar os projetos e isso a gente faz muito pouco, tanto que esse ano, dos que eu estou aqui, eu acho que foi o que teve menos... a gente até teve ideias boas, a gente sempre tem ideias boas no começo, mas a gente acaba não realizando. Fica esse espaço das reuniões mais voltado para leitura de documentos, regulamentações, organizações, que talvez não precisasse tanto. Tudo bem, eu acho que é importante passar alguns informes, algumas coisas, mas eu penso nas reuniões pedagógicas como espaço também para promoção de projetos, de desenvolver as coisas e isso eu não vejo acontecer (Professor do 3º ciclo, Educação Física, Escola B).

⁹⁹ A pesquisadora realizou observação no sábado letivo nessa escola.

5.2.6 Os espaços de trabalho coletivo em momentos informais

Os aspectos informais em ambas as escolas - não se restringem à fixação de tempos e de espaços - destinavam-se às conversas informais e troca de ideias e materiais didáticos no recreio, nos momentos que antecedem a chegada dos alunos, no fim do horário de aula, na porta da sala de algum professor, durante a aula, ou nos intervalos entre elas.

Nesse corre-corre, no corredor, na hora do recreio, na sala dos professores, os professores tentam integrar, discutir (Professor do 3º ciclo, Ciências, Escola A).

Fica aquela coisa de corredor, de telefonar à noite (Professora do 3º ciclo, Português, Escola A).

*(...) que horas você troca? Não tem troca, só na hora do recreio (...)
(Professora do 3º ciclo, Inglês, Escola B).*

Nesses momentos, os docentes conversavam sobre os alunos, a indisciplina de determinados alunos em sala de aula e fora, relatando casos ocorridos em suas turmas, questões de aprendizagem, “aluno que não aprende”, retenção, reprovação. Discutem também atividades que estão desenvolvendo em sala de aula, a fim de trocar ideias, experiências e buscar sugestões. Nas conversas informais, as questões mais incômodas, como a substituição em horário de ACPATE, estão muito presentes e, no ano de 2010, muito se falou sobre a greve ocorrida nos meses de março/abril.

Em alguns instantes (entrada, recreio e saída dos alunos), muito se conversava sobre questões pessoais, principalmente que envolvem a família, o lazer e assuntos gerais como política, economia, futebol e entretenimento.

Além disso, foi possível notar que a direção e a coordenação, tanto da Escola A quanto da Escola B, utilizavam o tempo de recreio para informes mais urgentes que chegam da SMED-BH (portarias ou o repasse de informações das reuniões com a regional); e o recreio também é utilizado para o repasse de informações vindas do sindicato, por meio de um docente representante na escola.

(...) às vezes, alguns momentos, a gente acaba conversando com o pessoal ali na hora do intervalo, no recreio, quando há uma coisa mais urgente a ser discutida (Diretora, Escola A).

Geralmente muitas discussões são feitas em tempo de recreio, espichando um pouquinho, ampliando um pouquinho o horário do recreio, você deve ter visto aí o nosso convívio (Professor do 3º ciclo, História, Escola A)

Ao contrário dos docentes apontados na pesquisa realizada por Loes (1999), que consideram as colaborações que partem de aspectos informais mais satisfatórias e valiosas, os docentes de ambas as escolas pesquisadas consideram as atividades exercidas nesses momentos como reflexo das más condições de trabalho, que não propiciam tempos suficientes para a colaboração.

5.3 Trabalho coletivo entre docentes: influências da gestão municipal e da gestão escolar

5.3.1 Influências da gestão municipal

Os docentes apontaram nas entrevistas e nas conversas informais acompanhadas pela pesquisadora na sala dos professores - durante a entrada, saída, nos horários de almoço e recreio- diversas questões que consideravam repercutir no trabalho coletivo

entre eles, advindas da gestão municipal. Dentre essas questões, foram apontadas as mudanças ocorridas na década de 2000 em relação à Escola Plural. Os ajustes na proposta pedagógica da rede municipal nesse período têm gerado nos docentes determinadas incertezas com relação ao desenvolvimento de seu trabalho e a “*desconstrução do coletivo na escola*”, conforme a fala da diretora da *Escola A*.

(...) entra a questão do tempo e as vezes a relação com a prefeitura no que se refere a questão da relação de trabalho, interfere no nosso trabalho aqui na escola. Há uma série de fatores aí, uma série de mudança, que vão interferir na desconstrução do coletivo na escola (Diretora, Escola A).

Os docentes citaram ainda a questão das mudanças nas formas de avaliação com as novas propostas de recuperação - estudos intensivos e estudos autônomos¹⁰⁰ e reclamaram da falta de participação deles na elaboração dessa proposta, que revela a imposição de projetos formatados externamente, cerceando o envolvimento na definição das políticas e na elaboração de projetos (Silva e Fernandes, 2006), assim como a falta de tempo para a discussão coletiva e entendimento dos procedimentos a serem adotados para sua implantação.

¹⁰⁰ Consistem em programas de recuperação de alunos, propostos pela PBH. Os “Estudos Intensivos” e os “Estudos Autônomos” são procedimentos pedagógicos que servem como intervenções pedagógicas, no decorrer do processo educativo, visando a ajudar a superar as dificuldades de todos os alunos no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, objetivando que estes desenvolvam suas habilidades e capacidades necessárias para a sua formação plena. Essas estratégias servem como instrumentos de recuperação e também para a progressão parcial (Regimento Escolar, Escola Municipal Dominiciano Vieira).

nós entramos numa escola plural que era consolidada pelo menos politicamente, não praticamente, mas que tinha um suporte político, tinha um desejo político de se implantar, mesmo que houvessem grandes questões, até uma gestão atual que chegou a falar que a escola plural acabou, ela alega que não tem mais nada no lugar e tem algumas pessoas que tentam manter ela de pé, capengando, assim, na verdade, de indefinição política desse projeto pedagógico da rede que é maior do que o nosso. E onde é que a gente se insere nisso tudo? Isso gera uma insegurança muito grande nos profissionais, você não tem suporte pra fazer, o que você diz ao aluno hoje você não sabe se ele ... entendeu? Porque quem sustenta essa fala, se colocam as regras do jogo, “vai acontecer isso”, “vai ter um processo de recuperação que vai ser assim”, você nunca sabe o que vai ser, porque na verdade o que era assim virou assado, o que foi falado no começo, você não sabe. Isso nos fragiliza principalmente (Professor do 3º ciclo, Artes, Escola A).

Outra questão que foi ressaltada em ambas as escolas foi a perda de autonomia das escolas e dos docentes no que se refere à elaboração da proposta pedagógica (mudanças curriculares e na avaliação – volta do boletim escolar), do calendário escolar, além da crescente cobrança sobre o trabalho docente no que se refere ao registro do trabalho cotidiano - lançamento de conceitos no diário, no boletim eletrônico e a correção de provas externas. Trata-se do que Silva e Fernandes (2006) caracterizam como autonomia relativa e regulada, em que não se assegura uma margem real de autonomia de ação e decisão. A homogeneidade caracterizada acima, obstaculariza a elaboração de propostas que possam ser discutidas coletivamente nas escolas.

as coisas têm sido mais imediatas, por exemplo, o calendário, ele era discutido, ele era votado pelo colegiado, mas também era votado pela assembleia. Hoje não é mais, a assembléia diz que vai referendar, mas ele já vem pronto, a obrigação de votar é só no colegiado, então já vão diminuindo as questões (Professora do 3º ciclo, Português, Escola A).

a PBH, a SMED e as regionais, muitas vezes sem um conhecimento mais profundo da realidade das escolas, dita normas que devem ser estabelecidas em cada unidade de ensino, mesmo tendo clara as inúmeras diferenças entre as escolas (Professor do 3º ciclo, Educação Física, Escola B).

a secretaria tem uma série de imposições, por exemplo, eles querem que você entregue uma nota de recuperação (...) aí eles querem que os professores peguem as suas notas e digitem no computador pra poder imprimir um boletim que está pronto. Aí que horas que os professores vão fazer isso? E outra coisa é o seguinte, vai ter um congestionamento de professores fazendo isso (Professor do 3º ciclo, Matemática, Escola A).

Outro aspecto demandado pela SMED-BH está ligado à realização de avaliações externas, que, segundo alguns docentes, não é discutido entre o corpo docente no que diz respeito ao que está sendo cobrado do aluno e a análise posterior conjunta dos seus resultados.

Até os indicadores que a prefeitura traz pra gente nessas avaliações externas, é fundamental ter o tempo coletivo para isso, pois a gente aplica essas avaliações e não temos tempo para discutir o que está

sendo cobrado, quais são aqueles descritores todos que estão sendo cobrado nesse modelo de avaliação, trabalhar esse modelo de avaliação e não tem como a gente trabalhar isso coletivamente, não temos tempo (Professor do 3º ciclo, Geografia, Escola B).

5.3.2 Influências da gestão escolar

As relações entre os docentes e a gestão da escola – diretores e coordenadores – foram analisadas nesta pesquisa, a fim de perceber sua influência sobre a qualidade das relações em ambas as escolas e de que forma influenciam essas relações.

Os docentes participantes da pesquisa demonstraram tanto a existência de relações verticalizadas (entre direção e docentes) quanto relações horizontalizadas, variando de escola para escola e entre turnos.

Na Escola A, notou-se por meio das observações e entrevistas, uma diferenciação das relações entre docentes e direção a partir dos turnos de trabalho. O grupo de docentes entrevistados do turno da manhã¹⁰¹ (3º ciclo) considerou que a direção envolvia o coletivo de professores nas decisões a serem tomadas. Quando não, eles atribuíram a imposição da RME- BH perante determinadas questões e à falta de tempo.

(...) nós tivemos um mandato muito ruim que terminou o ano passado e é o primeiro ano das meninas, então houve uma mudança muito grande, porque o outro diretor, embora boa pessoa, era muito centralizador, muito de cima pra baixo, muito autoritário, essa é uma opinião geral do grupo, o que não acontece com a gestão atual que é intrinsecamente, essencialmente democrática, pessoas abertas, pessoas que têm pique,

¹⁰¹ Cabe ressaltar que os docentes entrevistados que apontaram essas questões estão na escola há mais de 10 anos, assim como a direção e vice-direção, que já estiveram nessa função entre 2001 e 2006.

desejo, trabalho, disposição e vocação mesmo para a educação. Então a escola hoje vive um momento de muita paz, de muita tranquilidade, é muita discussão, isso aí é o ponto forte, o tom da administração delas (Professor do 3º ciclo, Ciências, Escola A).

(...) as questões que afetam fortemente o cotidiano de todo mundo, questões mais politizadas, são colocadas, são votadas (...) por exemplo, o calendário escolar, reposição, é colocado, é votado por todos e questões assim desde as menores: como nos posicionarmos em relação a uma questão, é colocado os estudos autônomos, estudos intensivos, como podemos fazer? Questões pedagógicas, intervenção (...) esses tipos de questões são discutidas e é levada em conta sim a opinião do grupo, mas é uma tradição muito dessa escola e outras direções já não fizeram isso (Professor do 3º ciclo, Artes, Escola A).

Ao contrário das falas dos docentes do turno da manhã, os docentes entrevistados no turno da tarde relataram uma dificuldade relativa às relações estabelecidas com a direção, considerando-as verticalizadas. Eles mencionaram não haver decisão coletiva no turno da tarde e afirmaram que as relações no turno da manhã eram mais democráticas, por serem professores mais antigos na escola, assim como a direção. Afirmaram que, pelo fato de o turno da tarde – 1º e 2º ciclo – ter sido formado recentemente na escola, não possuem poder de decisão como ocorre no turno da manhã. Hargreaves (1998), nesse sentido, considera que os professores dos alunos do secundário costumam se outorgar como uma categoria superior, possuidores de maiores recompensas. Segundo ele, a esses docentes são dadas maiores prerrogativas em certos assuntos do que aos outros professores. Nesse sentido, é necessário atentar-se à questão ressaltada por Santos (2004), de que as relações sociais estabelecidas entre docentes e direção podem levar a favoritismos e punições.

(...) eu trabalhava nos dois turnos até abril desse ano. Então tem uma diferença muito grande entre como elas conduzem as coisas no 1º turno que, é o 3º ciclo e como elas conduzem as coisas no 2º. No 1º turno, normalmente as coisas são discutidas e votadas. No 2º turno, na maioria das vezes, elas são impostas. E por ser um grupo novo, que a maioria das pessoas está em estágio probatório e têm medo de questionar. E quando a gente questiona, a gente ainda fica mal vista, não gostam de ser questionadas (...) eu acho que porque as duas diretoras, tanto a diretora quanto a vice, são professoras de 3º ciclo e porque o grupo de 3º ciclo é um grupo bastante antigo, tem gente que já vai aposentar aqui na escola, tem 25, 30 anos de escola, e o pessoal bate o pé, então as coisas não chegam impostas, porque, na hora que vem o pessoal começa, o pessoal discute e elas já tem esse cuidado maior (Professora do 1º ano do 2º ciclo, Escola A).

A diretora da escola apontou em sua entrevista, que a relação que possui com os docentes é uma relação democrática, na qual busca atender a maioria, a partir da discussão coletiva, da votação e do consenso. Ressaltou também que, ao mesmo tempo em que é representante do corpo docente para com a SMED-BH, é ao mesmo tempo, a representante da Secretaria na Escola:

Eu tenho por princípio estar sempre informando e passando as coisas que a gente quer fechar com o grupo e discutir com o grupo e tentar inclusive chegar em um consenso, embora nem sempre seja possível por que eu trabalho com pessoas de diferentes formações e ideias. Mas a gente sempre tenta achar um caminho pra que possa atender pelo menos a grande maioria e, de repente, se for o caso, por votação, a maioria que vence. Se a gente conseguir estabelecer o consenso acho que tanto melhor (Diretora Escola A).

Na Escola B, os docentes participantes da pesquisa relataram que a gestão envolve o coletivo nas decisões a serem tomadas. Alguns consideraram que as relações democráticas na escola, muitas vezes, prejudicam o andamento das decisões devido ao conflito gerado pela abertura ou pelo tempo demandado para a discussão em que todos podem participar por meio do diálogo, sendo que, ao final, não se chegam a definições concretas.

(...) é muito difícil você tentar pensar em trabalho coletivo quando você não tem uma direção que possibilita isso e aqui tem. Tem uma direção que tem muito boa vontade de trabalhar o coletivo (...) o tempo todo, sério, nem devia porque atrapalha às vezes, muita gente dando opinião. Eu acho que ela tinha que ter mais autoridade, autonomia nas decisões e também pede muita opinião pra Regional (Professora do 2º ciclo, Escola B).

(...) acho que tinha horas que elas tinham que tomar algumas medidas mais firmes, tomar mesmo a frente da direção, elas deixam muito em aberto para decisão do coletivo e, a gente, às vezes, acaba não decidindo muita coisa, ou deixando de decidir, ou entrando em conflito, com isso acaba não fazendo as coisas (Professor do 3º ciclo, Educação Física, Escola B).

Assim como na Escola A, os docentes entrevistados na Escola B também apontaram as orientações advindas da SMED-BH e a falta de tempo como fatores que vêm a cercear em determinados momentos as decisões coletivas na escola.

(...) atualmente, não está tendo muito coletivo, as ordens, elas já vêm de lá, da SMED-BH, da Regional, dos responsáveis pelas decisões da prefeitura. Quando chega na direção já chega algo determinado, onde já

vem mesmo para passar pra gente o que tem que fazer (...) (Professora do 3º ciclo, Inglês, Escola B)

Foi possível perceber que o papel dos gestores é essencial no sentido de propiciar o surgimento do que Fullan e Hargreaves (2001) denominam como culturas colaborativas, pois estas não emergem espontaneamente ou por si próprias. Porém, essa intervenção deve ser facilitadora no sentido de criar oportunidades para os professores trabalharem em conjunto dentro do seu horário de trabalho.

As relações verticalizadas podem restringir a autonomia de ação e de decisão nas escolas e entre os docentes mais especificamente, conforme ressaltam Silva e Fernandes (2006). Nesse caso, Fiorentini (2006) acredita que o trabalho coletivo não chegou a se tornar trabalho colaborativo, pois nem todo o grupo possui poder de decisão e autonomia na condução dos acordos e das ações conjuntas.

É necessário atentar-se para este tipo de relação, que apresenta características de uma cultura docente balcanizada (HARGREAVES, 1998; FULLAN E HARGREAVES, 2001), no que diz respeito ao caráter político, ao ponto em que cria-se uma hegemonia nos ciclos. No caso da Escola A, entre os professores do 1º/ 2º ciclos e do 3º ciclo.

Além dos fatores analisados, buscou-se, na pesquisa de campo, verificar como os docentes se envolvem e participam das instâncias de decisão da escola (colegiados e assembleias), assim como foi sondada a existência e a forma de construção do PPP das escolas pesquisadas, bem como a sua utilização na atualidade.

5.3.3 O projeto político-pedagógico - PPP

Com relação ao projeto político- pedagógico, foi possível verificar, na Escola A, que há uma contradição entre os depoimentos colhidos entre os professores dos dois turnos, no que diz respeito à construção e ao próprio conhecimento da proposta pedagógica da escola. No turno da manhã (3º ciclo), os docentes que foram entrevistados afirmaram que a proposta pedagógica da escola é “antiga”, elaborada no início dos anos 90, no período de implantação da Escola Plural. Esses docentes estão na escola há mais de 15 anos.

Existe sim. Ajudamos a fazer inclusive (...) eu estou aqui há 24 anos (...) lá pelos anos 90 ainda, quando houve as mudanças para Escola Plural (...), mas antes disso a gente já tinha esse projeto e eu tenho muito orgulho de ter participado da vida dessa escola (Professor do 3º ciclo, Ciências, Escola A).

Conheço o projeto político-pedagógico da escola, ele sofreu algumas transformações. Eu estou aqui tem 27 anos, então nós começamos a construir esse projeto, construímos um e, com o passar do tempo, esse projeto vem sofrendo alterações em função da clientela que nós estamos recebendo, sabe? Existe um projeto político-pedagógico fixo da escola? Não. O que existe é um projeto dinâmico, que muda a partir das circunstâncias que nós estamos enfrentando (...) aquele projeto inicial, que nós fizemos há 15, 20 anos atrás era um projeto daquela época. Agora nós temos que dizer, não seria um projeto, uma proposta de funcionamento, porque a clientela que nós estamos recebendo, ela está muito difícil de ser tratada, por isso que a proposta é dinâmica, ela muda de um dia pro outro (Professor do 3º ciclo, Matemática, Escola A).

Ele foi elaborado pelos 3 segmentos da escola, por professores, por alunos, na época e funcionários. Nós discutimos as proposições dele toda é coletivamente (...) e a base dele são os PCNs. Primeiro nós pegamos os PCNs e dentro do que os PCNs propõem nós elaboramos o PPP (...) (Professor do 3º ciclo, História, Escola A)

Mas também foram colhidos depoimentos de professores desse turno em que os docentes revelam não conhecer o projeto, ou que ele não está formalizado em um documento.

Aquilo que eu te falei... não existe um projeto.. conheço o que a gente se dispõe a fazer, e a gente já se dispôs a fazer muito mais. Mas a gente não tem um documento sobre isso, um documento moderno sobre isso, porque a gente nunca deu conta de produzir (Professora do 3º ciclo, Português, Escola A).

A própria diretora da escola alega não existir um documento formal, que sistematize a proposta política pedagógica da escola.

(...) nosso projeto político pedagógico é um projeto que está em construção, não tem nada fechado, não tem nada escrito (...) o PPP, também ele, depende do regimento da escola. E a gente, até o presente momento, a gente não tem um regimento, tínhamos um regimento há muitos anos atrás que, diante de todas as mudanças, ele caducou. E aí logo quando a prefeitura implementou o Projeto Escola Plural, ela já tinha colocado que ela ia fazer uma discussão pra tentar construir um regimento, (...), pra que em cima disso as escolas reformulassem seus regimentos. Eu me lembro dessa fala da prefeitura desde 1996. Nós estamos agora no início de 2011 e no final de 2010 que a prefeitura conseguiu construir, criar momentos e começar a criar, fazer seminários pra começar a construir esse documento que eu não sei se vai ser chamado de regimento, mas que tem esse objetivo de colocar lá dentro todas as formas de organização da escola e de como que todos os sujeitos que estão aqui, estão envolvidos nessa organização (...) eu acho que com o regimento na mão vai facilitar você fechar um projeto político-pedagógico (Diretora, Escola A).

Os professores do turno da tarde na Escola A, se constituíam em um grupo formado mais recentemente, com a implantação do 1º e 2º ciclos na escola e trabalham há cerca de 5 anos nessa escola. O grupo entrevistado do turno da tarde demonstrou desconhecimento sobre a proposta pedagógica da escola, enfatizando a necessidade de elaboração de uma proposta atual, condizente com as alterações vivenciadas após o

surgimento dos dois primeiros ciclos na escola e das atuais proposições curriculares propostas pela RME-BH.

Eu não conheço o projeto da escola. Já me falaram que ele existe. Eu não conheço. (...) tem 3 anos que eu estou aqui, tem 3 anos que a gente vem tentando discutir pelo menos o currículo da escola que é uma parte do PPP. Só que também não conseguimos fechar ainda, então me falaram que tem, mas eu não conheço. Nunca foi me apresentado e pra te falar a verdade eu também nunca fui lá e pedi também não. Então tem a minha contrapartida de não ter ido buscar. Até mesmo, por achar que ele já não condiz com a realidade da escola, porque quando esse PPP foi feito provavelmente não tinha 1º ciclo aqui ainda. Então não tem nada de 1º ciclo nesse PPP (...) (Professora do 1º ano do 1º ciclo, Escola A).

Essa escola não tem PPP e a nossa briga é essa. Porque tem as diretrizes da prefeitura, que é a Escola Plural, a divisão em ciclos e tal, mas uma proposta pedagógica, de todo mundo seguir uma linha de trabalho, de ter uma mesma postura como a gente conhece esse projeto pedagógico, aqui na escola não tem, não tem (...), sinceramente, eu me pergunto desde 2007 por que não tem? Porque já que tem as diretrizes, a gente tinha que sentar e elaborar o nosso. A gente ainda tentou colocar no papel alguma coisa desde 2007, a gente está tentando, por exemplo, assim: “o que é realmente importante no 1º ano do 1º ciclo, no 2º, no 3º”, mas a gente ainda não deu conta de sistematizar isso não (Professora do 2º ano do 1º ciclo, Escola A).

No período pesquisado, os gestores e docentes da escola estavam voltados para atender à demanda da SMED de articular as atividades desenvolvidas pelos docentes com as novas proposições curriculares da RME-BH.

(...) a gente tem alguns eixos básicos que a gente estabelece como objetivos pra gente poder construir nosso trabalho e, em cima deles, a gente vai montando todo o esquema. Então, no início do ano, você faz um planejamento, as coordenações vão acompanhando no meio do ano, é possível a gente criar outro momento pra rever isso e fazer no final do ano a gente dá uma discutida sobre o que aconteceu e começa já a inclusive planejar o ano que vem (...) a gente está muito centrado nas proposições curriculares da rede municipal, que é um pouco o que está orientando aí o trabalho. Tanto é que a prefeitura tem empenhado em promover uma formação para os professores dentro das proposições curriculares da Rede Municipal (...) aí tem um documento formal com todas as proposições pra

que o professor possa trabalhar em todos os anos do ciclo, do 1^a até o último do fundamental (Diretora, Escola A).

Nesse sentido, um projeto político-pedagógico que fosse além das questões curriculares não estava no planejamento, em curto prazo, dos docentes e gestores dessa escola. Esse fato era justificado pela falta de tempo dos profissionais para se debruçar em sobre a construção do PPP.

Mas é um projeto (PPP) que foi elaborado e discutido mais vezes em anos anteriores (...) no coletivo dos professores mesmo, a gente tinha vários momentos de sentar e discutir(...) hoje ele de certa forma existe, mas pela ausência de reuniões pedagógicas, eu acredito que agravou um pouquinho (Professor do 3^o ciclo, Práticas Agrícolas, Escola A).

Aqui especificamente eu não sei porque ele não existe. Mas eu imagino que é por essa coisa da prefeitura mesmo, a gente não tem reunião pedagógica, porque reunião pedagógica fora do horário, remunerado, igual eles estão fazendo não pode ser considerado, porque nem todo mundo vai poder participar (Professora do 1^o ano do 2^o ciclo, Escola A).

Na Escola B, segundo depoimentos coletados, o documento contendo a proposta pedagógica foi elaborado em 1993, tendo sido reformulado entre os anos de 2002 e 2003. Este contou com a participação dos pais, professores, alunos, direção, coordenação e comunidade escolar. Essa reformulação ocorreu por meio de reuniões pedagógicas com dispensa de estudantes para os professores e nos sábados previstos para assembleias. Os docentes relataram que a construção da proposta pedagógica da escola foi possível, pois ainda havia espaço para a reunião pedagógica semanal, com dispensa de estudantes, o que proporcionava aos docentes encontros sistemáticos para a elaboração.

Na época tinha reunião pedagógica toda semana, nós sentávamos, ficamos durante quase 2 meses elaborando. Depois que acabou, nunca mais a gente pôde fazer nada disso (Professora do 3º ciclo, Inglês, Escola B).

(...) na época a gente tinha as reuniões pedagógicas, então tudo era coletivo, mesmo que esse projeto não tenha sido feito nos moldes, foi uma decisão coletiva e funcionava na prática.(Professora do 3º ciclo, Geografia, Escola B).

A vice-diretora dessa escola relatou as dificuldades enfrentadas por muitas escolas da RME-BH para implantação do projeto da Escola Plural, o que levou à necessidade de formulação e reformulação das propostas pedagógicas. Nesse sentido, justificou o espaço de tempo entre a primeira versão documental da proposta pedagógica e a sua reformulação em 2002.

(...) depois que implantou a escola plural, a organização que tinha na escola a grosso modo, ela foi desmantelada, então ficou tudo muito solto, tanto que têm algumas escolas que não têm PPP até hoje, nem esboço, nem proposta... está sendo construído. O que eu vejo as pessoas falarem é que ficou numa certa inércia durante algum tempo e depois o pessoal começou a organizar, as direções junto com as coordenações tiveram essa necessidade, pelo o que o pessoal fala, ficou tudo muito solto com a implantação da Escola Plural e o pessoal meio que desprotegido, porque a secretaria também não tinha uma diretriz, estava tudo muito novo (Vice-diretora, Escola B).

Os docentes, a coordenação e a vice-direção apontaram a necessidade de uma nova reformulação da proposta pedagógica da Escola B, devido à implantação da UMEI no ano de 2007, vinculada à escola, assim como necessidade de retomada dos objetivos e metas da escola e adequação às novas proposições curriculares.

Estamos retomando a discussão com uma assessoria profissional para nos orientar (Vice diretora, Escola B).

O projeto está um pouco defasado, nós estamos construindo um novo projeto (Professora do 2º ciclo, Escola B).

A gente tinha um projeto político pedagógico, mas não está dentro dos moldes que precisa, tanto que a gente vai fazer outro (Professora do 3º ciclo, Geografia, Escola B).

No entanto, a coordenadora pedagógica lembrou a falta de tempo para que o corpo docente e a comunidade escolar se reúnam para essa construção coletiva da proposta pedagógica.

(...) os momentos que a gente tinha antes eram os momentos de reunião, mas, hoje, apesar de a gente ter reunião fora do horário de trabalho, a prefeitura está pagando e tudo, o grupo ainda é muito fragmentado. Porque, por exemplo, reúne pouca gente, não dá para reunir o grupo todo, por causa da disponibilidade de horário de cada um. Tem gente que não pode vir de manhã, tem gente que vem à noite, então já quebra o grupo, ficam discussões muito isoladas. O projeto da escola, a gente tinha até começado no ano passado, era de uma assessoria que viesse pra gente poder dar andamento, porque a gente até começou, mas aí parou devido a essa falta de tempo. Estávamos sem tempo para fazer as discussões. (Coordenadora Pedagógica, Escola B)

Não teve como retomar, eles quiseram que a gente até fizesse, mas, no final do ano, eles começaram a fazer isso nos sábados, só que em sábados não atende todo mundo. Vai um grupo, depois vai outro grupo e nunca define (...) tem gente que faz faculdade da própria prefeitura mesmo, tem gente que faz outra faculdade e, às vezes tem formação, questões pessoais, as vezes a pessoa.... juntando todas essas questões de escola mais umas faltas que normalmente acontecem mesmo, aí acaba que não funciona (Professora do 3º ciclo, Inglês, Escola B).

Os depoimentos dos docentes da Escola B acerca do PPP se relacionam ao entendimento de que a construção desse projeto envolve trabalho coletivo e de traçar objetivos comuns definidos para a escola como um todo. Nesse sentido, acreditam que,

no momento atual, devido a falta de estratégias únicas para a escola, à falta de tempo para se reunir, não é possível realizar trabalho coletivo.

Do jeito que está, está horrível, cada um fazendo o que acha certo, a escola está sem filosofia. Está sem um caráter eu acho. Eu acho que está muito difícil. Eu vim do 1º turno e, no 1º turno, a gente tinha clareza do que a gente queria. No 2º turno a gente não tem. A gente não sabe o que fazer. Cada um faz o que acha certo pra sua turma. E, se o seu certo não dá pra você alcançar, você fica por ali mesmo, então vou só manter os meninos dentro de sala e já está bom (...) Pode ser a coordenação, pode ser a direção, pode ser até uma assessoria pedagógica de fora, mas tinha que ter algum sistema assim para sistematizar essa questão dos objetivos, o que os professores forem falando, alguém para esclarecer isso pro grupo, alguém para trazer essa inquietação que eu tenho para o grupo (Professora do 2º ciclo, Escola B).

Em ambas as escolas, os depoimentos dos docentes registram as dificuldades de construção coletiva de um projeto para mais geral para a escola e denunciam a prioridade dada às demandas mais imediatas, como a de se compatibilizar as atividades docentes às novas diretrizes curriculares. A inexistência de tempo coletivo para construção de propostas mais amplas, como seria o caso de um PPP, é apresentado como o principal motivo nos depoimentos colhidos.

5.3.4 Participação nos Colegiados e Assembleias Escolares

Ao serem perguntados sobre o envolvimento na gestão da escola, os docentes entrevistados remeteram em sua grande maioria, esse envolvimento à participação nos colegiados e nas assembléias escolares. A grande maioria dos entrevistados de ambas as escolas não participavam, no período da pesquisa, dessas instâncias, mas relataram já ter participado em algum outro momento. A justificativa para a não participação foram as

inúmeras atividades que eles têm que desempenhar na escola, assim como a dupla ou tripla jornada de trabalho, ou estudos de pós-graduação que estavam fazendo no momento e que os impossibilitava de estar presentes nas reuniões de colegiado e nas assembleias escolares.

É muita coisa eu não dou conta não. Nove horas por dia. Falta tempo (Professora do 3º ciclo, Inglês, Escola B).

Só participo de conselhos com os professores, o pedagógico. Colegiado eu já fiz parte, mas agora não porque eu trabalho três turnos (Professora do 3º ciclo, Escola B).

A gente é convidado a participar do colegiado, mas não tenho tempo (...) as reuniões são marcadas para o turno da manhã, durante o horário das aulas. Quando eu trabalhava no turno da manhã, era difícil participar por causa das inúmeras atividades que tinha, eu era coordenadora de turno, aí tinha que resolver problemas como substituição de professores, atendimento a pais, atendimento a alunos, olhar três recreios, reunião com professores, etc. Eu nem lanchava, quanto mais participar do Colegiado, era impossível. Agora não tenho como ir para a escola de manhã, pois tenho outros afazeres neste horário, como o mestrado por exemplo (Professora do 2º ciclo, Escola B).

Na Escola A três dos docentes entrevistados relataram participar de atividades relativas à gestão da escola, uma como suplente do colegiado, outra como professora da Escola Aberta e outro como representante da escola nas reuniões do sindicato.

Eu em alguns momentos represento a escola em outras instâncias, na instância sindical, eu vou às reuniões, nas plenárias do Sind-Rede/BH, que é o sindicato dos professores (Professor de Artes, 3º ciclo, Escola A).

Eu sou a professora comunitária do “Escola Aberta”. Então tudo relativo à “Escola Aberta” é de minha responsabilidade. Tipo assim, divulgação, falar com os professores o que está acontecendo, mostrar os trabalhos que são feitos no final de semana, ajudar a coordenadora comunitária a promover os eventos. Então, pensar os eventos e correr atrás das coisas para que ele aconteça, entendeu? Paasar pra direção as demandas, tipo assim, está faltando material, está faltando alguma coisa, aí quando a

coordenadora comunitária não pode fazer isso, aí eu que faço, entendeu? Bilhete, cartaz, tudo referente à organização da “Escola Aberta”, pra chegar no final de semana e ter um público bom, vir bastante pessoas. Porque aí a gente tem vários oficinairos, que trabalham várias coisas (...) Todo sábado à tarde eu estou aqui (Professora do 2º ano do 1º ciclo, Escola A).

Eu sou do colegiado, só que eu não participo das reuniões, porque elas acabam coincidindo todas com meu horário de serviço fora daqui da escola. Quando eu me candidatei a participar, eu lembrava que tinha algumas reuniões que eram no final do período, depois de 5:20, 5:30, só que, desde que eu entrei, elas são todas, quase sempre, no turno da manhã (Professor de Educação Física, 3º ciclo, Escola B).

Nas entrevistas com os docentes de ambas as escolas, eles não citaram espontaneamente as instâncias do colegiado e das assembleias escolares como espaço de trabalho coletivo, somente quando perguntados elas apareceram nos depoimentos. O principal argumento apresentado pelos docentes para a sua ausência nesses fóruns é a falta de tempo para esse tipo de atividade, no entanto, todos reconhecem e ressaltam a necessidade de se ter essas instâncias de decisão. Algumas pesquisas¹⁰² efetuadas sobre os Colegiados Escolares registram a dificuldade de participação dos representantes dos diversos segmentos da escola nos mesmos.

¹⁰² Silva (2010)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como finalidade investigar como as escolas municipais de Belo Horizonte e seus docentes têm se organizado para a realização do trabalho coletivo, principalmente a partir das mudanças recentes na RME-BH em relação à reorganização dos tempos e espaços para a execução desse tipo de trabalho.

Esta análise foi realizada à luz das contribuições de autores que abordam a temática do trabalho docente na contemporaneidade e a dimensão coletiva do trabalho docente¹⁰³, destacando-se a noção de colaboração, que foi se configurando como a mais próxima do que ocorre nas escolas pesquisadas e a mais recorrente ao se analisar os dados empíricos. Observaram-se distintas formas de se conceber e de se nomear o trabalho coletivo entre os docentes das escolas investigadas, cabendo ressaltar que foi possível constatar diferentes formas de colaboração, com objetivos diversos e consequências distintas.

Os resultados encontrados, nesta dissertação, mostram que os docentes, participantes da pesquisa, concebem o trabalho coletivo a partir de três importantes interpretações. A primeira está ligada ao entendimento de que o trabalho coletivo envolve o desenvolvimento e execução de um projeto coletivo comum a toda a escola, que contemple as propostas pedagógicas e o próprio funcionamento da escola. Nesse sentido, defendem que a realização do trabalho coletivo dependeria de uma ação global dos profissionais da escola. Os depoimentos dos docentes que responderam nessa perspectiva expressam que a direção pedagógica, organizacional e política da escola deve ser dada

¹⁰³ Apresentados no capítulo 3 desta dissertação.

pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente. Os profissionais da escola devem trabalhar conjuntamente, visando atingir objetivos comuns, negociados pelo coletivo de profissionais da escola.

Outro aspecto ressaltado pelos docentes entrevistados, sobre como concebem o trabalho coletivo, diz respeito ao envolvimento dos profissionais na gestão escolar, ou seja, no planejamento das ações e na sua execução. Trata-se, principalmente, da tomada de decisões em conjunto, sobre as questões relevantes que envolvem a organização e a gestão da escola. Esse entendimento envolve a partilha de poder e também a responsabilidade coletiva assumida no trabalho.

No entanto, chamou a atenção que os docentes quase não se referiam, nas entrevistas, ao Colegiado escolar como uma instância de trabalho coletivo e de decisão, que precisa ser fortalecida no interior da escola. Este fato pode ter ocorrido pelo que já vem sendo constatado em algumas pesquisas¹⁰⁴, sobre o esvaziamento dos colegiados escolares e o papel que vêm desempenhando no interior das escolas de referendar as decisões já tomadas pelos gestores, não ocupando o espaço de proporcionar maior debate entre seus atores e democratização da escola.

O trabalho coletivo é entendido também pelos docentes entrevistados como aquele que permite compartilhar os saberes e as experiências que os outros professores detêm e, também, as próprias atividades cotidianas de trabalho, como: troca de ideias, opiniões e sugestões a respeito dos avanços e retrocessos dos alunos, no que diz respeito a aprendizagem; discussão conjunta a respeito do planejamento, dos métodos de ensino adotados, dos projetos da escola, da avaliação dos alunos e sobre estratégias de melhora

¹⁰⁴ Silva (2009)

nos índices de qualidade; discussões que envolvem a vulnerabilidade social, a indisciplina dos alunos e falta de interesse dos mesmos nos aspectos que envolvem a escola, assim como aqueles que envolvem as famílias, que não acompanham a vida escolar de seus filhos.

Cabe ressaltar também, nos depoimentos dos docentes entrevistados, o impacto benéfico que o trabalho coletivo entre os docentes pode ter, não só para eles, como também na formação dos seus alunos e para a comunidade escolar. Segundo eles, o trabalho coletivo proporciona a troca de ideias, dificuldades e temores advindos do trabalho cotidiano, fazendo com que os docentes se sintam mais confiantes e, conseqüentemente, ajudando a reduzir o sentimento de isolamento e impotência para enfrentar as emergências do trabalho.

A construção coletiva de objetivos e metas comuns para a escola é vista pelos docentes entrevistados, como um aspecto que pode favorecer a formação do estudante, que passa a ver nessa estratégia coletiva, uma forma de ação política e pedagógica e que traz retornos para o conjunto de atores da escola. O mesmo raciocínio é feito em relação à participação da comunidade na escola, o fato dela ser acionada para participar das decisões, pode ajudar no processo de atrair a comunidade para dentro da escola, como um ator importante para decidir os rumos da escola.

Verifica-se que os docentes quando concebem o trabalho coletivo o entendem como partilha de poder, participação na gestão, criação de projeto pedagógico e organizacional comum, partilha do saber, troca de experiências, formação democrática do aluno, além de condições de trabalho para realizá-lo. Essa concepção está longe do que se

consegue realizar nas Unidades Educacionais pesquisadas, o que se confirmou pelos dados empíricos obtidos.

Registraram-se, também, nos depoimentos dos docentes os aspectos negativos que a ausência do trabalho coletivo pode causar. Na percepção destes docentes, o arrefecimento ou a inexistência desse espaço para se trabalhar conjuntamente no interior da escola gera o esfacelamento do grupo como possibilidade de trabalho e de participação, eleva o *stress* e o sentimento de insegurança, além de contribuir para a construção de um processo de ensino cada vez mais segmentado, dificultando, para o próprio aluno, adquirir uma visão mais global do ambiente escolar e poder agir também coletivamente.

Na análise documental efetuada e apresentada no capítulo 4, verificou-se também uma diferença de concepção nos documentos legais em relação ao significado do trabalho coletivo. Enquanto os documentos da RMEBH da década de 1990, sob a égide da Escola Plural, aproximam-se mais do conceito de colaboração, desenvolvidos nesta dissertação, no que se refere à produção coletiva do conhecimento, o pensar e repensar a prática de forma coletiva, o trabalho conjunto de todos os profissionais de cada ciclo, a formulação, planejamento e avaliação conjunta de projetos desenvolvidos pelos docentes, assim como a reunião de profissionais em função de uma proposta pedagógica coletiva. Os documentos do final da década de 2000 vão interpretar o trabalho coletivo como a soma de esforços individuais. Estes prescrevem que *“o trabalho coletivo não significa, que todos devem trabalhar ao mesmo tempo em todas as atividades e conhecimentos escolares, mas cada um deve fazer sua parte, cooperativamente, contribuindo para o*

alcance de um objetivo comum: o aprendizado e o letramento das crianças (BELO HORIZONTE, 2009, p.25)

Foi possível perceber, a partir das análises efetuadas na pesquisa de campo, que as escolas tem se organizado atualmente para realização do trabalho coletivo entre os docentes, por meio de reuniões pedagógicas fora da jornada de trabalho (Lei Municipal nº 9.815/2010), de reuniões pedagógicas dentro da jornada de trabalho, com a contratação de oficinairos (recursos do PAP), por meio das ACPATE e dos sábados letivos previstos no calendário escolar. Estes são os formatos que garantem de certa forma, os tempos e espaços de trabalho coletivo atualmente na RME-BH, à medida em que proporcionam encontros entre os docentes.

O primeiro modelo de reunião é opcional e gera prêmio em dinheiro para os docentes que dela participam. Nos depoimentos colhidos entre os docentes das escolas verificou-se que somente a Escola B adotou este formato de reunião, registrando um baixíssimo grau de comparecimento dos docentes. O segundo modelo foi adotado por ambas as escolas pesquisadas.

Em relação às atividades realizadas pelos docentes nas reuniões extraturno ou aos sábados, constatou-se que os docentes discutem de forma geral questões mais imediatas do trabalho apresentadas pela própria rotina da escola como pelas regionais ou pela SMED-BH. Nesse sentido os assuntos tratados normalmente são: a organização escolar, como a apresentação, análise e elaboração de estratégias para melhorar o índice de aproveitamento dos alunos nos resultados das avaliações externas, adequação do currículo atual de cada área de ensino às novas proposições para a RME-BH, o

rendimento escolar dos alunos, sugestões para diminuir a incidência da indisciplina na escola e metodologias de ensino para os alunos com necessidades especiais. Outros aspectos abordados foram concernentes à organização do trabalho escolar, ou seja, quadro de professores, faltas/licenças e rotatividade dos docentes, substituições em horário de ACPATE, organização e avaliação das festividades e gincanas da escola. Registra-se também que alguns docentes utilizam o espaço destas reuniões para colocar em dias as demandas individuais do trabalho docente, como correção de provas, planejamento de aulas, etc.

Há entre os docentes muitas críticas sobre esse modelo de reunião pedagógica, pois como ocorre em horário extraturno ou aos sábados, muitos docentes não podem participar, pois estudam, ou trabalham, ou têm atividades particulares para desenvolver (principalmente familiares), nos horários em que as reuniões ocorrem. Verifica-se nessa proposta de reunião extraturno ou aos sábados, a extensão de jornada de trabalho, dentro da própria escola, com remuneração considerada insatisfatória e fora das garantias trabalhistas e previdenciárias, pois como abono, não são incorporadas nos vencimentos dos docentes. Além disso, os docentes alegam que o recebimento do prêmio está atrelado à presença integral do docente no mês, qualquer falta, mesmo se for justificada (licença por motivo de saúde), impede o docente de receber o abono. No entanto, apesar destas restrições, alguns docentes registram que a motivação para participar está diretamente ligada ao aspecto financeiro desta proposta, se referindo ao prêmio recebido pela participação nestas reuniões, como possibilidade de complementação da renda, mesmo que este valor seja de R\$100,00, por participação ao mês.

Outro problema apontado pelos docentes sobre esse tipo de reunião é que elas estão muito esvaziadas. Nesse sentido, não há número suficiente de profissionais que possibilite a organização deles por ciclos ou por turno, ou seja, em grupos específicos para trabalhar questões mais pedagógicas relativas às suas áreas ou ciclos e também dificulta decidir sobre aspectos importantes mais gerais da escola, com presença tão inexpressiva dos docentes. Outra crítica importante de se registrar é que estas reuniões ocorrem uma vez por mês, com a duração de três horas, o que segundo os docentes entrevistados, provoca uma quebra de continuidade nas questões que estão sendo tratadas e uma fragmentação do que poderia ser feito de forma mais colaborativa entre os docentes.

O segundo modelo de reuniões pedagógicas, aquele realizado dentro da jornada de trabalho, com a contratação de oficinairos (recursos do PAP), também tem sua periodicidade reduzida, sendo que as oficinas e projetos pedagógicos para alunos devem ter carga horária máxima de quatro horas ao mês, por turma. Além da periodicidade observa-se também a imprevisibilidade desta proposta, por estar vinculada ao recebimento e administração de verba própria, ou seja, a chegada na escola dos recursos do PAP, para contratação dos oficinairos. O período de reunião que já tem uma carga horária pequena fica ainda mais reduzido, considerando o envolvimento dos docentes e da coordenação pedagógica na organização dos estudantes para participar das oficinas.

Este tipo de reunião, adotada pelas duas escolas investigadas, propicia o encontro dos docentes, organizados por ciclos ou por ano do ciclo e da coordenação pedagógica. Nelas são discutidos, principalmente, aspectos pedagógicos, como o perfil e propostas de

trabalho para cada turma, a articulação das proposições curriculares aos conteúdos trabalhados em sala de aula, elaboração de projetos e organização das datas comemorativas na escola. Esses momentos são utilizados também para o debate acerca de questões que envolvem a organização do trabalho escolar, principalmente no que diz respeito à necessidade de substituição dos colegas faltosos nos momentos de ACPATE. Discutiam-se ainda o calendário escolar, agendamento de reuniões de pais e demais informes que envolviam a organização escolar. Outras demandas emergentes na escola surgiam nestes momentos, como a correção de atividades e provas; lançamento de conteúdos e conceitos no diário de classe, utilização do computador também para lançamento de conceitos dos alunos no *site* do [Sistema de Gestão Escolar](#) (SGE) da RMEBH. Além destas questões, estas reuniões pedagógicas, dentro da jornada de trabalho, foram utilizadas também para a formação docente, por meio da contratação de profissionais de fora da escola que discutiam temáticas como: jogos matemáticos na sala de aula, uso do computador pelos alunos, geografia na sala de aula, *bullying* na escola, entre outros temas.

Os resultados encontrados no estudo empírico nos levam a problematizar as características destas reuniões, em relação à periodicidade, à duração, a imprevisibilidade de sua garantia, quando realizadas dentro da jornada de trabalho. Estes dois formatos de reuniões e as possibilidades de encontro entre os docentes que elas permitem, se aproximam da concepção de “colaboração balcanizada” (Hargreaves, 1998; Fullan e Hargreaves, 2001) por se tratar de uma colaboração que divide, que se restringe a um pequeno grupo e inibe a discussão de questões mais amplas, dificultando a criação de uma perspectiva de totalidade nas escolas. Em relação, ao primeiro modelo, o extraturno

ou aos sábados, verifica-se também a intensificação do trabalho docente, considerando a expansão da jornada, com remuneração inadequada, denominada de prêmio, fora da carreira, que leva mais à individualização, porque divide os docentes quanto à sua participação e presença.

As ACPATE são destacadas também pelos docentes principalmente por dois fatores, que podem ser relacionados com o processo de intensificação do trabalho: a realização de demandas que são individuais inerentes ao trabalho do professor, realizadas nesses momentos, e que prevalecem sob as atividades coletivas. As demandas coletivas, muitas vezes realizadas em duplas ou trios de docentes que ministram a mesma disciplina ou atuam no mesmo ano do mesmo ciclo, englobam a troca de informações sobre determinados alunos ou determinadas turmas; planejamento e preparação de atividades ou permuta de materiais didáticos. Estas atividades estão ligadas muito mais à colaboração para o cumprimento de tarefas ou aquela que se denomina de colaboração confortável (Fullan e Hargreaves, 2001) que se restringe aos aspectos práticos, imediatos e de curto prazo que envolvem o trabalho docente.

Apesar de constituir-se como um momento de atividades extraclasse, o tempo destinados as ACPATE, têm sido com frequência tomados pela substituição de colegas que faltam (absenteísmo) e as licenças de curto prazo, além da própria rotatividade docente nas escolas, que acaba deixando em descoberto determinado horário/disciplina na escola. Nota-se que um dos poucos momentos observados como possibilidade de desenvolvimento do trabalho conjunto entre docentes que atuam no mesmo ciclo ou no mesmo ano do ciclo, fica assim prejudicado, pelas demandas imediatas da escola.

Diante destes aspectos os docentes consideraram os tempos e espaços destinados ao trabalho coletivo, na forma como estão configurados atualmente, insuficientes para o desenvolvimento do que na visão deles seria o trabalho coletivo, aspectos que remetem à colaboração. Os tempos proporcionados atualmente pela gestão municipal e pela gestão escolar revelam as más condições de trabalho fornecidas para que essa dimensão coletiva do trabalho docente possa se concretizar no interior das escolas, dentro do contrato remunerado de trabalho dos docentes e sem a dispensa dos alunos.

Esta falta de tempo, além de levar ao desgaste e *gerar um* sentimento de insegurança nos docentes, leva a incertezas em relação ao ensino, ao ponto em que não se discute mais, coletivamente, as novas propostas da RME-BH que chegam às escolas. Tem como consequência também a fragmentação do trabalho e o isolamento dos docentes. Dessa forma, foi possível notar que ações individualizadas são priorizadas em detrimento das ações conjuntas, ou seja, a segregação de tarefas e a tentativa de somá-las posteriormente, sem que haja uma reflexão conjunta dos docentes, pode ser notada em ambas as escolas pesquisadas, além do trabalho solitário, desempenhado separadamente, e voltado para atender as demandas imediatas da sua própria turma.

A desmotivação e o sentimento de desvalorização em relação à profissão, contribui também na realização de um trabalho solitário, pois gera certo desânimo para se envolver em situações que exigem a organização coletiva dos docentes das escolas. A falta de tempo e a desmotivação refletem também no envolvimento dos docentes nas instâncias de participação da escola, como colegiados e assembleias e comprometem a construção e discussão coletiva do projeto político-pedagógico.

Outros fatores que dificultam o desenvolvimento do trabalho coletivo nas escolas analisadas são a rotatividade do corpo docente, que revelava a instabilidade do grupo e a falta de vínculos entre eles e com a própria escola; as relações com a gestão escolar, no que diz respeito ao envolvimento dos docentes nas decisões a serem tomadas; as relações verticalizadas ou hierarquizadas que distanciam alguns docentes do processo de tomada de decisões em aspectos que envolvem a escola, repercutindo em uma segmentação entre os docentes. Em contrapartida, alguns docentes consideraram que a democratização e horizontalização das relações também pode ser prejudicial, devido ao conflito gerado pelas discussões ou pelo tempo demandado para a discussão em que todos pudessem participar por meio do diálogo, sendo que ao final não se chegava a definições concretas.

Finalmente, destaca-se que no contexto analisado, as práticas coletivas, como descritas pelos docentes quando a conceberam, se tornam cada vez mais distantes do cotidiano escolar ou inexistentes. Foi possível registrar práticas colaborativas mais simples e circunscritas, que envolvem discussões de aspectos práticos, imediatos e de curto prazo que envolvem o trabalho docente, mesmo que entrecortadas por tempos e espaços, precários e insuficientes.

Verificou-se que o que ocorre de fato no interior das escolas, para concretização deste trabalho colaborativo entre os docentes são as estratégias e arranjos dos próprios docentes e da gestão escolar, por meio da utilização de momentos informais, buscando favorecer ou de alguma forma preservar algum tempo para encontro dos docentes e discussão do trabalho com possíveis grupos de docentes a se formar, diante da escassez de tempos propícios na jornada de trabalho, para encontros mais permanentes, em condições adequadas de trabalho.

Apesar dos aspectos desfavoráveis notados no formato de reuniões pedagógicas dentro da jornada de trabalho, com a contratação de oficinairos, foi possível observar também que este espaço é o que se constitui, atualmente, como a possibilidade mais viável de encontro entre os docentes nas escolas pesquisadas, proporcionados pela gestão municipal e pela gestão escolar, favorecendo a discussão de questões que envolvem o cotidiano da escola, principalmente relacionados às questões pedagógicas. Permite a organização do trabalho tanto por turnos, quanto por ciclos de formação e até mesmo por anos do ciclo, de acordo com a necessidade da escola e dos docentes. Trata-se de uma proposta que condiz com o direito do aluno de permanência de quatro horas diárias na escola e atende, ao mesmo tempo, a necessidade de encontro entre os docentes em período previsto dentro da jornada de trabalho.

Ao comparar esse formato de reuniões em ambas as escolas, com o formato de reuniões pedagógicas extraturno ou aos sábados, nota-se que, além de serem previstas na jornada, também possuem uma periodicidade maior que as outras e não vinculam a participação à frequência no mês anterior, além de contar com o mesmo número e o mesmo grupo de professores a cada reunião e não restringir-se aos encontros de pares e trios de trabalho, modelo evitado pela SMED-BH.

Apesar de serem organizadas pela gestão da escola, os docentes percebem a importância das mesmas diante da escassez de tempos propícios ao trabalho conjunto na escola. Não se trata, portanto, de tempos e espaços de trabalho colaborativo tratados como obrigação para os docentes, pelo contrário, aproveita-se este tempo para se discutir e construir o possível, em conjunto, no entanto, este formato não é suficiente para suprir a carência das necessidades que emergem e demandam o trabalho em conjunto e as

condições de trabalho postas hoje não favorecem ao trabalho coletivo, entendido pelos docentes.

Algumas questões necessitam de uma análise mais aprofundada, abrindo possibilidades para estudos posteriores. Dentre estas destaca-se o fato de alguns autores¹⁰⁵ constatarem que a colaboração entre os docentes assegura maior produtividade e rendimento no ensino, sendo que os professores obtêm melhor desempenho colaborando entre si. Estes fatores vêm repercutindo no sucesso dos alunos, levando a resultados escolares positivos (Hargreaves, 1998). Nesse sentido cabe problematizar se as escolas que possuem resultados escolares satisfatórios são mais colaborativas no que diz respeito ao corpo docente.

Outra questão a ser levantada seria se o alargamento do tempo destinado à colaboração com os colegas levaria o corpo docente à realização de um trabalho mais colaborativo ou ampliaria o tempo de preparação individual de suas aulas - urgência das necessidades da própria turma - e se voltaria à sobrecarga de trabalho do professor - acúmulo de demandas?

¹⁰⁵ Hargreaves (1998), Fullan e Hargreaves (2001), Damiani (2008) e Borges (2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. **Maestros y textos: una economia politica de las relaciones de clase y de sexo en educación**. Barcelona: Paidós, 1989. 218 p.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, S.C.L.G. **Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARROYO, M.G. **Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**. 1985. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.

ASSUNÇÃO, A.A; OLIVEIRA, D.A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v.30, n.107, p. 349-372, 2009.

AUGUSTO, M.H.O.G. **Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais**. 2004. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

AZEVEDO, J.M.L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002.

BALL, S.J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.89, p. 1105-1126, 2004.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARRÈRE, A; LESSARD, C. Autour des mots : quand les enseignants travaillent

ensemble..., **Recherches et formation**, n° 49, p.125-135. 2005.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Portugal: Ministério da Educação, 1997.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p. 725-751, 2005.

BASSI, I.B. Absenteísmo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)

BIRGIN, A. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma Argentina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 95-113, dez. 2000.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BOLLMANN, M.G.N. Carreira docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)

BORGES, C. Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p.229-255, dez. 2006.

_____. Trabalho coletivo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)

BOY, L.C.G. **O trabalho coletivo docente na Escola Plural: entre a teoria e a prática**. 2008. Monografia (Graduação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BOY, L.C.G.; ROMANO, P. Trabalho e condição docente: produção acadêmica no Brasil (1987-2007). In: SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 17., 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BOY, L.C.G; SILVA, A.M.C.J. O trabalho docente na legislação educacional brasileira e em pesquisas acadêmicas. In: SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 16., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2007.

CASTIONI, R. Relações de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)

CASTRO, E.V. Movimentos educacionais em Minas precursores da Escola Plural. In: DALBEN, A.I. (org). **Singular ou Plural?** eis a escola em questão. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

COSTA, G.L.M. Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v.13, n.1, abr. 2008.

CUNHA, C.M. **O trabalho docente em equipe**: tramas e processos vivenciados e significados atribuídos: a experiência do projeto de Educação de trabalhadores PET2003. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CURY, C.R.J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, 2002a.

_____. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reforma educacional? In: CURY, C.R.J.; HORTA, J.S.B.; BRITO, V.L. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DAL ROSSO, S. Jornada de trabalho: duração e intensidade. **Ciência e cultura**: temas e tendências: Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, São Paulo, v. 58, n. 4, p. 31-34, out./dez. 2006.

DAL ROSSO, S. Intensidade no Trabalho Docente. Anotações da palestra proferida em mesa redonda Trabalho Docente: impactos na graduação e pós-graduação. GT 11: Política de Educação Superior. Caxambu: **ANPED**. 2010.

DALBEN, A.I. (org). **Singular ou Plural?** eis a escola em questão. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GAME, 2000.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.87, p. 423-460, 2004.

DAMIANI, M.F. "Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!": estudo de caso de uma escola colaborativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. p.1-15. (CD-ROM).

_____. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n.31, p. 213-230, 2008.

DUARTE, A. O trabalho docente em debate: concepções, demandas e antagonismos. In: **Conferência Internacional Educação, Globalização e Cidadania: novas perspectivas da sociologia da educação**. João Pessoa, 2008.

_____. Análise do trabalho docente na pesquisa sobre/na produção da RME-BH 1986-2005. In: Zaidan, S.; Sousa, E. S. de (orgs.). **Estado do Conhecimento sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (1986-2005)**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2009, p.59-77.

DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)

ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1998.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990. 331 p.

FANFANI, E.T. **La condición docente**: análisis comparado de La Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FARDIN, V. L. **Tecendo análises sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da Escola Plural**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

FELDFEBER, M. Reforma educativa y regulación estatal: los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada “por decreto”. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (comps.). **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc, 2006, p. 53-72.

FERNANDES, G.L. **Participação do diretor de escola da Prefeitura de Belo Horizonte no desenvolvimento da Escola Plural**. 2002. 137 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Padre Leopoldo, Programa de Pos-Graduação em Administração, Belo Horizonte, 2002.

FERNANDES, D.C. Precarização do trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M.C.; ARAÚJO, J.L. (org). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004, p. 47-76.

FRAGO, Antônio Vinhao. Historia de la Educación e Historia Cultural. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, nº 0, p. 63-82, set. Dez. 1995.

FULLAN, M., HARGREAVES, A. **Por que vale a pena lutar?** o trabalho de equipe na Escola. Porto: Porto Editora, 2001.

GARCIA, M.M, Identidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)

GERALDI, C.M.G. **A produção do Ensino e Pesquisa na Educação**: estudo sobre o trabalho docente no Curso de Pedagogia FE/UNICAMP. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1993.

GERALDI, C.M.G.; MESSIAS, M.G.M.; GUERRA, M.D.S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: C.M.G. GERALDI; D. FIORENTINI e E.M.A PEREIRA (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras/ ALB, 1998. p. 237-274.

GOMES, S.S. **Tessituras docentes de avaliação formativa**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos e mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós- Moderna. Portugal: McGraw- Hill, 1998. 308 p.

HYPOLITO, A.M.; VIEIRA, J.S. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: _____. **Trabalho Docente**: formação e identidades. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p. 271-283

HIPOLYTO, A.M. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004. 119 p. Coleção Questões da nossa época; v. 77.

KUENZER, A.Z.; CALDAS, A.R. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO, 4., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: NETE/FaE/UFMG, 2007. (CDROM).

LEITE, S.A. da S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: AZZI, R.G., BATISTA, S.H.S. da S., SADALLA, A.M.F. de A. (orgs.). **Formação de Professores**: discutindo o ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 2000. 180 p.

LESSARD, C. e TARDIF, M. Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles. In: **Le renouvellement de la profession enseignante: tendances, enjeux et défis des années 2000**, Volume XXIX No 1, Montreal: Canadá: printemps 2001.

Lessard, C., Kamanzi, P.C., Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. In: **Revue Education et Société**, n° 23, pp. 59-77.

LIMA, E.S. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH, 2000.

LIMA, F.P.A. Carga de trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)

LIMA, M.E.C. **Sentidos mediados pela educação continuada em química**. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LOES, V. W. Collaboration and Teacher's Perception of Professionality in Schools for Secondary Education. **The Educational Resources Information Center (ERIC)**, United States of América, Departement of education, 1999.

LOURENCETTI, G. C. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade: intersecções, particularidades, perspectivas**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2008.

LUDKE, M.; BOING, L.A. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.100, p. 1179-1201, 2007.

MALAVASI, A. **A dimensão estética na constituição do trabalho coletivo no interstício da escola instituída**. 2006. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas. 2006.

MALET, R; BRISARD, E. Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. **Recherches et formation**, n°49, p.17-34. 2005.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.99, p. 466-482, 2007.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v.3.

MARCEL, J.; DUPRIEZ, V.; BAGNOUD.D; TARDIF.M. **Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes. 1 ed.** De Boeck, 2007. 206 p.

MÉRINI, C. Lês dynamiques collectives dans lê travail enseignant: du mythe à l'analyse d'une réalité. In: MARCEL, J.; DUPRIEZ, V.; BAGNOUD.D; TARDIF.M. **Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes. 1 ed.** De Boeck, 2007.

MIRANDA, G.V. de. Experiência de gestão na Secretaria Municipal de Belo Horizonte. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, M.R.T. (orgs.). **Política e Trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 157-176.

MIRANDA, K. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Rede Estrado, nov. 2006. (CD-ROM).

MIRANDA, S.A. de. **O movimento de constituição da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (1897-1992)**: progressivo avanço do direito à educação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

NOGUEIRA-MARTINS, M.C.F.; BÓGUS, C.M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em Saúde. **Saúde e Sociedade**, v.13, n.3, p. 44-57, 2004.

NOGUEIRA, M. A. **As possibilidades da política: ideias para a reforma democrática do Estado.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

NOGUEIRA-MARTINS, M.C.F.; BÓGUS, C.M. Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em Saúde. **Saúde e Sociedade**, v.13, n.3, p. 44-57, 2004.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, C.M. de. **Quando os tempos e os corpos se educam**: um estudo sobre o projeto político-pedagógico Escola Plural (1994-2001). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2003.

OLIVEIRA, D.A. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.A., ROSAR, M.F.F. (orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-144.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-37.

_____. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, nesp. 92, p. 753-775, 2005.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, p. 209-227, dez. 2006.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

_____. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)

OLIVEIRA, L.H.R. **Trabalho coletivo em Educação**: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de

São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006b.

OLIVEIRA, R.P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A.M.; R.P. (org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)

PENIN, S.; MARTÍNEZ, M.; ARANTES, V.A. (orgs.). **Profissão docente: pontos e contrapontos**. 4. ed. São Paulo: Summus, 2009. (Coleção pontos e contrapontos).

PEREIRA, L.R.M. Remuneração. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)

PINI, M.E. Profissão docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

PINTO, M.F.N. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ROCHA, M. da C. **Políticas de valorização do magistério: remuneração, plano de carreira, condições de trabalho – uma análise da experiência de Belo Horizonte**. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ROCHA, M. da C.; NUNES, C.; TAVARES, T. A formação de professores/as e o tempo/espaço coletivo: os desafios da formação coletiva da RMEBH. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO DA FEUSP, 4., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 2006.

SANTOS, L.L. de C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.89, p. 1145-1157, 2004.

SANTOS, L.L. de C.P.; OLIVEIRA, D.A. Novas formas de divisão do trabalho na escola no processo de intensificação do trabalho docente. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO 23., CONGRESSO LUSO BRASILEIRO 5., E COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2007.

SANTOS, M.R.S. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM).

SANTOS, T.F.A.M. A gestão do trabalho docente do ensino básico público em Belém frente à autonomia das escolas: algumas considerações. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Rede Estrado, nov. 2006. (CD-ROM).

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio.** Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, E.O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)

SILVA, L.F. da. **Grupos comunitários nos colegiados escolares: entre o "instituído" e o "realizado": a experiência de duas escolas públicas municipais de Belo Horizonte.** 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, M. Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO V.M. (orgs.). **As relações interpessoais na formação de professores.** São Paulo: Loyola, 2002.

SILVA, M.E.P. da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: o impasse nas licenciaturas.** 2007. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, M.G.F; FERNANDES, M.J.S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? . In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE REDE ESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Rede Estrado, nov. 2006. (CD-ROM).

SINDREDEBH. Orientações sobre o ACPATE. **Jornal da Rede**, Belo Horizonte, jun. 2008, n. 19, p. 06.

_____. Escola Plural: da teoria à implementação de outra prática. **Jornal da Rede**, Belo Horizonte, abr. 2009, n. 22, p. 07.

SINDUTEMG. Tempos Escolares. **Seminário Tempos Escolares**, Belo Horizonte, fev. 2005, p. 01-03.

SOUZA, A.N. Professores de escolas técnicas: relações e condições de trabalho. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO E CIDADANIA: novas da sociologia da educação, 2008, João Pessoa. **Anais ...** João Pessoa, 2008.

SOUZA, A.R. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, A.N. Professores de escolas técnicas: relações e condições de trabalho. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, GLOBALIZAÇÃO E CIDADANIA: novas da sociologia da educação, 2008, João Pessoa. **Anais ...** João Pessoa, 2008.

TARDIF, M. Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In: MARCEL, J.; DUPRIEZ, V.; BAGNOUD.D; TARDIF.M. **Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes. 1 ed.** De Boeck, 2007.

TARDIF, M. et LESSARD, C. La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux. De Boeck, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; VASSEUR, L.L. Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais. Tradução Alain François. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1275-1297, set./dez. 2004.

TEIXEIRA, I.A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.99, p. 426-443, 2007.

TEIXEIRA, I.A. de C. Tempos escolares. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM)

TITTON, M.B.P. **Identidade coletiva de professores na escola pública: uma construção possível, difícil e necessária: um estudo de caso na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TUPINAMBÁS, G. Ensino de metas sepulta Escola Plural em BH. **ESTADO DE MINAS**, Belo Horizonte, 26 de março de 2009a. Disponível em: <http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_2/2009/03/26/em_noticia_interna.id_sessao=2&id_noticia=104043/em_noticia_interna.shtml>. Acesso em: 30 mar. 2010.

TUPINAMBÁS, G. Boletim volta com conceito nas escolas municipais de BH. **ESTADO DE MINAS**, Belo Horizonte, Belo Horizonte, 26 de março de 2009b. Disponível em: <http://www.uai.com.br/UAI/html/sessao_2/2009/03/26/em_noticia_interna.id_sessao=2&id_noticia=104054/em_noticia_interna.shtml>. Acesso em: 30 mar. 2010

VAN WESSUM, L. Collaboration and teacher's perception of professionalism in schools of secondary education. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION. **Paper**: Montreal, Qc, Canadá: [s.n.], Apr. 1999. p. 19-23.

VASAPOLLO, L. O trabalho atípico e a precariedade - elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, R. (org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

VARANI, A. **Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais**. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas, 2005.

VIANNA, C. **Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo.** São Paulo: Xamã, 1999.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano, 2003.

VIANNA, H.M. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano, 2003.

VICENTINI, A.A.F. **O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores.** 2006. Dissertação (Mestrado) - UNICAMP, Campinas. 2006.

VIVIANI, L.M. **Trabalho coletivo e formação continuada: estudo etnográfico sobre significados da ação docente entre professores de um curso de magistério.** Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

ZAINDAN, S.; SOUZA, E.S. (org.). **Estado do conhecimento sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (1986-2005).** Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Editora UFMG, 2009, p.59-77.

ZEICHNER, K.M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 115-138.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BELO HORIZONTE. Lei 5352, de 27 de Outubro de 1988. Altera salários e vencimentos das classes do magistério municipal. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 1988.

BELO HORIZONTE. Lei 7543, de 30 de junho de 1998. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 1998.

BELO HORIZONTE. Lei Municipal 7235, de 27 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o quadro especial da secretaria municipal de educação, institui o plano de carreira dos servidores da educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a

respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 1996.

BELO HORIZONTE. Lei Municipal 7577, de 21 de setembro de 1998. Concede benefícios a servidores, define a jornada de trabalho dos servidores da educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 1998.

BELO HORIZONTE. Lei Municipal 9815, de 18 de janeiro de 2010. Concede reajustes remuneratórios aos servidores e empregados públicos da Administração Direta e Indireta do Poder Executivo e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2010.

BELO HORIZONTE. **Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Câmara Municipal, 1990.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED n. 226/2004, Dispõe sobre os parâmetros para elaboração do Calendário Escolar de 2005 das unidades escolares Educação de Belo Horizonte, que atendem Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2004.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED n. 227/2004, Dispõe sobre os parâmetros para elaboração do Calendário Escolar de 2005 das Escolas Municipais e Unidades Municipais de Educação Infantil e das turmas de educação infantil nas Escolas de Ensino Fundamental. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2004.

BELO HORIZONTE. Portaria SMED n. 013/2005. Dispõe sobre os parâmetros para elaboração do Calendário Escolar de 2005 das unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que atendem aos Ensinos Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 2005.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **A Escola Pública Municipal de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: PBH, 1989/1991.

BELO HORIZONTE. **Relatório de Gestão: 2007**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2007.

BELO HORIZONTE. **Relatório de Gestão: 2008**. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2008.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Carta de Princípios da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: SMED, 2001.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação e trabalho coletivo dos professores**. Belo Horizonte: SMED, 1996.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação na Escola Plural**. Belo Horizonte: SMED, 1999.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **A construção pedagógica do tempo**. Belo Horizonte: SMED, 1999b.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural**: proposta político-pedagógica. Belo Horizonte: SMED, 1994a.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural**: uma nova escola em formação. Belo Horizonte: SMED, 1994.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Infância**: o primeiro ciclo de idade de formação. Belo Horizonte: SMED, 1999c.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED/SMAD 008/97. Dispõe sobre critérios para a organização do quadro de pessoal das unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências. Prefeitura de Belo Horizonte: 1997. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, 1997.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Rede de Trocas**: 3o relato/2000: Jardim Municipal Professor José Braz: intercâmbio entre o Jardim Municipal José Braz e as Escolas do Ensino Fundamental. Belo Horizonte: SMED, 2000a.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Rede de Trocas**: 4o relato/2000: Escola Municipal Aurélio Pires: uma experiência em movimento. Belo Horizonte: SMED, 2000b.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Rede de Trocas**: 5o

relato/2000: Escola Municipal Israel Pinheiro: uma parceria com a comunidade. Belo Horizonte: SMED, 2000c.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Rede de Trocas**: 6o relato/2000: Escola Municipal Hélio Pellegrino: intercâmbios culturais: currículo sem fronteiras. Belo Horizonte: SMED, 2000d.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Rede de Trocas**: 8o relato/2000: Escola Municipal União Comunitária: organização do trabalho e a flexibilidade na enturmação. Belo Horizonte: SMED, 2000e.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Rede de Trocas**: 1o relato de 2001: Escola Municipal Professor Hilton Rocha: um espaço em construção. Belo Horizonte: SMED, 2001a.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Rede de Trocas**: 2o relato de 2001: Escola Municipal Professor Daniel Alvarenga. Belo Horizonte: SMED, 2001b.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Rede de Trocas**: 3o relato de 2001: Escola Municipal Paulo Mendes Campos. Belo Horizonte: SMED, 2001c.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Tempos Escolares**: construindo possibilidades. Belo Horizonte: SMED, 2005.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Trabalho Coletivo dos Profissionais da Educação**. Belo Horizonte: SMED, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 10/2005, de 6/7/2005. Consulta sobre a carga horária da Educação Básica e a política de educação inclusiva do município de Belo Horizonte, MG. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 09/2009, de 2 abril de 2009. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 3 de 8 de outubro de 1997.

Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. 292 p.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 set. 1996.

BRASIL. Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Lei n. 9424, de 24 de 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 11738, de 16 julho 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 11494, de 20 jun. 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 30 jan. 2010.

ANEXO - Roteiro de entrevista com os docents

1. Para qual cargo você foi concursado nessa rede? E, qual você está exercendo atualmente?
2. Há quanto tempo você trabalha nesta unidade educacional? E nesta rede?
3. Em quais etapas da educação básica você trabalha nesta unidade educacional?
4. Escolha um dia da semana e descreva a sua rotina de trabalho.
5. Você participa de alguma atividade relativa à gestão desta escola? Qual? Como se dá esta participação? Se não, por que?
6. Na sua opinião, a gestão desta escola envolve o coletivo dos docente nas decisões tomadas? Como isto é feito?
7. Você conhece o projeto pedagógico da escola?
 - *Quando ele foi elaborado? Por quem?*
 - *Você participou da elaboração dele? Sim, de que forma? Não, por que?*
 - *Você considera que as proposições deste projeto estão sendo executadas na escola?*
8. O que você entende por trabalho coletivo na escola?
9. Você considera que aqui nesta escola, atualmente, se realiza este tipo de trabalho que você descreveu?

9.1 Se sim

- *Em quais momentos? Dentro da jornada de trabalho (carga horária)? Fora da jornada de trabalho (carga horária)?*
- *Quem participa? Quais atividades são desenvolvidas? Qual o papel de cada um nesses momentos?*
- *Você considera que o tempo que vocês têm para este trabalho é suficiente? Por que?*
- *O que favorece a realização do trabalho coletivo nesta escola?*
- *O que dificulta a realização do trabalho coletivo, hoje, na escola?*

9.2 Se não, por que?

- *Já existiu? Quando?*
- *O que favorecia o trabalho coletivo na escola?*
- *Como era? Que tipo de atividades eram desenvolvidas?, Quem participava, qual o papel de cada um?*
- *Por que deixou de existir?*
- *Na sua opinião, o que favorece o trabalho coletivo na escola?*

10. Esta escola trabalha com projetos interdisciplinares? Quais tipos de projetos? Você está participando de algum desses projetos?

11. Há algum momento de formação docente promovido pela escola? Você considera estes momentos voltados ao trabalho coletivo? Por que?

12. Qual a importância da realização de um trabalho coletivo entre os docentes na sua visão?

ACPATE (Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar)

- Você possui horário de ACPATE? Se não, por que?
- Está contemplado na jornada de trabalho?
- Qual a carga horária semanal disponível para as ACPATE?
- Quais atividades são desenvolvidas nesses momentos?
- Envolve realização de atividades coletivas? Se sim, quais sujeitos participam destes momentos?
- Como é a participação destes sujeitos? Qual o papel de cada um?
- Quais são os espaços utilizados para estes momentos?
- Este horário é utilizado para outras tarefas que não estão previstas? Quais? Com qual frequência?
- Este horário é suficiente para o encontro entre docentes?

REUNIÕES PEDAGÓGICAS

- No espaço escolar existem momentos para realização de reuniões pedagógicas? Se não, por que?
- Está contemplado na jornada de trabalho?
- Qual a carga horária semanal disponível para as reuniões pedagógicas?
- Quais atividades são desenvolvidas nesses momentos? Quais sujeitos participam destes momentos? Como é a participação destes sujeitos? Qual o papel de cada um?
- Quais são os espaços utilizados para estes momentos?
- Os momentos destinados as reuniões pedagógicas são suficientes para o encontro com o coletivo?
- Como a escola (diretores, coordenadores, corpo docente) têm se organizado a fim de proporcionar o encontro entre o corpo docente, a partir das mudanças recentes na RME-BH em relação à reorganização dos tempos e espaços para a execução do trabalho coletivo?