

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

CURSO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: PROCESSOS PSICOSSOCIAIS

GRUPOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:

**UMA ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DE GRUPOS OPERATIVOS DE  
PROFESSORES NAS ESCOLAS PÚBLICAS?**

ARMINDA ROSA RODRIGUES DA MATTA MACHADO

BELO HORIZONTE

2005

ARMINDA ROSA RODRIGUES DA MATTA MACHADO

**GRUPOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:  
UMA ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DE GRUPOS OPERATIVOS DE  
PROFESSORES NAS ESCOLAS PÚBLICAS?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em  
Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas  
Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título  
de Mestre em Psicologia

Área de concentração: Processos de Subjetivação

Orientadora: Dra. Maria Ignez Costa Moreira

BELO HORIZONTE

2005

Matta Machado, Arminda Rosa Rodrigues

**Grupos de Desenvolvimento Profissional: uma estratégia para a formação de Grupos Operativos de professores nas escolas públicas?**

152 p.

Dissertação (Mestrado em Psicologia)  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Armindia Rosa Rodrigues da Matta Machado

**Grupos de Desenvolvimento Profissional: uma estratégia para a formação de Grupos Operativos de professores nas escolas públicas?**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, Belo Horizonte, 07 de abril de 2006.

---

Professora Dra. Maria Ignez Costa Moreira (Orientadora) – PUC Minas

---

Professor DR. José Newton Garcia de Araújo – PUC Minas

---

Professora Dra. Sandra de Fátima Pereira Tosta – PUC Minas

Ao diretor, vice-diretoras, professores e funcionários da Escola Estadual Professor  
Milton Campos, de Belo Horizonte, antigo Colégio Estadual Central.

## AGRADECIMENTOS

Aos professores do GDP de Biologia/Química do Colégio Estadual Central que, com generosidade, permitiram minha inclusão no tempo e no espaço do seu trabalho, possibilitando a realização deste estudo.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Ignez Costa Moreira, pela orientação atenta e pelo seu incentivo.

Ao meu esposo e filhos, pela paciência em ver-me ausente-presente no seio da família durante tantos meses.

## RESUMO

Em 2004, como parte das políticas desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação de MG para o período de 2003-2006, foi montado o Projeto de Desenvolvimento Profissional, cujo objetivo era elaborar uma proposta de currículo para o ensino médio, com a participação de grupos de professores de um conjunto de escolas da rede estadual, denominados Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP). Mais a longo prazo, era também objetivo do projeto que esses GDP se organizassem segundo o modelo dos grupos operativos, conforme Pichón-Rivière.

A presente dissertação teve como foco o GDP composto por professores de biologia e química da Escola Estadual Governador Milton Campos, de Belo Horizonte, antigo Colégio Estadual Central. Este grupo reuniu-se durante o período de junho a dezembro de 2004, tendo como tarefa o estudo, a discussão e a proposição de mudanças curriculares para as disciplinas de biologia e química. Foram observadas nove reuniões. Além disso, foram realizadas entrevistas individuais e grupos focais como instrumentos de coleta de dados.

O conjunto de dados obtidos me permitiu, como pesquisadora, identificar e analisar fatores que influenciaram os processos grupais que se desenrolaram ao longo desse tempo e que estão relacionados ao cotidiano das escolas públicas, à organização do trabalho do professor, aos modos como o professor interage com sua profissão. Esses fatores demonstraram sua importância na determinação de resultados do Projeto de Desenvolvimento Profissional não condizentes com aqueles esperados pela SEEMG.

Palavras-chave: grupo, grupo operativo, instituição educacional.

## ABSTRACT

In 2004, as part of the policies developed by the State Secretariat of Education of Minas Gerais for the period 2003-2006, was constructed the Professional Development Project, with the objective of creating a curriculum proposal for the secondary school. As part of the Project, groups of teachers from different public schools were invited to participate organized in Professional Development Groups (PDG). In a long term period, it was also one of the project objectives that these PDG could be organized following the model of operative groups, according with Pichón-Rivière.

The focus of this study was the PDG compound by biology and chemistry teachers from the State School Governador Milton Campos, in Belo Horizonte, formerly Colégio Estadual Central. This group met during the period of June to December 2004, having as main task the study, discussion and proposition of changes in the curriculum of biology and chemistry disciplines. Nine of these meetings were observed by the researcher. Besides that, individual interviews and focus groups took place as instruments of data collection.

The information collected has permitted me, as researcher, to identify and analyse factors that had influenced the group processes during the period and are related to the daily routine of public schools; the teacher's work organization; the manner how teacher interact with the profession. These factors have shown its importance in determine the results of the Professional Development Project not in agreement with those expected by the State Secretariat of Education of Minas Gerais.

Key words: group, operative group, educational institution.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AID- Agência Interamericana de Desenvolvimento

ANPEd- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

ANDE- Associação Nacional de Educação

CBC- Conteúdo Básico Comum

CEDES- Centro de Estudos Educação e Sociedade

CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação

FAFI-CH- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

FMI- Fundo Monetário Internacional

GDP- Grupo de Desenvolvimento Profissional

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDP- Projeto de Desenvolvimento Profissional

PDPI- Plano de Desenvolvimento Institucional

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEEMG- Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

SIMAVE- Sistema Mineiro de Avaliação Escolar

UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1- Configuração do Ensino Brasileiro, conforme Gustavo Capanema.....                                                         | 22  |
| Figura 1- Projeto Escolas-Referência, ligações com os principais programas e sub-projetos da SEEMG para o período de 2003-2006..... | 36  |
| Figura 2- Projetos administrativos e projetos pedagógicos implementados pela SEEMG para as Escolas-Referência.....                  | 37  |
| Figura 3- Organização geral da 1ª fase do PDP.....                                                                                  | 39  |
| Figura 4- “Grade” para uma análise institucional, conforme Jacqueline Barus-Michel.....                                             | 68  |
| Figura 5- Reuniões do GDP, organizadas em três fases.....                                                                           | 99  |
| Figura 6- Composição dos GDP formados no Colégio Estadual Central.....                                                              | 106 |
| Quadro 2- Quadro referente à tarefa da primeira reunião- fase 2.....                                                                | 113 |
| Quadro 3- Quadro correspondente à tarefa da terceira reunião da fase 2.....                                                         | 119 |
| Quadro 4- Quadro correspondente à tarefa da primeira reunião da fase 3 .....                                                        | 126 |
| Quadro 5- Quadro relativo à tarefa da segunda reunião da fase 3.....                                                                | 129 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1- INTRODUÇÃO.....                                                                                                 | 13 |
| 2 : O TRABALHO DOCENTE E SEUS CONTEXTOS: A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA .....                               | 16 |
| 2.1 O CONTEXTO RELATIVO AO MUNDO DO TRABALHO.....                                                                  | 17 |
| 2.2 O CONTEXTO HISTÓRICO : A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL.....                                                       | 22 |
| 2.3 O CONTEXTO ESTADUAL- AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS E O FOCO DA PESQUISA..... | 33 |
| 2.3.1 <i>O Projeto de Desenvolvimento Profissional- PDP</i> .....                                                  | 39 |
| 3: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....                                                                                       | 42 |
| 3.1 AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS - CONFLITO, MAL- ESTAR, CRISE INSTITUCIONAL : TRÊS CONSTANTES ATUAIS.....           | 46 |
| 3.1.1 <i>A escola como uma instituição social</i> .....                                                            | 46 |
| 3.1.2 <i>O conflito básico entre indivíduo e instituição e o mal estar dele decorrente</i> .....                   | 47 |
| 3.1.3 <i>A crise institucional e o sofrimento do profissional</i> .....                                            | 50 |
| 3.2 - O CONCEITO DE GRUPO.....                                                                                     | 55 |
| 3.2.1 <i>O conceito de grupo operativo conforme Enrique Pichón-Rivière</i> .....                                   | 57 |
| 4: ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....                                                                                     | 65 |
| 5: A INSTITUIÇÃO: ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR MILTON CAMPOS OU O COLÉGIO ESTADUAL CENTRAL.....                      | 77 |
| 5.1- BREVE HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO GERAL DO COLÉGIO.....                                                           | 77 |
| 5.2- SOBRE OS ALUNOS.....                                                                                          | 84 |
| 5.3- SOBRE A QUALIDADE DA ESCOLA.....                                                                              | 89 |
| 5.4- SOBRE OS PROFESSORES.....                                                                                     | 93 |

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.5- ESCOLA <i>VERSUS</i> PROJETOS DA SEEMG.....                       | 96  |
| 6: O GRUPO E SEU TRABALHO.....                                         | 98  |
| 6.1 REUNIÕES DA FASE 1.....                                            | 100 |
| 6.1.1 <i>Análise do material referente às reuniões da fase 1</i> ..... | 108 |
| 6.2 REUNIÕES DA FASE 2.....                                            | 109 |
| 6.2.1 <i>Análise do material referente às reuniões da fase 2</i> ..... | 122 |
| 6.3 REUNIÕES DA FASE 3.....                                            | 126 |
| 6.3.1 <i>Análise do material referente às reuniões da fase 3</i> ..... | 139 |
| 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                           | 145 |
| REFERÊNCIAS.....                                                       | 154 |
| APÊNDICE A.....                                                        | 157 |
| ANEXO 1.....                                                           | 160 |

## INTRODUÇÃO

Desde muito jovem, a educação é minha área de maior interesse. Mais especificamente, os aspectos da educação ligados à psicologia. Desvendar o processo de desenvolvimento humano foi o motivo principal pelo qual procurei o Curso de Psicologia. Com isso, logo que me graduei, tornei-me professora de psicologia do desenvolvimento no Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia da UFMG - FAFICH-, onde estudei. Antes mesmo de me graduar, influenciada pelos educadores escolanovistas, havia fundado uma escola na expectativa de conseguir construir ali um ambiente caloroso e estimulador para as crianças, de tal forma que elas não só se sentissem felizes como também provocadas para desenvolverem a inteligência e aprender,.

Um ambiente social efervescente permitia esse tipo de pensamento, uma vez que essa escola foi fundada em 1969, no auge de um período de contestações de tudo aquilo que pudesse ao menos lembrar o tradicional: inovar era essencial, e um ser humano mais livre de preconceitos, de amarras sociais, mais aberto e mais receptivo para o outro, um ser humano mais pensante, integrado consigo mesmo, orientado por valores éticos universais deveria surgir, e a educação, assim como a psicologia, tinham um papel fundamental para que esse novo sujeito fosse possível.

Esse modo de pensar a educação como um processo dinâmico, que não pode ser exercido com base em fórmulas prontas, no qual as relações entre o social, o familiar e a escola constituem desafios constantes tem me acompanhado ao longo da vida.

No entanto, uma espécie de ansiedade ou angústia foi, aos poucos, se afigurando, na medida em que a distância de algumas gerações foi se alargando entre mim e os alunos. Comecei a perceber que os problemas e dificuldades apresentados por eles e seus jovens pais não encontravam ressonância interna em minha própria vivência e que minhas referências já

não estavam mais me norteando. Afinal, o que havia mudado? Será que o tipo de educação no qual eu acreditava já não valia mais para os tempos de agora?

Após quase 30 anos de trabalho, em crise com minha profissão, com a educação, com a escola, decidi sair, abandonar o campo: não conseguia mais continuar na linha de frente, lidando diretamente com os alunos. Precisava, talvez, recomeçar, puxando outros fios de outras meadas. Pareceu-me natural procurar entender o mundo do trabalho: por que, como e de que maneira ele tornara-se fonte de sofrimento, preocupação e, sobretudo, de incerteza e angústia, a ponto de tornar o futuro quase impensável e a educação quase um exercício sem sentido para mim?

Foi com esse espírito que fiz minha última especialização, em psicologia do trabalho. Nessa especialização, pude compreender vários aspectos da minha vida profissional, as razões das dificuldades que enfrentei nos diferentes grupos com os quais convivi. Pude entender melhor o valor do trabalho na formação da minha própria subjetividade e, sobretudo, começar a teorizar sobre o mundo atual, ir além da angústia provocada pela leitura dos periódicos, começar a construir um conjunto de idéias um pouco mais sólidas sobre meu próprio mal-estar. Enfim, esse mundo abarcado pela psicossociologia se descortinou como um campo de fascínio a ser desvendado.

Além disso, aceitei um contrato com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – SEEMG-, para desenvolver uma metodologia de planejamento pedagógico e institucional junto a algumas escolas da rede, numa função que me permitiria estar ainda em contato com a educação. Esse trabalho, em consonância com as mudanças introduzidas nas políticas educacionais do País a partir da Constituição de 88 e da LDBEN 9394/96, parte do pressuposto de que as escolas públicas podem e devem planejar-se, coletivamente, construindo seu projeto de educação e o plano a seguir para alcançar seus objetivos. Ditas dessa maneira, as coisas parecem simples.

No entanto, em 2003, ao começar a desenvolver a fase-piloto desse trabalho, pelo pouco contato direto que tive com algumas escolas e seus professores, percebi que o universo das escolas da rede pública é bem mais complexo. Um descompasso entre o que eu via e o que estava sendo proposto começou a se revelar: logo entendi que a realidade reage, e o caminho lógico da elaboração de um projeto e de um plano de ação torna-se bem tortuoso, uma vez que ele passa a ser traçado sobre o terreno acidentado das políticas públicas, por sujeitos humanos, tomando rumos e sentidos diversos.

Por isso, procurei o mestrado. Senti que poderia dar continuidade aos estudos sobre psicologia do trabalho iniciados com a especialização e, ao mesmo tempo, encontrar substratos teóricos que me ajudassem a elucidar essa inquietação surgida do meu novo campo de atuação. Eu precisava entender melhor essa questão: qual a natureza do drama encenado no interior da escola pública? Qual o significado das dificuldades e demandas que vão se apresentando? Quais as práticas que ali se desenvolvem, tendo como fatores intervenientes as determinações das políticas de governo?

No entanto, a delimitação de um problema de pesquisa se faz devagar. Ele não se mostra pronto, de supetão, exigindo um certo tempo de maturação. Assim, antes de apresentá-lo de forma mais concreta é importante que o leitor tenha um maior conhecimento das políticas de SEEMG nas quais ele está referenciado, sendo essa a razão da segunda parte deste trabalho.

## 2: O TRABALHO DOCENTE E SEUS CONTEXTOS: A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

O entendimento do trabalho escolar exige um olhar arguto. É necessário que o observador vá, aos poucos, desdobrando os contextos que interagem com a escola e que têm contribuído para modificá-la, profundamente, nos últimos anos. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer e entender que, tratando-se de um local de trabalho, a escola tem sido afetada pelos fenômenos que abalaram o universo dos trabalhadores, de um modo geral, relacionados ao processo de globalização econômica e às chamadas *novas* formas de gestão da produção. Em segundo lugar, sendo uma instituição dos tempos modernos, ocupando um lugar e um papel considerados importantes na estrutura e na produção da vida social, a escola foi também afetada pelas guinadas históricas dos últimos anos e que mudaram, de forma quase radical, as visões de mundo, de sociedade, de homem e de educação com as quais operamos. Finalmente, é importante entender seu universo mais próximo, aquele que determina os comportamentos exigidos dos diretores e professores, composto de maneira concreta pelas políticas vigentes em educação.

Por isso, este capítulo está dividido em três partes: na primeira, procuro fazer uma breve síntese das relações existentes entre o fenômeno da globalização e o trabalho e seus reflexos na instituição escolar. Na segunda, resumo parte da história da educação no Brasil, focalizando os aspectos legais e políticos da década de 40 aos dias de hoje. Finalmente, faço uma apresentação das propostas de trabalho formuladas pela atual administração da SEEMG. Embora esses contextos delimitem abrangências diferentes, no final, tudo está ligado: vivemos em tempos de *network*.

## 2.1 O CONTEXTO RELATIVO AO MUNDO DO TRABALHO

O mundo do trabalho tem se modificado drasticamente nos últimos 40 anos. Estamos diante de uma nova revolução provocada pelo escape dos capitais aos controles do Estado e pelas inovações introduzidas nos sistemas de comunicação e de produção, propiciadas pelo avanço científico tecnológico.

Concretamente, essas mudanças são sentidas nas mais diversas partes do mundo, nas alterações do mercado de trabalho, nos paradigmas produtivos, assim como no lugar e sentido atribuídos ao trabalho na formação da sociabilidade e identidade das pessoas. No mundo capitalista, industrializado, o mercado de trabalho evidencia, por exemplo, o enxugamento de postos em indústrias consideradas pesadas, uma expansão das atividades de serviços, o aumento da mão-de-obra feminina, a exigência de qualificação e domínio das novas bases tecnológicas de produção por parte dos trabalhadores. Patrocinando e beneficiando-se da tecnologia, o capital exige cada vez menos o trabalho vivo, gerando um desemprego crônico que atinge, indiscriminadamente, ampla faixa de homens e mulheres, jovens ou não. A economia como um todo não consegue absorver a mão-de-obra disponível. Intensificam-se as economias informal e marginal, a exploração do trabalho de mulheres, de crianças e de idosos em atividades que invadem o âmbito doméstico. Grande parte desse contingente de excluídos sociais passa a viver em situação de vulnerabilidade e dependência das redes de proteção estatais ou filantrópicas. Mesmo nos países onde o Estado de Bem-estar Social alcançou patamares elevados de benefícios para os trabalhadores, os sinais de mudanças são evidentes.

As correntes migratórias intensificam-se num mundo muito mais intolerante. Na primeira Revolução Industrial, quando a expansão do capital produziu efeitos semelhantes numa Europa empobrecida, as fronteiras do mundo ainda estavam abertas, e o Novo Mundo abriu-se como uma possibilidade para a população européia excedente. Hoje, conforme LIMA FILHO (1999)

[...] as novas fronteiras estão ou no subsolo ou no espaço cósmico. Imigração em massa, em nossos dias, somente para a morte ou outros planetas. A regressão social universal nos faz vislumbrar a boca do inferno: dessolidarização, fragmentação, exclusão, guerra civil, e genocídio, dissimetrização expansiva e recrudescida, xenofobia, racismo, intolerância religiosa, pauperização global (LIMA FILHO, P. A 1999, p.244).

As discussões acadêmicas polemizam sobre o lugar e o sentido que o trabalho remunerado (ou emprego) ocuparia na subjetividade de quem o exerce. Discutindo sobre essa questão, Maria Elizabeth Antunes Lima, em ensaio inédito, apresenta o pensamento de alguns autores que argumentam que “[...] o trabalho perdeu a força, o lugar, o valor e o sentido que lhe têm sido atribuídos, não podendo mais ser considerado central, nem na compreensão das formas atuais de sociabilidade, nem no desvendamento dos processos contemporâneos de individuação.” Entre esses autores encontra-se C. Offe, para quem o trabalho está sofrendo uma descentralização em relação a outras esferas da vida, ficando restrito às margens das biografias dos indivíduos, na medida em que ocupa uma proporção cada vez menor de tempo. Essa autora apresenta também os argumentos de outros autores, como B. Perret, para quem, apesar da separação evidente entre crescimento econômico e emprego, o trabalho ainda é um fator de identidade e símbolo de reconhecimento social: o homem ainda é o que faz. O desemprego gera, portanto, além da exclusão econômica, o sentimento de desvalorização pessoal.

Enfatizados pela ideologia neoliberal, o consumo, como ideal de felicidade e o individualismo, como *direito*, não só corroem as bases de solidariedade civil como também impõem a competição como ação hegemônica no nível dos indivíduos, das empresas, das cidades e dos estados. De acordo com Santos (1989) nos tempos presentes, a competitividade toma como discurso o lugar que a idéia de progresso ocupava no início do século e no pós-guerra, a idéia de desenvolvimento.

Anteriormente, porém, o debate era filosófico e teleológico, acompanhado de forte tonicidade moral. Atualmente a busca da competitividade parece bastar-se a si mesma. Para esse autor, competitividade é um outro nome para a guerra, uma guerra planetária conduzida, na prática, pelas multinacionais, pelas chancelarias, pela burocracia internacional.

Por outro lado, o que se passa no interior das empresas? O que acontece ao trabalhador que ainda detém seu posto de trabalho? Reunidas em grandes corporações ou mesmo procurando manter a independência, as empresas lançam mão dos chamados modernos métodos de gestão administrativa e financeira que, por mais diferenciados que pareçam, resumem-se a uma providência básica, a flexibilização, que significa, em última análise, o funcionamento em nível mínimo de estoques e funcionários, visando a obtenção máxima de vantagens nos contratos de produção. Essas formas de gestão constituem fontes de tensão e estresse em todos os níveis e categorias assalariadas, uma vez que, em geral, criam a precarização dos contratos de trabalho, mecanismos de individualização das jornadas ou horários, dificultam a formação de grupos e a sociabilidade, fixam objetivos individuais, aumentam e intensificam os procedimentos de avaliação e controle do trabalho realizado, a pressão para a obtenção de resultados, a concorrência entre os assalariados, reduzem os efetivos, os tempos de pausa. Conforme Robert-Demontrond:

[...] o nível de estresse dos assalariados está diretamente ligado, qualquer que seja seu posto de trabalho, ao aumento das exigências operacionais que pesam sobre eles (Chamoux et al., 1998) e ao aumento da transparência do sistema de produção, da legibilidade dos erros. Usada como ferramenta de avaliação, a traçabilidade dos defeitos reforça de fato a responsabilidade individual dos assalariados e aumenta fortemente a pressão psíquica que pesa sobre eles, tornando-os responsáveis, isoladamente e pessoalmente, pela qualidade dos bens ou serviços produzidos - confrontando-os sempre à avaliação contínua de suas competências - avaliando, constantemente, sua empregabilidade (ROBERT-DEMONTROND, PHILIPPE, p. 9)

Ao mesmo tempo, o enxugamento organizacional dos sistemas de produção destrói as defesas coletivas, impõe o excesso de investimento no trabalho (*patologia da performance*), concorre para enfraquecer ou abolir os referenciais e solidariedades coletivas.

Além de tudo, espera-se do trabalhador uma *cooperação consentida*, ou seja, as direções se esforçam para desenvolver um novo tipo de controle social, exercido diretamente sobre os espíritos mas, nem por isso, comprometem-se a fazer reais transformações na organização do trabalho. O discurso público pede aos assalariados sua participação, sua responsabilização, sua autonomia. No entanto, no mesmo tempo em que é exigido o desenvolvimento do espírito de iniciativa, multiplicam-se as ações que constroem a sua ação.

As escolas, sejam elas públicas ou privadas, estão também inseridas nesse contexto, uma vez que ele se reflete diretamente sobre as condições de *organização do trabalho escolar* - conceito econômico, que se refere à divisão do trabalho na escola- e, sobre a *organização escolar* - conceito que se refere às condições de organização do ensino. Ambos os termos são interdependentes, uma vez que a organização do trabalho na escola se reflete sobre os modos de organização do ensino.

Segundo Oliveira e outros (2002), as reformas educacionais ocorridas ao longo da década de 90, no Brasil, trouxeram mudanças que representaram uma real intensificação do trabalho docente. Elas têm atuado fortemente sobre a organização escolar, trazendo novas formas de ensinar e novos procedimentos de observação e avaliação dos alunos. Tais reformas têm implicado maior dispêndio de tempo do professor para atendimento aos alunos e pais, além de reuniões com colegas para planejamento, o que repercute diretamente sobre a organização do trabalho escolar. Indiretamente, tem-se exigido mais tempo de trabalho do professor, tempo este que, embora não se torne aumentado em sua jornada, é intensificado pela obrigatoriedade de o professor responder a um número maior de demandas. As mudanças

na organização escolar tendem, também, a alterar a divisão do trabalho na escola, extinguindo-se algumas rotinas e introduzindo novas, como, por exemplo, a exigência do trabalho em equipe.

Além disso, a partir da segunda metade da década de 90, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, os profissionais da educação do setor público foram submetidos a uma política de arrocho salarial intensa, aliada a uma política de *flexibilização* dos quadros, por meio do aumento do número de professores contratados temporariamente. Assim, a política salarial tornou-se mais complexa e marcada por grande diversidade, em função da carreira, do contrato de trabalho (efetivo ou temporário), do cargo, do regime de trabalho, do nível, da classe, do tempo de serviço, da investidura em cargos de confiança, das gratificações incorporadas, da titulação.

Paralelamente, as bases físicas e materiais de trabalho nas escolas públicas, em geral, tornaram-se muito precárias e constituem contexto absolutamente impróprio para a implementação das reformas educacionais em curso. Encontrando-se na ponta final desses processos, os trabalhadores da educação sofrem diretamente as conseqüências de ter de realizar um trabalho de grande responsabilidade e ter de responder por exigências teóricas, técnicas e afetivas sob as mais adversas condições. Além disso, chegando até as camadas mais sofridas da população, uma demanda extra, difusa, de atenção e cuidados faz com que o professor se sinta responsável pelo atendimento dessas carências, ultrapassando seus próprios limites, procurando buscar, por conta própria, os recursos necessários para tal.

Ainda, é importante considerar que as transformações pelas quais tem passado a organização do trabalho docente são reflexos das novas demandas apresentadas à educação pela reestruturação produtiva. Espera-se que a escola e os professores sejam capazes de formar os profissionais flexíveis, polivalentes, capazes de trabalhar em equipe, solicitados pelo mercado de trabalho. Exige-se, também, do professor que ele atue sobre seu próprio

trabalho no sentido de modernizar suas práticas e absorver novas formas de ensino, avaliação, planejamento e gestão, bem como o domínio de novas tecnologias, tais como o uso do computador, do vídeo e da televisão dentre outros. Nos últimos anos, ocorreu um súbito crescimento dos programas oficiais de formação de professores que utilizam as metodologias de ensino a distância, exigindo dos participantes uma forte carga extra de dedicação fora do horário de trabalho.

Tal nível de intensificação do trabalho docente, aliado ao rebaixamento salarial, tem se evidenciado pela queixa constante dos professores sobre a falta de tempo para tudo. Os esforços dos professores são consumidos no cumprimento de uma enorme carga de tarefas que, na maioria das vezes, não foram elaboradas ou decididas por ele, não havendo tempo para pensar e discutir sobre isso. Paradoxalmente, a legislação recente e o discurso oficial insistem na importância da criação de espaços de participação na escola e na valorização do trabalho coletivo.

## 2.2 O CONTEXTO HISTÓRICO : A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

Podemos afirmar que, nas décadas de 30 a 60 do século passado, ocorreu um período de grande florescimento do ensino público no Brasil e em Minas Gerais, conservado na memória daqueles que lamentam a perda de qualidade da escola pública. Que escola era essa? Em que contexto atuava? Quem eram seus alunos?

Nesse período, em Minas Gerais como em outros estados, no interior e na capital, funcionaram grupos escolares, ginásios e colégios estaduais que chamavam a atenção pela imponência de suas construções, situadas nas regiões mais nobres das cidades, pelo sucesso de seus alunos em exames aos níveis posteriores e na inserção social na vida adulta. Algumas dessas escolas eram centros de formação docente ou escolas de demonstração. Suas vagas

eram objeto de disputa pela população mais abastada, fato que se refletia nos concorridos exames de seleção, ou mesmo, no apadrinhamento político como forma de ingresso.

As raízes desse quadro são detectadas na história da educação brasileira. Não cabe aqui um relato exaustivo dessa história, porém é importante ressaltar alguns pontos. Assim, focalizo meu olhar sobre o período do Estado Novo, quando Gustavo Capanema foi Ministro da Educação. Conforme Schwartzman, Bomeny e Costa (1984), a reforma do ensino secundário seria aquela em que Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura. Para ele, o sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. O País deveria ter uma educação superior, destinada à classe dominante, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande exército de trabalhadores necessários ao processo de industrialização e ao campo e, finalmente, outra para as mulheres. Assim, regulamentada pelo conjunto das chamadas Leis Orgânicas do Ensino, todas de abrangência nacional, o ensino brasileiro adquiriu a configuração que se vê no quadro 1.

Quadro 1: Configuração do Ensino Brasileiro, conforme Gustavo Capanema

|                    |                    |                          |                          |                         |
|--------------------|--------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|
| Universitário      | Universitário      | Curso superior técnico   | Curso superior comercial | Curso superior agrícola |
| Colégio Secundário | Curso Normal       | Curso industrial técnico | Curso comercial técnico  | Curso agrícola técnico  |
| Ginásio Secundário | Ginásio Secundário | Curso industrial básico  | Curso comercial básico   | Curso agrícola básico   |
| Primário           | Primário           | Primário                 | Primário                 | Primário                |

Fonte: Elaborado pela autora da dissertação

Começando na base pelo ensino primário, em seguida restava ao jovem das classes populares seguir os planos que o encaminhariam para uma determinada *posição* conforme os segmentos sociais em que estava organizada a sociedade. Já o ensino secundário deveria, segundo Capanema, formar uma consciência patriótica, própria dos homens portadores das

atitudes espirituais que precisam ser infundidas nas massas. Consoante esse modo de pensar, assim se expressou Gustavo Capanema, na exposição de motivos que acompanhou a Lei Orgânica do Ensino Secundário: “ [...] o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação”. (SCHWARTZMAN, BOMENY E COSTA 1984, p. 194).

Esse modelo de concepção estratificada da educação pública perdurou no nosso País por longos anos, e assim não seria se ele não correspondesse perfeitamente ao ideário republicano positivista brasileiro. Essa estratificação concretizava-se, não apenas no número reduzido de escolas ginasiais públicas, mas também nos currículos, nos processos didáticos, nas atitudes dos profissionais educadores, muito pouco favoráveis àqueles alunos que, por motivos diversos, já chegavam à escola em desvantagem. Graças aos exames de admissão, a grande maioria dos que concluíam o ensino primário não tinha acesso à escola ginasial. Com isso, ou paravam de estudar ou eram encaminhados para os poucos cursos profissionalizantes disponíveis. Mesmo esses eram também objetos de disputa, o que ocasionou a criação de uma rede de escolas particulares noturnas, de baixa qualidade, à qual acorriam os jovens e adultos trabalhadores desejosos de continuar seus estudos. A rede particular, representada principalmente, pelas grandes escolas religiosas, incentivada a se instalar no País desde os tempos do império, conservava também quase que um monopólio da educação ginasial e secundária, encarregando-se dos jovens oriundos das classes média e alta, mais abastadas, quando não eram matriculados nas escolas públicas.

Entretanto, a partir da década de 60, consolidava-se no Brasil um quadro de insatisfação social e de demandas populares por níveis crescentes de educação, decorrente do processo de industrialização que se intensificava, seguido de uma urbanização desordenada. A rede pública foi pressionada para superar seu elitismo. As escolas viram-se às voltas com o duplo

desafio que ainda hoje enfrentam: atender uma população de grande diversidade e garantir a efetiva aprendizagem e permanência de todas as crianças e jovens na escola.

A década de 70, período mais forte da ditadura militar e conhecida como a época do *milagre econômico*, é caracterizada como uma fase de crescimento, graças a um endividamento externo sem precedentes, beneficiando diferentes grupos privados. Também na educação, o governo federal deu forte ênfase ao ensino particular, em detrimento da escola pública. Nesse período, floresceram as grandes organizações escolares laicas dedicadas, principalmente, ao nível médio e aos cursinhos pré-vestibulares, os subsídios às escolas confessionais, a abertura das escolas particulares de nível superior. Por essa época, por meio da Lei n. 5692/71, foi instituído o ensino profissionalizante obrigatório para o ensino médio.

Conforme Arroyo (1995), as reformas do ensino dessa época, inspiradas nessa lei, reduziram a concepção de educação ao domínio de habilidades, impuseram currículos tecnicistas, distanciados da vida cultural. Nossas escolas públicas eram manipuladas por interesses clientelistas, trabalhavam com conteúdos reducionistas, orientados pela indústria dos livros didáticos: foram marginalizados os saberes, os valores e a memória coletivos, produzidos culturalmente; a gestão era assumida e exercida, muitas vezes, por critérios de apadrinhamento político.

Conforme Savianni (1995), a década de 80, apesar de ter ficado conhecida como a *década perdida* do ponto de vista econômico e de desenvolvimento do país, assistiu a uma enorme movimentação dos professores de todos os níveis, agrupando-se em torno de organizações, associações, sindicatos, com dois vetores principais e distintos: o primeiro, caracterizado pela preocupação com a busca de uma escola pública de qualidade e voltada para as necessidades das camadas populares; o segundo, direcionado para a preocupação com os aspectos econômico-corporativos, de caráter reivindicatório, foi marcado pelas greves que

explodiram a partir do final dos anos 70 e se repetiram, sistematicamente, ao longo dos anos 80.

Além disso, ocorreu uma intensa produção intelectual na época, carreada por entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação -ANPEd- a Associação Nacional de Educação -ANDE, o Centro de Estudos de Educação e Sociedade- CEDES e outras, organizadoras das Conferências Brasileiras de Educação, no período compreendido entre 82 e 91, sempre visando a implementação de políticas públicas democráticas de educação. Nessa época, estados e municípios ganharam força, articularam-se visando a definição de critérios mais claros para a obtenção de recursos financeiros vinculados às atividades de apoio ao aluno como merenda, livro didático, saúde escolar, resultando na constituição do Fórum de Secretários de Educação, no Conselho Nacional de Secretários de Educação- CONSED e na organização das secretarias municipais de educação, culminando com a fundação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME.

As discussões em torno da Constituição de 88 provocaram uma grande movimentação entre os educadores, em defesa de uma escola pública e laica, reafirmando-se a importância da destinação exclusiva dos recursos públicos para a escola pública. Uma outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional era necessária, e as discussões das propostas apresentadas tiveram início, dando ensejo a que entrassem novamente em cena interesses políticos e visões divergentes, envolvendo as temáticas relativas ao ensino público-privado, financiamento da educação, atribuições, competências e responsabilidades dos entes federados em relação à educação pública, às questões da universalização da educação básica, dos níveis de gratuidade e obrigatoriedade.

Em síntese, no início da década de 90, experiências inovadoras em diferentes estados e capitais indicavam um sopro de mudanças que, acreditava-se, traria a tão esperada renovação do ensino público. Muitos municípios e estados mostravam-se proativos na formulação e

implementação de políticas educacionais. Com a volta das eleições diretas, notadamente em três estados da União - Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo - os governadores eleitos procuraram dar um novo tom à política educacional. Em Minas Gerais, o Congresso Mineiro de Educação marcou o estabelecimento de formas mais democráticas de gestão escolar, a eleição direta das diretoras e a criação dos colegiados escolares. Em Belo Horizonte, assistimos à experiência da Escola Plural, por exemplo, que procura romper com a lógica da seriação, com a lógica da distribuição dos espaços, com as notas nas avaliações, com as amarras que impedem o curso de experiências enriquecedoras do currículo escolar e das relações entre a escola e suas comunidades interna e externa.

Grandes mudanças, porém, haviam se operado mundialmente. O processo de globalização econômica já estava em curso, assim como as mudanças nos modos de produção e gestão empresarial. De acordo com Santos (2001), se, nas décadas de 50 a 70, o pensamento de orientação marxista havia imperado de forma revigorada, a partir da década de 80, o mundo assistiu à sua derrocada e à ascensão do capitalismo neoliberal, trazendo consigo a transnacionalização da economia e a sujeição férrea dos países periféricos e semiperiféricos às exigências do capitalismo multinacional e das suas instituições de suporte, o Banco Mundial (\*) e o Fundo Monetário Internacional.

Em 1990, por iniciativa da UNESCO, do Banco Mundial, do Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF- e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD- foi realizada, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Aparentemente, esses organismos estavam preocupados com o problema educacional dos países do terceiro mundo.

---

(\*) Banco Mundial é a denominação adotada para designar o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID)

Foram convidados a participar oito países: Brasil, Paquistão, Índia, México, China, Egito, Indonésia, Nigéria e Bangladesh, que firmaram um compromisso no sentido de elaborar um plano de ação para a década de 90 destinado a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos não letrados de suas respectivas populações. Com isso, essa conferência influenciou fortemente as políticas educacionais desses países

Por questões de política interna (impedimento do ex-presidente Fernando Collor de Melo e posse do vice-presidente, Itamar Franco), o Brasil só foi elaborar seu plano decenal a partir de 1993, delimitando-o dentro do prazo de 1993- 2002. Conforme Machado (2000), foi nesse momento que a idéia de um planejamento da educação pública, orientada a partir das parcerias efetivadas entre o MEC e os organismos internacionais promotores da Conferência, tornou-se imperativa para o avanço das políticas educacionais e dos compromissos assumidos em Jomtien. O País se deparava concretamente com a escassez de recursos oriundos desses organismos e com o fato de que os financiamentos, antes abundantes, não mais viriam para a educação sem que projetos e planos para sua execução fossem apresentados.

Ainda de acordo com Machado (2000), o Plano Decenal Brasileiro foi elaborado segundo três pontos demarcadores:

1- opção por um plano indicativo, contendo diretrizes e metas globais, mecanismos para seu desenvolvimento e principais estratégias de implementação. Tais diretrizes seriam objeto de adequação às realidades dos estados, municípios e escolas, mediante iniciativas *descentralizadoras e participativas* de elaboração de seus respectivos planos decenais;

2- constituição de uma *aliança entre os estados, os municípios e o MEC*, em atendimento às necessidades de concretização do regime de colaboração preconizado na Constituição Federal;

3- desenvolvimento *de parcerias com a sociedade civil*, procurando avançar na relação estado e sociedade incorporando a contribuição dos setores engajados na luta pela Educação.

O Plano Decenal trouxe mudanças no processo de construção de políticas educacionais e no seu conteúdo, uma vez que o foco recaiu sobre:

- ✓ a escola, ressaltando-se a importância da *autonomia* pedagógica, administrativa e financeira e pela implementação de *novos esquemas de gestão* nas escolas públicas;
- ✓ a qualidade e equidade do sistema educativo, por meio da elevação da cobertura da população atendida bem como incrementando os níveis atuais de aprendizagem nas disciplinas do núcleo comum, tomando como referência os *novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinadas* com a participação dos sistemas de ensino;
- ✓ a valorização do magistério, por meio da revisão dos cursos de formação de professores visando assegurar às instituições formadoras um novo padrão de qualidade, bem como aumentando progressivamente a remuneração do magistério público por meio de um plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários, a recuperação de sua dignidade profissional e o reconhecimento público de sua função social.

Esse período marca uma guinada na forma de atuação do MEC: uma decisão governamental clara foi tomada no sentido de desencadear iniciativas de natureza normativa em relação aos diferentes níveis de ensino, ampliar seu âmbito de ação, passando a direcionar a tônica de sua atuação conforme o perfil político-ideológico adotado pelo governo federal.

Em 1996, após longo período de discussões, foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN, Lei n. 9394/96, em consonância com muitos dos

objetivos e preocupações presentes no Plano Decenal. Trata-se de uma lei dissonante, segundo DALBEN (2003).

Os dois eixos básicos que fundamentam a atual LDB revelam claramente essa dissonância: o eixo da flexibilidade e o eixo da avaliação. Se, por um lado, a flexibilidade traz o tom da descentralização, da desregulamentação, da diminuição dos controles cartoriais e burocráticos, aventando, inclusive, possibilidades de desoficialização ou mesmo de desescolarização dos sistemas, se a lei dá força aos chamados “projetos pedagógicos” das escolas, ao direito à diferença, ao valor da diversidade cultural e à gestão democrática, ela aciona, também, com a maior força, o eixo da avaliação externa desenvolvida pelo próprio Estado [...] instituindo o Sistema Nacional de Avaliação (DALBEN, 2003, p. 101)

Programas destinados à formação e desenvolvimento profissional dos professores, à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - e à avaliação dos resultados obtidos pelos alunos em exames de âmbito nacional foram conduzidos e patrocinados pelo MEC, em parceria com organismos internacionais, como o Banco Mundial. De acordo com WEBER (2003)

[...] a implementação dessas políticas vem sendo encaminhada de forma centralizada e fortemente regulada, pelo que tem constituído, em certa medida, um obstáculo à efetivação de políticas educacionais que possam, de forma crítica, dar seqüência às experiências de natureza pedagógica, de gestão escolar, de política educacional e de valorização do magistério, que anteriormente vinham mostrando-se inovadoras, e cujo efeito multiplicador se anunciava promissor segundo projetos governamentais que poderiam, em médio prazo, ser transformados em projetos de Estado (WEBER, 2003, p. 17).

Paralelamente, o cenário político e econômico mundial que cobrou a inserção do País no processo de globalização, dando diretrizes para as mudanças no plano educacional, também cobrou o controle das finanças públicas, o pagamento da dívida externa, a geração de superávits primários, a redução drástica dos índices inflacionários, ocasionando uma redução de sua capacidade de implantar e gerir as políticas reivindicadas pela sociedade, nos campos da educação, saúde, geração de empregos, segurança, habitação, transportes. Em conformidade com o ideário neoliberal, ocorreu o desmonte do Estado, por meio da

privatização dos bens públicos por empresas transnacionais. Tendo que competir para garantir mercados, as empresas dos diferentes ramos produtivos procuraram ajustar-se, reduziram custos, enxugaram quadros. Aquelas que não deram conta desse processo fecharam as portas. Sem investimentos, tanto estatais quanto privados, o Brasil estagnou, os índices de desemprego atingiram patamares devastadores, dos quais não saímos até os dias de hoje.

Conforme esse ideário, também os trabalhadores devem se inovar. Cobra-se da educação um papel fundamental para essa inovação. Segundo Frigotto (2001), a entrada do ideário neo-liberal no espaço da educação tornou-se perceptível por meio de uma linguagem que expressa a necessidade de formação de *competências* e, mediante as mesmas, a promessa da *empregabilidade*. Conforme essa lógica, a escola é o local de formação das *competências* necessárias ao trabalhador, preparando-o para a nova base técnica dos processos produtivos. Sem dominá-las, o sujeito não detém as qualidades definidas pelos critérios de *empregabilidade*. Com isso, a educação foi invadida por uma série de exigências pontuais relativas ao ensino das tecnologias de comunicação, ao ensino de línguas estrangeiras, da atitude empreendedora, da capacitação para o trabalho em grupo, do comportamento colaborativo e participativo e outros itens de um figurino *prêt-à-porter*.

Sem desconsiderar a importância óbvia da inserção dos jovens no mundo do trabalho, trata-se de uma proposta sem sustentação concreta. Tanguy (1999), em estudos sobre a relação entre formação e inserção no mercado de trabalho na França, constatou um paradoxo: embora o nível de formação dos jovens esteja crescendo, o acesso ao emprego está cada dia mais difícil. A correlação linear entre educação, formação, qualificação e emprego não existe espontaneamente como resultado da livre concorrência, mas efetivamente se dá por conta de políticas públicas de emprego.

Finalmente, embora tenham ocorrido avanços, tanto em termos da abertura à participação quanto em termos da legislação em favor da educação pública, o Estado

brasileiro, em todos os níveis da federação, ainda não conseguiu realmente concretizar o que foi proposto no Plano Decenal, vencido em 2003. Apesar de todos os discursos e planos, as escolas públicas, em geral, continuam sem os investimentos mínimos necessários à sua alavancagem qualitativa, os professores continuam ganhando mal, a carreira perde qualquer atrativo, os resultados do trabalho escolar continuam muito abaixo das necessidades dos jovens e da sociedade. Além disso, os planos para a educação e para as escolas caem sempre no vazio, visto que não há um projeto de país que os articule a outros conjuntos de ações concretas. As grandes perguntas relativas ao tipo de sociedade, de educação e de homem que desejamos continuam sem resposta, e o Brasil encontra-se ao sabor dos acontecimentos mundiais, dos grupos financeiros, dos capitais especulativos, das grandes corporações, da dilapidação do seu quadro de organização político administrativa.

Essa é uma situação que afeta diretamente a educação, considerando-se ainda que não há garantias de que as resoluções, mesmo que constitucionais, sejam obedecidas. Um exemplo concreto dessa questão foi o recente debate na imprensa relativo à proposição feita pelo deputado federal Delfim Neto por ele denominada de *déficit nominal zero*, que gerou reações na sociedade civil organizada. Tal proposta sugeria que os fundos constitucionais para a educação e a saúde fossem destinados ao pagamento dos juros da dívida externa, retomando uma discussão proposta pelo Fundo Monetário Internacional- FMI- ao País em dezembro de 2003. Em manifesto entregue pessoalmente ao Ministro do Planejamento Paulo Bernardo e publicado pelo *site* do Instituto de Estudos Sócio Econômicos - INESC- diversas instituições denunciaram:

os recursos que a Constituição garante para a saúde e para a educação constituem uma conquista histórica do povo brasileiro, que tem assegurado um fluxo mínimo dos recursos sociais, que são, mesmo assim, reconhecidamente, insuficientes. A vinculação dos recursos sociais tem sido recorrentemente burlada pelos governos, seja por meio de subterfúgios, como a tentativa de inclusão de outros programas assistenciais no orçamento da saúde, seja pela aprovação e renovação de medidas que permitem a retirada de parte dos recursos sociais para serem usados pelo

governo em outras ações. Por meio deste expediente, conhecido como Desvinculação das Receitas da União - DRU, o governo já retém 20% de todos os recursos tributários do Orçamento da União, deixando de repassá-los a suas destinações sociais. Na proposta do deputado Delfin, este percentual aumentaria para 40%. Isto implica, por exemplo, que o Governo poderia deixar de repassar, anualmente, mais de R\$ 6 bilhões ao setor de educação e saúde [...] Priorizar o pagamento de juros e cortar gastos sociais exprime uma hierarquização das decisões de gasto, pela qual o pagamento de juros é tido como inadiável. Se pudéssemos alterar tais hierarquias e declarar inadiáveis os direitos sociais, a leitura da problemática do financiamento público seria construída de outra maneira, não mais em torno do caráter “perdulário” do gasto fiscal, mas sim em torno do equívoco e da prepotência de uma política de juros, que vem sacrificando o bom desempenho das contas públicas, endividando os brasileiros e comprometendo a capacidade de financiamento das políticas sociais, tudo isso em nome de uma estabilização fiscal nunca concretizada. (Disponível em: <<http://www.inesc.org.br/pt/publicacoes/textos/index.php>>. Acesso em 5 de outubro de 2005)

## 2.3 O CONTEXTO ESTADUAL- AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS E O FOCO DA PESQUISA

É importante agora esclarecer o contexto institucional circunscrito pela SEEMG, no qual se inserem os chamados Grupos de Desenvolvimento Profissional de Professores, uma vez que um desses grupos constitui o objeto específico deste estudo. Além disso, é importante também esclarecer qual o lugar que ocupo e qual a minha função atual dentro dessa instituição maior, a educação pública, representada pela SEEMG, visto que esse lugar e essa função delimitam um campo de implicação claro que permeia este trabalho.

Dados presentes no *site* da SEEMG evidenciam que a rede pública de educação do estado de Minas Gerais é uma das maiores do País, abrangendo cerca de três mil novecentos e vinte e cinco escolas, atendendo a cerca de dois milhões e seiscentos mil alunos, aproximadamente, conforme censo escolar de 2003, desde a educação infantil até o ensino profissionalizante, não computando aqui os alunos que recebem educação especial em instituições apropriadas. Assim, fazendo-se um cálculo pela média, a rede trabalha com cerca de 600 alunos, aproximadamente, por escola.

Entretanto, essa média diz muito pouco, tendo-se em vista as diferenças demográficas de região para região. Apenas o município de Belo Horizonte concentra aproximadamente 25% do alunado. Além disso, a rede se compõe de escolas com um número reduzido de alunos enquanto outras trabalham no limite máximo. Por exemplo, o Instituto de Educação de Minas Gerais conta, hoje, com cerca de cinco mil alunos. Outro aspecto importante dessa questão refere-se às disparidades regionais dentro do estado. Em termos do Índice de Desenvolvimento Humano - IDH (medida que indica os índices de alfabetização, mortalidade infantil e renda *per capita* de uma determinada localidade), há uma separação nítida entre as regiões Norte e Nordeste, as regiões Sul, Sudeste e do Triângulo Mineiro, essas últimas sem dúvida, muito mais ricas. Essa diferença significa que os problemas enfrentados pelas escolas públicas são de naturezas diversas.

Um pano de fundo de redução constante de recursos tem afetado diretamente a educação e agrava o problema da qualidade do ensino oferecido pelas escolas: acumulam-se dificuldades de toda ordem. Conforme o manual Projeto Escolas-Referência, a Reconstrução da Excelência na Escola Pública, publicado pela SEEMG em 2004, tradicionalmente, essas dificuldades vêm sendo enfrentadas por meio de medidas gerais que têm ignorado as diferenças e variações que o sistema de ensino comporta. Os resultados declinantes obtidos pelos alunos nas avaliações promovidas pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico -SAEB-constituem uma evidência disso.O grande desafio que o estado tem diante de si refere-se, portanto, ao alcance de uma melhoria significativa da qualidade do ensino oferecido.

Ainda conforme o mesmo manual de orientação Projeto Escolas-Referência, a gestão da SEEMG no período de 2003 a 2006 optou pela realização de um conjunto de *projetos focalizados* (não destinados ao total das escolas da rede, mas a uma parte dele) com a finalidade de atender a um grande número de alunos e professores, sem perder de vista as especificidades das escolas. Assim foram implementados os seguintes projetos:

1- o Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, destinado àquelas escolas situadas em áreas socialmente degradadas, preparando-as para atender as necessidades educativas das crianças e jovens mais afetados pelos fenômenos da violência e da exclusão social;

2- o Projeto Escolas-Referência, destinado àquelas escolas que se destacam dentro do Sistema como escolas de qualidade, seja pelo trabalho que realizam, seja pela sua tradição ou pela dimensão do atendimento à população do ensino fundamental e médio da localidade, possibilitando torná-las referências para as demais, de tal forma que elas possam inserir-se na rede pública como pontos de convergência e irradiação de boas experiências educacionais e pedagógicas.

Prendo-me, daqui para frente, apenas ao Projeto Escolas-Referência, uma vez que ele constitui o projeto governamental dentro do qual foi efetuada a pesquisa proposta.

Para participar desse projeto, foram convidadas todas as escolas da rede estadual que atendessem os seguintes critérios iniciais:

- ✓ estar localizada em município com mais de 30 000 habitantes;
- ✓ contar com matrícula superior a 1000 alunos no ensino médio;
- ✓ destacar-se pela singularidade de experiências pedagógicas ou de gestão escolar.

Os diretores dessas unidades foram chamados para participar de um encontro realizado em Belo Horizonte, em março de 2004. Nesse encontro, eles receberam dos consultores contratados e dos técnicos da própria SEEMG as explicações acerca de cada ação relacionada ao projeto.

A decisão de se candidatar para participar do projeto seria da escola e do seu conjunto de educadores, uma vez que ele envolvia a exigência de “esforço e estudo compartilhados,

não sendo possível atingir seus objetivos fora de uma rede de interação e de compromissos mútuos” (Manual de Inscrição, 2004, p.3).

Retornando às suas escolas, os diretores tiveram um prazo para cumprir as formalidades necessárias ao processo de seleção. Dentre um número considerável de escolas que aceitaram participar do projeto e preencheram os documentos necessários ao processo de seleção, 220 escolas foram aceitas para a primeira etapa do projeto.

Uma vez escolhida, cada escola teve que se desdobrar para participar das ações previstas no Projeto Escolas Referência:

Em primeiro lugar, tiveram que elaborar seu Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional - PDPI. É importante esclarecer que, junto com outras consultoras, integro uma equipe de trabalho que teve como função estruturar a metodologia do PDPI e instruir técnicos da Secretaria e direções das escolas na sua execução. Com a ajuda do PDPI, a escola formula seu projeto pedagógico e um plano de ação para alcançar seus objetivos. A elaboração do PDPI constitui passo fundamental para que a escola tenha acesso aos apoios e verbas necessárias ao desenvolvimento dos seu projeto pedagógico, por parte da SEEMG.

Além do PDPI, a SEEMG determinou que os diretores, vice-diretores e especialistas das escolas participassem de um projeto denominado PROGESTÃO, delineado e patrocinado pelo CONSED e que tem por objetivo

Ampliar a capacidade dos educadores de gerenciar com competência as Escolas Estaduais, de liderar e conduzir a construção e operacionalização coletiva de uma proposta pedagógica comprometida com a aprendizagem do aluno e sua formação cidadã, no âmbito de um espaço democrático e autônomo (disponível em < <http://projetos.educacao.mg.gov.br/> > Acesso em 10 de novembro de 2005)

Finalmente, um outro projeto foi delineado: o Projeto de Desenvolvimento Profissional - PDP-, desenvolvido em grupos, os chamados GDP ou Grupos de Desenvolvimento Profissional, destinado à promoção da consciência e qualificação profissional dos professores

do ensino médio e fundamental das escolas participantes do Projeto Escolas-Referência. A figura 1 poderá ajudar na compreensão das ligações entre esses projetos e ações.

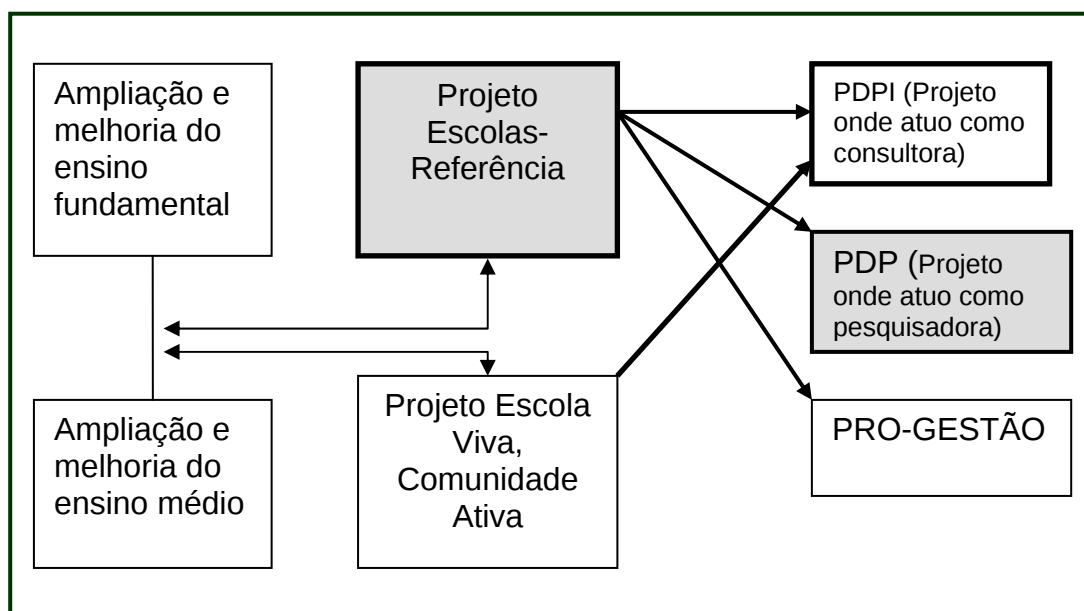


Figura 1- Projeto Escolas-Referência, ligações com os principais programas e subprojetos da SEEMG para o período de 2003-2006  
Fonte- Elaborada pela autora da dissertação.

Conforme explicitado no documento Escolas-Referência já citado, os resultados esperados desse conjunto de ações, ainda em desenvolvimento, são ambiciosos. A primeira classe de resultados refere-se aos alunos, considerando a importância de se assegurar o seu *direito à inclusão e permanência* numa escola democrática que privilegie tanto a instrução quanto a formação humana.

A segunda ressalta a transformação da escola em um *bem comum*, integrada à cultura da sua comunidade.

A terceira visa a transformação da escola de modo mais profundo, esperando-se que seus educadores passem a atuar como um *grupo operativo*, capaz de superar suas dificuldades internas e construir um projeto comum.

Finalmente, considero ainda importante esclarecer que outros projetos, de cunho mais administrativo, estavam sendo gestados já no início de 2004, para serem implementados em 2005. Referem-se ao plano de carreira do magistério, ao estabelecimento de uma política salarial, a um sistema de avaliação de desempenho do professor, a uma avaliação da eficácia do trabalho pedagógico, realizada por meio de provas aplicadas aos alunos da rede conforme o Sistema Mineiro de Avaliação- SIMAVE - e ao projeto Escola em Rede, que tem os objetivos de propiciar o treinamento dos professores no uso desse recurso, financiar a compra de computadores pelos professores e conectar as escolas a um programa administrativo, considerado mais racional, mais transparente.

| PROJETOS ADMINISTRATIVOS/ PEDAGÓGICOS | PLANO DE CARREIRA                                    | AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO | AVALIAÇÃO SISTÊMICA | ESCOLA EM REDE |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------|---------------------|----------------|
| PRO-GESTÃO                            | ESCOLAS PARTICIPANTES DO PROJETO ESCOLAS- REFERÊNCIA |                         |                     |                |
| PDPI                                  |                                                      |                         |                     |                |
| PDP (GDP)                             |                                                      |                         |                     |                |

Figura 2- Projetos administrativos e projetos pedagógicos implementados pela SEEMG tendo como alvo as Escolas participantes do Projeto Escolas-Referência

Fonte- Elaborada pela autora da dissertação

O plano de carreira, com sua correspondente tabela de salários, tem a vantagem de permitir ao professor maior clareza sobre o caminho profissional que está traçado diante dele. Os demais projetos administrativos constituem ferramentas de controle do desempenho individual de cada professor, do desempenho dos alunos, do desempenho geral das escolas.

O PDP está diretamente vinculado à avaliação do desempenho do professor. Conforme o *site* do Projeto Escolas-Referência, no item relativo ao PDP, lê-se:

**O aproveitamento em programa de capacitação** é um dos onze critérios de avaliação definidos pela Resolução que regulamenta o processo de Avaliação de Desempenho Individual do Servidor Público que atua na área de educação. Mais do

que a simples participação em programas de capacitação, o que estará sendo avaliado é se o servidor aplicou na sua prática os conhecimentos adquiridos na capacitação e se a capacitação resultou em sugestões e propostas de melhoria e inovação da prática pedagógica na escola. Do total de pontos da avaliação, 6% se destinam a esse critério. O PDP, como se sabe, é mais do que um curso. É a articulação de um conjunto de ações e estratégias destinado à promoção da consciência e qualificação profissional. O produto concreto do trabalho de cada GDP, ao longo do ano, é o projeto de desenvolvimento dos componentes curriculares que integram o plano curricular da escola. Desse modo, a participação efetiva em um GDP, com cumprimento satisfatório das tarefas programadas, será suficiente para que todos os pontos destinados ao critério "**aproveitamento em programa de capacitação**" sejam atribuídos ao servidor. Para isso, o servidor deverá anexar ao seu relatório anual de atividades, a ser examinado pela Comissão de Avaliação, o **Certificado de Participação no GDP**. Anualmente, esse certificado será concedido aos servidores integrantes de um GDP, sob as seguintes condições: frequência mínima de 80% nas reuniões do grupo; realização de todas as tarefas individuais programadas (Disponível em <<http://projetos.educacao.mg.gov.br/>>). Acesso em 10 de novembro de 2005)

Assim, para 2005 foram planejadas duas vertentes diferentes de projetos, uma pedagógica e outra administrativa, articuladas por um discurso que enfatiza a importância do preparo de todos - escolas, professores, alunos - para um mundo novo, no qual não há lugar para instituições ineficientes, incapazes de produzir os resultados esperados.

### 2.3.1 O Projeto de Desenvolvimento Profissional – PDP

Situado no bojo do Projeto Escolas-Referência, o Projeto de Desenvolvimento Profissional – PDP- é aquele do qual se espera impacto mais imediato junto aos professores e, indiretamente, aos alunos. Um documento próprio, esclarecendo com mais detalhes em que consiste o PDP, foi publicado pela SEEMG (2004) e distribuído para as escolas participantes do projeto. De acordo com esse documento, em sua primeira fase, desenvolvida ao longo de vinte semanas do segundo semestre de 2004, o PDP teve como objetivo o aprimoramento de uma proposta de Conteúdo Básico Comum – CBC- das disciplinas da educação básica, das quatro últimas séries do ensino fundamental ao ensino médio, apresentada por consultores especialmente contratados pela SEEMG e publicada em fascículos, um para cada proposta curricular. Detalhando melhor, esse CBC consistia numa proposta mínima, de conteúdos

considerados essenciais, pensada para ser desenvolvida em aproximadamente um terço da carga horária de cada disciplina, uma vez que, depois de analisada, seu conjunto comporia o currículo básico comum, a ser desenvolvido por todas as escolas da rede.

Os professores foram instruídos no sentido de organizar-se em grupos, denominados Grupos de Desenvolvimento Profissional - GDP-, liderados por um coordenador eleito por eles. Esse coordenador, por sua vez, deveria interagir diretamente com um orientador, por meio de reuniões presenciais realizadas conforme um cronograma previamente elaborado pela Secretaria, ou a distância, por meio do *site* do projeto.

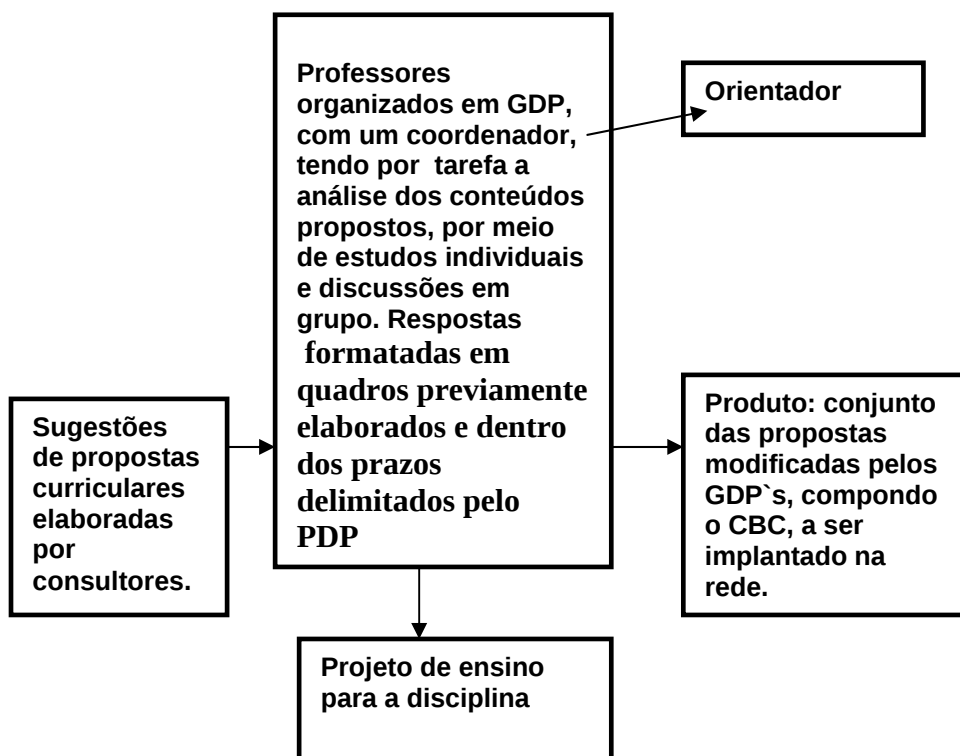


Figura 3- Organização geral da 1ª fase do PDP  
Elaborada pela autora da dissertação

Individualmente, os professores deveriam estudar, passo a passo, o conteúdo básico de cada disciplina tendo como objetivo propor modificações, levando em consideração o contexto local e os interesses da comunidade escolar. Quinzenalmente deveriam reunir-se para discutir os itens estudados, procurando chegar a um consenso. Assim, *embora uma parte comum tivesse que se manter preservada*, caberia a cada escola a responsabilidade de estruturar o conteúdo das disciplinas do seu próprio currículo. Entre estudos individuais e reuniões em grupo, foi previsto pela Secretaria um total aproximado de 120 horas de trabalho.

Foram ainda realizados mais quatro encontros destinados à elaboração de um projeto de ensino de cada disciplina para a escola à qual pertenciam os GDPs, perfazendo um total de mais 40 horas de trabalho. Esse projeto deveria ser programado para ser implantado também em 2005.

De posse dessas informações, procurei o diretor da Escola Estadual Governador Milton Campos (mais conhecida como Colégio Estadual Central) e solicitei permissão para realizar ali a minha pesquisa. De natureza exploratória e qualitativa, essa pesquisa teria como objeto um dos GDP formados na escola, visando obter respostas para as seguintes perguntas: como o grupo se organizou? Como seus professores receberam esse projeto elaborado pela SEEMG e as conseqüentes tarefas a ele relacionadas? Que tipo de efeito o projeto provocaria sobre o grupo? Ele propiciaria a formação de grupos operativos? Esses grupos proporiam algum movimento ou ação instituinte sobre a escola? Em caso positivo, de que natureza seria essa ação? Em caso negativo, quais os entraves e dificuldades?

Logicamente, o foco sobre o grupo demandou uma compreensão do contexto institucional escolar no qual ele estava inserido e um maior conhecimento dos professores que o compunham. A interligação entre esses três níveis (institucional, grupal, individual) demandou cuidados quanto à escolha dos fundamentos teóricos que orientaram o trabalho e que exponho a seguir.

### 3: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Conforme o exposto, esta dissertação refere-se, primordialmente, a uma investigação sobre a maneira pela qual um determinado grupo de professores, pertencente à mesma escola, participa de um projeto de desenvolvimento profissional, parte de uma política de governo na área da educação pública. Portanto, seus fundamentos teóricos referem-se às disciplinas que, no campo das ciências sociais, procuram entender o que são, como funcionam e como se explicam as instituições/organizações; aos estudos sobre a constituição, a configuração e as transformações dos grupos, sobre os processos de interação entre os indivíduos, os grupos e as instituições/ organizações. Mais especificamente, esses fundamentos situam-se nos marcos da psicossociologia, disciplina que se nutre dos teóricos referenciados pelo estruturalismo, pela fenomenologia e pelo marxismo, assim como dos conhecimentos da psicologia social, da sociologia, da psicanálise. Trata-se portanto, de uma disciplina híbrida, que procura articular o psicológico e o social. Conforme Matta Machado (2001), seu campo, bem delimitado, é

[...] o dos grupos, das organizações e das comunidades, considerados como conjuntos concretos que mediam a vida pessoal dos indivíduos e são por esses criados, geridos e transformados. Portanto, as condutas concretas dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades, no quadro da vida quotidiana, são o objeto de pesquisa, reflexão e análise dessa disciplina (MATTACHADO, 2001, p.9).

A psicossociologia interessa-se pelo estudo de sujeitos em seus quotidianos, grupos e organizações, tendo por método a intervenção ou análise psicossociológica. Preocupa-se, também, com a construção de um corpo teórico que tenta dar conta da natureza do vínculo que articula os indivíduos, da dinâmica do social e do processo de criação das instituições.

Ainda, segundo Matta Machado (2001), historicamente, a psicossociologia tem o exercício de sua prática localizado em três âmbitos: o experimental, o institucional e o clínico.

---

O experimental, que predominou nos anos 40 e 50, é caracterizado por práticas de inspiração experimental e/ou de cunho pedagógico que tinham o objetivo de conhecer e ensinar a respeito do processo grupal, com base em sua *vivência*. Principal representante desse período, Kurt Lewin e seus colaboradores desenvolveram um conhecido estudo no qual compararam três climas sociais – o *democrático*, o *autoritário* e o *laissez-faire* – por meio do qual lançaram as bases da metodologia denominada *pesquisa-ação*.

Em seguida, vieram os *T Grupo*, sob diferentes nomeclaturas, tais como, grupos de sensibilização, dinâmica de grupo, grupo de formação, grupo operativo, de acordo com o enfoque específico de cada autor. Tais grupos, em geral, eram artificiais no sentido de que ali, no momento e no local da reunião, todos eram supostamente iguais: as diferenças hierárquicas e os títulos deveriam ser suprimidos, importando apenas o que se passava no *aqui-agora*, expressão sempre mencionada quando relemos esses autores. Buscava-se o grupo *puro*, a-histórico, objeto da ação e de estudo por parte dos condutores do processo, no qual os conflitos não existiam. O objetivo era tornar os indivíduos felizes, competentes, dotados de autoconhecimento. Mas visava também o desenvolvimento organizacional na medida em que as empresas ou instituições, em que atuavam esses grupos, se estruturariam em modos de funcionamento e de organização mais estáveis, menos sujeitas a conflitos, e tornar-se-iam mais eficientes e produtivas.

O institucional, foi anunciado nos anos 1960, com os trabalhos de Jacob Levy Moreno e Carl Rogers, os primeiros autores que apontaram a relevância das variáveis sociais na determinação dos processos de grupo. Esse segundo cenário, ao colocar no centro das investigações as diferenças hierárquicas, funcionais, salariais e outras, deixou de interessar às empresas e organizações de produção. Seus trabalhos concentraram-se em sindicatos, escolas, hospitais. Discutindo e não suprimindo as diferenças, dando relevância aos vínculos informais existentes nas organizações, discutindo e criticando a repetição burocrática, desvelando os

conflitos, os cientistas sociais representantes desse pensamento pretendiam alcançar a mudança social por meio da autonomia e a autogestão dos indivíduos, grupos e organizações. Os trabalhos deixaram de ser realizados com grupos artificialmente formados e passaram a ser desenvolvidos em situações concretas, com equipes de trabalho reais, que tinham demandas específicas. Representados principalmente por Lapassade, Loreau e Guattari, construíram um *sonho revolucionário*. Alcançavam às vezes, mudanças radicais, mas muito efêmeras, rapidamente *engolidas* pelo grupo dominante. A principal crítica feita a esse movimento refere-se à confusão que se estabeleceu entre analisador e analista. Ao agir como analisador (elemento capaz de desconstruir o jogo institucional, dando acesso ao não dito), a equipe responsável pelo processo atua também como catalizador de um processo que, sem dúvida, leva a movimentos instituintes fortes, de efeitos imprevisíveis e de curta duração. Nada substitui uma análise em profundidade, levada a efeito com a ajuda de um analista.

O cenário clínico tomou forma nos anos 1980, quando a análise e a interpretação passaram a ocupar uma posição central, tendo sido deixada de lado a perspectiva de formação, de mudança. Ou seja, o trabalho perdeu seu cunho pedagógico e tomou uma forte influência psicanalítica. O processo centralizou-se no discurso, visto como o lugar da produção e da mudança das estruturas e das relações sociais. Entretanto, manteve-se a perspectiva institucional, e as análises das determinações sociais continuaram a ser feitas.

Mas um procedimento novo foi introduzido: a ênfase na história, relatada e real, dos grupos, organizações e coletividades, com a hipótese de que o presente só é entendido e só tem uma significação em relação ao passado e que, ao compreenderem o passado, os indivíduos e grupos podem deixar de ser determinados por ele, evoluírem e, de maneira autônoma, construírem suas histórias pessoais e coletivas. (MATTA MACHADO, 2001, p. 198).

Nesse âmbito, o discurso emitido por um indivíduo, membro de uma organização ou instituição, é considerado como uma produção simultaneamente individual e coletiva, eiculando representações, idéias, lembranças que não pertencem apenas àquela pessoa, mas expressam, também, o pensamento da coletividade.

O trabalho clínico, isto é, o trabalho de interpretação, pode ser feito ao vivo, assemelhando-se ao processo terapêutico ou sobre documentos e entrevistas, assemelhando-se a uma pesquisa. Tem por finalidade aliviar os sofrimentos dos clientes e, ao mesmo tempo, produzir conhecimentos por meio da elaboração teórica posterior à ajuda.

Finalmente, Matta Machado (2001) afirma que esses três âmbitos são excludentes, uma vez que partem de diferentes concepções sobre a natureza humana e a sociedade.

O âmbito experimental considera a sociedade como harmoniosa, os conflitos como disfunções evitáveis, o homem como sendo bom por natureza e, se motivado e recompensado adequadamente, é capaz de oferecer respostas socialmente adequadas; aqui a prática visa adaptar e ajustar indivíduos e grupos à sociedade harmoniosa.

O âmbito institucional vê a sociedade de classes eternamente em conflito. O homem, porém, intrinsecamente bom, é capaz de abrir mão dos seus interesses em favor da coletividade. Pode viver plenamente o ideal democrático, respeitando seus semelhantes, praticando a autogestão, dando voz e direitos aos demais; a prática, nesse caso, pretende desalienar os homens para que consigam construir uma sociedade ideal, igualitária.

Finalmente, no âmbito clínico há reconhecimento dos antagonismos entre indivíduo e sociedade, advindos das restrições impostas pela coletividade aos seres humanos. Esses não são nada altruístas e sempre estarão prontos a reivindicar sua liberdade em detrimento das normas do grupo fazendo surgir pulsões de morte, desejos de vingança e poder, os medos da liberdade. Aqui, a prática pretende ajudar os homens aliviando seu sofrimento, gerado pelas excessivas restrições sociais, reinventando a sociedade na medida em que indivíduos, grupos e organizações se reinventam.

Com um mínimo de clareza a respeito desses pontos de vista e, portanto, podendo referenciar os diversos textos consultados, fiz uma leitura mais aprofundada dos autores que me permitiram elaborar um conjunto de conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento

da instituição escolar e, ao mesmo tempo, um entendimento sobre as tensões que a atravessam, geradoras de sofrimento e movimentos de resistência por parte dos atores sociais que nela convivem. Esses autores são, principalmente: Barus-Michel (2004), Enriquez (1997.a, 1997.b), Fernández (1998), Garay (1998).

Realizei, também, um estudo mais particularizado sobre o pensamento de Enrique Pichón-Rivière (2000) acerca da dinâmica dos grupos operativos, considerando a importância dada a esse autor no Projeto Escolas- Referência. Apresento, a seguir, uma síntese desses estudos.

### 3.1 AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS - CONFLITO, MAL- ESTAR, CRISE INSTITUCIONAL : TRÊS CONSTANTES ATUAIS

#### 3.1.1 *A escola como uma instituição social*

O tema desta dissertação não é novo. Muito pelo contrário, a quantidade de pesquisas e estudos publicados nos últimos anos tendo a educação, as escolas, os educadores como objeto é até preocupante e sinal evidente de uma intensa inquietação. Afinal, do que estou falando quando falo da escola?

Em primeiro lugar, posso afirmar que a escola é uma instituição social e como tal ela se distingue das demais organizações de produção, embora tenha que gerar resultados, causar um certo impacto, fazer uma diferença em seu entorno.

Conforme Enriquez (1989), diferentemente das organizações que visam a produção delimitada, cifrada e datada de bens ou de serviços, as instituições sociais desempenham um papel essencial na regulação social. Têm como alvo principal ajudar na manutenção ou renovação das forças vivas de uma comunidade. Seu objetivo é de existência, de concentração

sobre as relações humanas, sobre a trama simbólica ou imaginária nas quais essas instituições se inscrevem e não sobre as relações econômicas. Elas facultam a entrada do homem num universo de valores. São criadoras de normas, sistemas de referência, ideologias que agem como leis organizadoras da vida física, mental e social daqueles que delas participam. Têm, portanto, vocação para encarnar o bem comum.

Meirieu (2004) apresenta essa mesma questão, fazendo a distinção entre a idéia de escola igualada à de qualquer *serviço público* e a idéia de escola enquanto uma instituição. Embora seja, efetivamente, encarregada de prestar o serviço público relativo à educação dos jovens, a escola não pode ser reduzida a uma máquina de ensinar, assim como não depende apenas da simples eficácia de suas funções sociais. A escola remete a valores ou, mais precisamente, a princípios. Entretanto, quem define seus princípios? Numa sociedade democrática, por mais paradoxal que isso possa parecer, os princípios fundamentais da escola resultam de *condições a priori que tornam a democracia possível* e tais princípios podem ser resumidos num imperativo categórico de tipo kantiano: *educar é ensinar as crianças para que elas possam ocupar seu lugar na vida democrática*. Para esse autor, escola da democracia é aquela que, ao mesmo tempo, domestica e emancipa. Domestica para permitir ao novo aluno adentrar ao *domus*, a casa que existe antes de sua chegada ao mundo, a casa, sem a qual, nenhum novo ser pode sobreviver, na qual ele deverá integrar-se para, um dia, poder deixá-la, uma vez que a emancipação é a condição do exercício da democracia.

### 3.1.2 O conflito básico entre indivíduo e instituição e o mal-estar dele decorrente

Num mundo sem instituições, a civilização não seria possível. Indivíduos e instituições estão unidos por uma necessidade mútua: o indivíduo não pode chegar a ser humano a não ser apoiando-se no campo social, mediado pelas instituições: família, escola, igreja, Estado. As

instituições estão sempre presentes na sua vida, participando diretamente da constituição da sua subjetividade.

Essas instituições e, particularmente a escola, partem de um conjunto de pressupostos que estabelecem limites às manifestações dessa subjetividade e, ao mesmo tempo, as favorecem desde que metaforizadas em desejos socialmente aceitáveis e na medida em que sejam postas a serviço do projeto institucional.

Entretanto, nem a cultura institucional, nem o processo de socialização constituem mecanismos suficientes para determinar uma conduta inteiramente submissa à ordem institucional. O sujeito resiste, defende seu direito à liberdade individual. Conforme Barus-Michel (2004), o sujeito social é um sujeito dividido entre a aspiração à unidade designada pelo *nós*, ao pertencimento ao coletivo e, ao mesmo tempo, aspira à liberdade de continuar exprimindo-se pelo *eu*, à manifestação da sua autonomia, o que, em linguagem psicanalítica, é designado como o conflito entre o desejo de reconhecimento e o reconhecimento do desejo. Esse conflito entre a ordem institucional e a autonomia individual é particularmente agravado nas escolas por uma dissimetria evidente nos eixos do saber e do poder que permeiam as relações entre alunos e professores, entre professores e pais, entre professores e dirigentes. Essa dissimetria é legitimada pelas normas que regulam o processo educacional, uma vez que toda escola define quem tem o direito à voz, qual a sanção para aquele que a toma fora de hora e de lugar.

Nas instituições educativas, como em outras, também surgem aqueles que exercem o poder de maneira democrática e partilhada, assim como existem aqueles que se tornam dominadores, julgam-se representantes e fiadores da lei institucional e pretendem usurpá-la, exercendo, sobre os dominados, um poder autoritário, arbitrário e violento. Enquanto instituições encarregadas do processo de socialização dos seus alunos, dispendo para tal de um poder considerado legítimo, as escolas, sem dúvida nenhuma, inúmeras vezes exorbitam

desse poder. Mesmo em termos de sua função educativa, essa violência se manifesta também sob a forma de um doutrinamento, em contraposição ao desenvolvimento do pensamento dos alunos, tornando-os meros objetos da ação educativa, ao invés de sujeitos dessa ação.

O que garante a necessária circularidade do poder é a contestação dos dominados, que questionam a legitimidade do usurpador e exigem a reversibilidade no comando. Para se proteger desses movimentos de insurreição, as regras institucionais, além de definirem quem tem voz e quem tem vez, normatizam as formas de contenção e de resolução dos conflitos. Nas instituições educativas, tal normatização reveste-se ainda de um caráter especial, uma vez que as interdições possibilitam aos atores sociais - alunos, pais e professores - reconhecerem-se como parte de um conjunto social, reconhecer os outros, valorizar a lei e compreender sua importância, tendo, portanto, uma função pedagógica.

As regras institucionais adquirem um sentido e um significado à luz do que está colocado do outro lado da mesma moeda: são os ideais e projetos que as instituições estabelecem e para os quais convocam a adesão dos indivíduos. Esses ideais unem os indivíduos em torno de uma determinada verdade que a instituição pretende concretizar. Nas instituições educacionais, esse processo de idealização é fundamental, uma vez que lida com jovens em formação, para os quais os ideais institucionais são fonte de projetos identificatórios, indispensáveis para sua constituição como sujeitos. No entanto, todo o aparato institucional sob a forma de leis, regras, regulamentações ou idealizações e projetos, não dá conta do efeito desse conflito básico entre instituição e indivíduo, gerador daquilo que, para Garay (1998), denomina-se *mal-estar institucional*. Conflito e mal-estar são, portanto, permanentes e constitutivos dos cenários institucionais. Nas escolas, o mal-estar manifesta-se por meio de uma *queixa* intensa que impregna toda a tarefa docente: queixa de carência de recursos materiais e carência de reconhecimento.

Os conflitos e o mal-estar institucionais não se apresentam da mesma forma e com a mesma intensidade em todas as instituições. Na medida em que há espaço institucional para a ocorrência do imaginário criativo, do *imaginário motor* conforme expressão de Enriquez (1997a), tanto individual quanto coletivo, e para que as demandas dos sujeitos sejam ouvidas, há redução do mal-estar. Ocorre o inverso quando a instituição pretende tornar-se objeto total no interior do qual os sujeitos só possam viver e trabalhar mediante a aceitação das regras, sem qualquer espaço para a diferenciação e para a contestação. Essas instituições potencializam o conflito entre o desejo de reconhecimento e o reconhecimento do desejo, potencializam o mal-estar, o sofrimento dele decorrente, bem como o surgimento de manifestações de violência dentro da instituição, entre os sujeitos e atores sociais, como forma de resposta descoordenada à violência da instituição.

### 3.1.3 *A crise institucional e o sofrimento do profissional*

De acordo com Garay (1998), o mal-estar é um fenômeno vivenciado no campo psicológico individual. O conflito, por sua vez, é vivido pelos sujeitos no cenário institucional e pode afetar indivíduos, grupos, coletivos e instâncias institucionais. A crise, por outro lado, afeta as instituições no seu contexto com a sociedade. Porém, esses fenômenos, nas percepções e vivências dos atores institucionais, aparecem como um só, englobados como crise. Avançando um pouco mais no conceito de crise, considero aqui a idéia de Kaës, citado por Fernández (1998), segundo a qual a crise é uma experiência de ruptura, *vivida* como uma quebra imprevista e massiva dos laços que unem os sujeitos com seus apoios (o corpo, o grupo, suas identificações, o enquadramento que recepta suas partes indiferenciadas). Alguns casos são exemplos clássicos dos estudos psicossociais de tais fenômenos, como as vicissitudes dos migrantes, as vítimas de catástrofes físicas ou sociais, ou daquelas que surgem nas circunstâncias em que as normas e modelos de referência instituídos passam por

bruscas mudanças. Em todos esses casos, o impacto reflete o fracasso dos continentes sociais (o grupo, a organização, as instituições reguladoras da vida social) para prover os indivíduos dos suportes e apoios necessários.

Aqui é importante lembrar que a sociedade é resultante de uma trama de instituições e que cada uma delas encontra seu próprio sentido e seu fundamento no campo social. Além disso, as sociedades constroem suas ordens simbólicas, que a instituição se encarrega de legitimar, de dar sentido. Quanto mais forte a ordem simbólica, mais fortes são as tramas institucionais que as legitimam. Considerando as contradições que operam no campo social, a instituição é resultante de um processo de lutas entre forças que tendem a transformá-la ou extinguí-la. Na medida em que enfraquecem as forças que a instituíram, tem início um processo de perda de eficácia para idealizar, estruturar e organizar as práticas, as condutas, os modos de pensar e sentir.

Voltando a Fernández (1998), essa autora afirma que as escolas, como parte de sua natureza, são espaços atravessados por tensões vividas pelo sujeito em formação (aluno) decorrentes de sua resistência ao sofrimento, imposto pelo processo de socialização, e pelo professor, que imputa aos alunos esse sofrimento. Conseqüentemente, surgem tensões na relação professor-aluno expressas por alternativas disjuntivas como: liberdade *versus* controle, credibilidade *versus* desconfiança, ajuda *versus* obstaculização etc.

Aparentemente, só pela *credibilidade dos valores* que a cultura empresta ao modelo escolar é possível dar sentido ao sofrimento ocasionado por essas tensões e a ocorrência de um espaço de proteção para pensar, ensinar, aprender. De acordo com FERNÁNDEZ (1998),

[...] quando aquela credibilidade entra em questão, quando o modelo institucional de fazer as coisas se mostra incoerente com esses valores ou quando os resultados que obtém não os expressam, a instituição perde capacidade para oferecer significado e continência, as tensões se instensificam e seu potencial crítico opera sobre o espaço institucional, provocando organizações defensivas e, se elas fracassam, a devastação ou o estouro (FERNÁNDEZ, 1998, p. 167)

Também para GARAY (1998), a crise atual da educação é uma crise institucional porque a ordem simbólica unívoca que estruturou as funções e a vida institucional da escola durante mais de um século, hoje se rompeu e perdeu legitimidade. Os ideais que marcavam a identidade de ser escolar, estudante, professor e mestre estão quebrados. Conforme essa autora, duas contradições seguintes afetam as instituições educativas, conforme exposto à seguir.

A primeira refere-se à cisão das escolas em duas organizações com lógicas diferenciadas de funcionamento: a lógica pedagógica e a lógica do trabalho, que definem o espaço da relação professor - aluno e o espaço da relação professor - instituição. Para a autora, essa é uma contradição radical, que separa, opõe dois termos que são o fundamento da instituição educativa: por um lado, a instituição necessita da articulação positiva do vínculo professor-aluno para cumprir sua função educativa; por outro, a própria instituição nega ou torna impossível essa relação a partir dos modos de organização da função pedagógica e do trabalho docente. Essa organização transforma o aprendente e o ensinante em executores de tarefas fragmentadas: o professor movido pelo salário e pelo emprego, o aluno movido pela avaliação e distribuição de créditos.

A segunda contradição, relacionada com a primeira, refere-se aos ideais da modernidade que deram origem às instituições educativas. Esses ideais afirmam a dignidade do homem, seu direito inalienável à busca do conhecimento, do desenvolvimento e da felicidade, seus deveres para com os outros e para com o conjunto social. Enfatizam a participação, o compromisso, o esforço pessoal e o valor do trabalho como forma de realização pessoal. Enquanto esses princípios sustentam o elogio da aprendizagem, da criatividade e do trabalho, na prática, esses valores foram expulsos da sala de aula pela burocracia da instituição escolar. Esta burocracia penetrou fundo na escola atingindo a relação

professor - aluno, transformando toda preocupação pedagógica em preocupação com a disciplina e com a organização.

Para Fernández (1998), nesse contexto social de crise e desarticulação, exige-se das escolas que melhorem a qualidade de seu trabalho, ao mesmo tempo em que são fortemente questionadas em seu conhecimento. Afirma-se que as causas da crise social encontram-se nas escolas que, incapazes de realizar um bom trabalho, oferecem aos alunos um ensino despidido de sentido, e que a solução para esse tipo de problema passa, em primeiro lugar, pela *capacitação dos docentes*.

Esse é, porém, um diagnóstico obstrutor na medida em que *cala* o sofrimento institucional. Sobretudo, não se dispõe para escutar o sofrimento social que o provoca. Ou seja, não se leva em conta que essa crise advém da transformação do Estado e das mudanças no modelo econômico, com a entrada em cena do mercado como mecanismo regulador das relações de trabalho. Com isso, conflitos antes arbitrados pelo Estado passam a ser devolvidos ao próprio seio das organizações, dos grupos, dos coletivos, das instituições. No nosso meio, basta pensarmos nas questões relativas ao tráfico de drogas que, associado ao desemprego e à deterioração social das populações urbanas, tem atuado como um fator de profunda desagregação no coração das escolas, afetando professores, alunos, direção. Incapaz de resolver essas questões, o Estado tem devolvido o problema para as escolas. Despreparadas, as instituições perdem sua capacidade estruturante, organizadora das práticas humanas. Desencadeiam-se lutas de poder, desarticulam-se os laços de solidariedade, aparecem e se generalizam os comportamentos disruptivos. Alguns espaços educacionais passam a ser descritos como ingovernáveis.

As brutais condições de insegurança que sofrem os setores sociais aos quais pertencem os professores propiciam uma aceitação quase submissa desse *diagnóstico*: o esvaziamento dos conteúdos como problema, a capacitação como solução e a obediência como resposta

visto que, afinal, os professores não podem perder seus empregos, e isso é um perigo real. O discurso oficial silencia o impacto das políticas de ajuste sobre as populações que a escola atende, sobre os educadores e sobre as dinâmicas escolares. Os técnicos, investidos de poder, fecham o círculo de violência social.

Assim, ao contrário de um movimento de rebeldia ativa, o que se observa atualmente no interior das instituições educacionais são formas de resistência cujo conteúdo é a apatia, uma postura de resistência *contra o sistema* educativo em geral, contra o sistema social e político. Em síntese, surgem imbuídas de um negativismo sem expressão política e sem propostas de ação.

Para Codo e Vasques-Meneses ( 2002), uma provável explicação para esse quadro de apatia talvez seja a chamada síndrome de *burnout*. Segundo esses autores, Maslach e Jackson definem essa síndrome como

[...] uma reação emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene; grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto no trabalho. O trabalhador se envolve afetivamente com os seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em *burnout*. (CODO E VASQUES-MENESES, 2002, p. 238)

A síndrome é entendida como multidimensional, envolvendo três componentes:

- ✓ exaustão emocional - situação em que os trabalhadores sentem esgotadas suas energias e seus recursos emocionais para continuar envolvidos com seu trabalho;
- ✓ despersonalização - desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas para com as pessoas para as quais o trabalho é direcionado;
- ✓ falta de envolvimento pessoal com o trabalho - tendência a uma evolução *negativa* no trabalho, afetando a habilidade para a sua realização, o contato e o atendimento com os clientes, bem como a organização.

Uma vez instalado o *burnout*, o professor desiste da sua profissão, desiste de lutar, permanece na queixa. Em tal contexto, caracterizado pela apatia e pelo sofrimento, torna-se difícil projetar, uma vez que um projeto implica a elaboração de uma idéia de futuro e a construção de um plano de transformação social e educativa, num plano de transformação institucional da escola. Por outro lado, apenas por meio do projeto, a instituição educacional poderá salvar-se, uma vez que é pelo projeto que será possível, “ [...] reinstalar o futuro como possibilidade, o conhecimento e a técnica como capital, a imaginação e a criatividade para transformar as condições adversas, o desejo e a responsabilidade individual em intenção e compromisso social dos coletivos educativos” (GARAY, 1998, p.134). Para que esses projetos sejam gerados, torna-se imprescindível reconstruir os coletivos, favorecer a transversalidade, reconstruir os processos de comunicação e difusão da informação, buscar a concordância, os acordos.

Para Garay (1998), as sociedades e os sujeitos são dotados de uma imaginação instituinte, capazes de criar novas simbolizações, abrir-se a outros pensamentos, (re)significar valores. Como essas duas instâncias, a social e a do sujeito, estão unidas pelas instituições, delas depende a colocação em movimento desse poder criativo, único capaz de ultrapassar a crise e gerar novos projetos.

### 3.2 O CONCEITO DE GRUPO

Todo indivíduo nasce num determinado contexto social, que ajuda a instaurar, seja de forma consciente ou inconsciente e que, por sua vez, também exerce sobre ele sua influência. Não existem, entre o indivíduo e seu meio, relações sempre extremadas, de submissão ou insurreição total. Para conviver em sociedade, cada indivíduo deve encontrar seu espaço, seu grupo de convivência, aquele cujas regras acata e aceita como justas e corretas e que, ao

mesmo tempo, lhe permitam determinados graus de liberdade, dentro dos quais possa exercer sua autonomia.

Para Enriquez (1997a), um grupo é constituído por um conjunto de pessoas que podem se comunicar no todo, se possível, face a face, que compartilha algum tipo de projeto. Enquanto minoria e na medida em que se envolve com o desenvolvimento e a defesa do seu projeto, o grupo funciona na base da idealização, da ilusão, da crença. Ou seja, seu projeto busca a realização de um sonho, algo que aglutina os membros do grupo entre si e fortifica tanto o eu ideal quanto o ideal do ego de cada um deles. A ilusão significa a colocação de um dispositivo simbólico que permite a canalização dos desejos e evita toda interrogação acerca de seu valor. Um grupo que deseja fazer alguma coisa precisa acreditar nisso para conseguir reunir a energia necessária e evitar a dispersão. Assim, constrói um sistema de crença inatacável na veracidade desse ideal, o que implica um conjunto de regras a serem seguidas pelos seus integrantes e que lhe dão sustentação.

As organizações terão sempre uma atitude ambivalente com relação aos grupos que existem em seu interior. Ao mesmo tempo em que incentivam o espírito de equipe – tendo-se em vista a melhoria dos desempenhos - temem esses grupos, uma vez que bem sabem que, ao conquistarem uma identidade assegurada, eles poderão questionar a organização em seus fundamentos, desenvolver lutas, transgredir normas, buscar mudanças.

Para Barus-Michel (2004), é por intermédio dos grupos que melhor se pode falar do sujeito social. Conforme essa autora,

[...] é na equipe, no grupo de prática, que os atores sociais podem aceder ao “nós”, isto é, elaborar uma enunciação coletiva e, quaisquer que sejam suas diferenças, permanecer próximos de sua prática, autores de seu projeto, esclarecer o que surge como empecilho ao ato e à relação, em outras palavras, constituir-se como sujeito social (BARUS-MICHEL, 2004, p. 80).

É a partir dessa unidade que o grupo espera ter influência sobre a instituição, encontrar nela uma via de acesso mais fácil e ter atendidas as suas demandas.

O grupo é uma instância que tem suas próprias características e vive conflitos que lhe são peculiares. Entretanto, não se pode esquecer que ele é composto por indivíduos que, independentemente do lugar que ocupam no grupo, têm sua própria história. É importante, portanto, estabelecer uma distinção entre o sujeito individual e o sujeito social. Essa diferenciação não é tão simples, uma vez que ambos, sujeito individual e sujeito social, habitam o mesmo corpo. Podemos dizer que o primeiro é entendido como unidade orgânica diferenciada e por características psicológicas próprias que, de certa forma, definem suas formas de conduta preferenciais. Já o sujeito social é referenciado pelos grupos aos quais pertence. Conforme Barus-Michel (2004), a partir do momento em que os indivíduos se agrupam, tornam-se atores sociais, sujeitos a um campo de forças delimitado pelas relações de poder que se estabelecem dentro dos coletivos. Contudo, os atores sociais, membros de um grupo, são também pessoas singulares, que transportam para o grupo suas histórias familiares, afetos, angústias, desejos e a análise psicossocial não pode desconsiderar a confluência dessas duas dimensões.

### *3.2.1 O conceito de grupo operativo conforme Enrique Pichón-Rivière*

Recordando que o Projeto Escolas-Referência, apresentado na parte 2 desta dissertação, menciona a expectativa de constituição dos grupos de professores em grupos operativos no sentido proposto por Pichón-Rivière e uma vez que um dos objetivos desta pesquisa é buscar indícios dessa constituição, torna-se importante a abertura de um destaque para o pensamento desse autor.

Pichón-Rivière foi um conceituado psicanalista argentino, tendo fundado no seu país a primeira associação latino-americana dedicada aos estudos psicanalíticos, antes da década de 40. Tornou-se, também, um estudioso da psicologia social, entendendo que existem vínculos estreitos entre o indivíduo, a cultura e as instituições sociais. Os desdobramentos do pensamento de Pichón-Rivière, do início de sua carreira até a sua morte, ocorrida em 1977, aos 70 anos de idade, permitem afirmar que ele foi um transgressor ou pioneiro em sua época. Embora tenha, de início, trabalhado com base na teoria psicanalítica, seu pensamento passou por mudanças claras. Ele explicitou seu próprio Esquema Conceitual Referencial e Operativo - ECRO (\*) - como fundado em três grandes campos disciplinares: a psicanálise, a psicologia social e as ciências sociais. As ciências sociais lhe permitiram pensar o sujeito como inscrito numa estrutura macro, social e cultural.

De acordo com Quiroga (2005), Pichón-Rivière começou a falar em psicologia social nos anos cinquentas, quando, na clínica psicanalítica, se deu conta de que no mais íntimo da subjetividade do indivíduo há uma ordem familiar sustentada e normalizada por uma ordem social. É importante assinalar o sentido com que Pichón-Rivière usa a denominação psicologia social:

“A Psicologia Social que postulamos tem como objeto de estudo o desenvolvimento e transformação de uma relação dialética que se dá entre estrutura social e fantasia inconsciente do sujeito, fundada sobre suas relações de necessidade. Dizendo de outra maneira: a relação entre estrutura social e configuração do mundo interno do sujeito, relação esta que é abordada através da noção de vínculo”. (PICHÓN - RIVIÈRE, 2000, p.230).

Para ele, Freud alcançou, em determinados momentos de sua obra, uma visão integral do problema da inter-relação entre homem-sociedade que constitui o ponto de partida da

---

(\*) Um ECRO é caracterizado como um “conjunto organizado de noções e conceitos gerais, teóricos, referidos a um setor do real, a um universo do discurso, que permite uma aproximação instrumental do objeto particular concreto” (PICHÓN-RIVIÈRE, 2000, p.229).

psicologia social. Citou especificamente alguns estudos como *Psicologia das massas e análise do ego*, no qual Freud afirma: “na vida anímica individual, aparece integrado sempre, efetivamente, o outro como modelo, objeto, auxiliar ou adversário, e deste modo a psicologia individual é ao mesmo tempo, e desde o princípio, psicologia social, em um sentido amplo, mas plenamente justificado” (FREUD, 1981, p.2563)

Entretanto, para Pichón-Rivière, Freud não conseguiu desprender-se de uma concepção antropocêntrica, que o impediu de desenvolver um enfoque mais dialético. O apego de Freud à *mitologia* da psicanálise, à teoria instintivista, impediu-lhe a formulação do que chegou a vislumbrar, isto é, de que *toda psicologia, num sentido estrito, é social*.

Quiroga (2005), comentando as divergências entre Freud e Pichón-Rivière, afirma que, embora a psicanálise não negue o social no psiquismo, a diferença está em que, para Freud, há certa região do pulsional, do instintivo, que não é alcançada pelo social enquanto para Pichón-Rivière esta zona totalmente fechada ao exterior não existe. Conforme essa autora, Freud é um pensador do século XIX, influenciado pela idéia dos sistemas fechados e Pichón é um pensador muito posterior, alguém que pensou em sistemas abertos. Essa concepção segundo a qual o psiquismo é um sistema aberto, que se constitui por meio de suas relações, fez com que Pichón-Rivière fundasse uma linha de pensamento a que chamou de psicologia social. Não renegou a psicanálise e continuou a utilizar muitos dos seus principais instrumentos, tais como a escuta, a associação livre, a leitura dos sinais corporais. Mas enfatizou que o grupo é uma cena e que a articulação do paciente com outros pacientes ou outros grupos facilita a mobilização dos processos de identificação, a reintegração do paciente no mundo social.

Para ele o grupo é um “[...] conjunto restrito de pessoas ligadas entre si por constantes de tempo e espaço e articuladas por sua mútua representação interna, que se propõe, de forma explícita ou implícita, a realização de uma tarefa, que constitui sua finalidade” (PICHÓN-

RIVIÈRE, 2000, p. 234). O grupo é concebido, então, como uma estrutura de ação, de operação, como grupo operativo.

A tarefa grupal apresenta dupla face: uma face explícita, que pode ser, por exemplo, um aprendizado, uma cura, um diagnóstico de dificuldade, um estudo de um tema qualquer; uma face implícita, subjacente à primeira que aponta para a ruptura, por meio do esclarecimento, das pautas estereotipadas que dificultam a aprendizagem e a comunicação, constituindo um obstáculo para o progresso ou a mudança.

Entretanto, antes de entrar em tarefa, o grupo passa por um período de pré-tarefa, caracterizado pela resistência, durante o qual, o verdadeiro objetivo da conclusão da tarefa não é alcançado. Essa postura paralisa o prosseguimento do grupo. Realizam-se tarefas apenas para passar o tempo, o que acaba por gerar uma insatisfação entre os integrantes. As tarefas são percebidas como destituídas de sentido, faltando ao grupo a revelação de si mesmo.

O período de pré-tarefa acontece devido à interferência de duas ansiedades básicas: o medo da perda das estruturas existentes, denominada ansiedade depressiva por Pichón-Rivière (situação de conforto relativo anterior) e o medo do ataque (ansiedade paranóide) na nova situação, provindo esta última das novas estruturas, nas quais o sujeito se sente inseguro por carência de instrumentação. Essas duas ameaças coexistentes configuram a situação básica de resistência à mudança que, no grupo operativo, precisa ser superada por meio do esclarecimento provocado, dialeticamente, pelo coordenador.

O coordenador cumpre um papel prescrito: o de ajudar os membros do grupo a pensar, abordando o obstáculo epistemológico configurado pelas ansiedades básicas. Seus instrumentos são a assinalação das situações manifestas e a interpretação da causalidade subjacente. O coordenador é auxiliado por um observador cuja função consiste em recolher, anotar, observar todo material expresso, verbal, gestual, pré-verbal emitido pelo grupo, com o objetivo de realimentar o coordenador para um reajuste das técnicas de condução.

Em síntese, todo grupo propicia, mesmo na mais simples tarefa, o aparecimento de um *emergente* grupal. Este é exatamente aquilo que faz sentido para quem observa, escuta. A observação qualificada e atenta permite ao coordenador interpretar o dado ou fenômeno presente, dar-lhe um sentido, iluminando o emergente. Este emergente leva a novo existente, o qual, por sua vez, requer nova interpretação, que levará a outro emergente e assim por diante.

Somente passado esse período de resistência, o grupo entra em tarefa, quando, então, serão trabalhadas as questões do grupo. A partir desse trabalho, elabora-se o que Pichón-Rivière chamou de projeto, por meio do qual, o grupo pensa e coloca em ação as estratégias necessárias à produção de mudanças.

Ao longo desse percurso, nessa rede de interações, cada sujeito assume (ou o grupo lhe atribui) determinada posição ou papel, ligado à sua posição e função dentro do sistema, gerando expectativas nos demais integrantes da rede. A análise desses papéis nos reenvia à compreensão das formas de adaptação à realidade que desenvolvem os membros do grupo.

Ainda, como resultado de suas observações feitas nas atividades e análise de grupos, Pichón-Rivière desenvolveu os conceitos de *verticalidade e horizontalidade*. O primeiro trata da história pessoal de cada integrante, história esta que faz parte da determinação dos fenômenos no campo grupal. A horizontalidade refere-se à dimensão grupal atual, dada pelas características presentes no grupo. A intersecção entre a verticalidade e a horizontalidade dá origem aos diferentes papéis que o indivíduo assume no grupo, uma vez que os papéis se formam de acordo com a representação que cada um tem de si mesmo e que responde as expectativas dos demais. No início, os papéis tendem a se fixar, até que se configurem as lideranças funcionais, que vão propiciar o desenrolar da tarefa. Destaca-se o papel do porta-voz, do bode expiatório, do líder e do sabotador:

- ✓ Porta-voz- expressa as ansiedades do grupo. É o emergente que denuncia a ansiedade predominante no grupo e que impede a execução da tarefa.
- ✓ Bode expiatório- também expressa a ansiedade do grupo, mas diferentemente do porta-voz, sua opinião não é aceita pelo grupo. Por isso, o grupo não se identifica com a questão levantada pelo bode expiatório, gerando sua segregação. Entretanto, pode-se considerá-lo depositário das dificuldades do grupo e culpado de cada um de seus fracassos.
- ✓ Líder- a estrutura e função do grupo se configuram de acordo com os tipos de liderança assumidos pelo coordenador. O grupo corre o risco de ficar dependente e agir somente de acordo com o líder e não como grupo.
- ✓ Sabotador- conspira contra a evolução e conclusão da tarefa podendo levar à segregação do grupo.

Finalizando, para Pichón-Rivière o grupo operativo configura uma situação de aprendizagem, de esclarecimento.

Esse esclarecimento implica a análise no aqui e agora da situação grupal, dos fenômenos de interação, dos processos de adjudicação e assunção de papéis, das formas da comunicação, em relação com as fantasias que geram essas formas de interação, os vínculos entre os integrantes, os modelos internos que orientam a ação (grupo interno) e os objetivos e tarefa prescrita do grupo (PICHÓN-RIVIÈRE, 2000, p. 237 ).

O processo de esclarecimento reduz a ambigüidade grupal pela resolução dialética das contradições internas do grupo, permitindo que seus integrantes aprendam a pensar e adquiram autonomia para resolver seus próprios problemas.

Enfim, os grupos operativos de Pichón Rivière apresentam características semelhantes aos T Grupos, formados artificialmente em diferentes instituições e organizações, com a finalidade de permitir a discussão e a vivência das formas de comunicação, cooperação, coesão grupal, tomada de decisão, resolução de problemas. Considerando os grupos

operativos apenas sob essa ótica, observa-se um distanciamento entre Pichón-Rivière e os demais psicossociólogos estudados. Entretanto, ressaltos entre eles alguns pontos em comum.

Em primeiro lugar, a atitude clínica, de escuta analítica do grupo e do uso da interpretação como uma das ferramentas de análise do grupo, entendendo-se essa interpretação no seu sentido psicanalítico, ou seja, como o apontar, formular ligações entre elementos (acontecimentos, falas, gestos) que estão colocados e que parecem desconexos. Esses elementos se revestem de sentido e permitem ao grupo alcançar um novo entendimento daquilo que vivenciam.

Em segundo lugar, a idéia de grupo como um conjunto de pessoas que têm um projeto comum, termo usado por Enriquez (1997a) para designar um ideal a ser realizado, algo que aglutina os membros do grupo entre si e fortifica tanto o eu ideal quanto o ideal do eu de cada um deles. Pichón-Rivière usa o termo tarefa grupal, ou seja, a tarefa levada a termo pelo grupo no sentido de constituir-se como tal, ao construir uma base de entendimento comum, depois de vencidas as barreiras que entravavam esse processo. Para ele, somente após atingir esse nível de entendimento, será possível ao grupo elaborar um projeto coerente para si próprio. Barus-Michel (2004) afirma que, somente por meio do grupo, o sujeito individual torna-se sujeito social, tem acesso ao *nós* e à instituição, podendo encaminhar suas demandas com maior poder.

Em terceiro lugar, está a ênfase dada à história individual dos membros do grupo, a importância da percepção de cada indivíduo. Para Barus Michel (2004), as personalidades são atuantes, presentes na instituição em que elas investem, sob a forma de identificações e projeções, tanto para se defender como para se constituir, conforme pautas que respondem a mecanismos inconscientes. Embora esse seja um material de difícil acesso, é a partir daí que a instituição é investida em modos fantasmáticos que podem suscitar fenômenos sintomáticos como os boatos, as manifestações de violência, as sabotagens. Enfatizando o conceito de

*papel* ou posição grupal, Pichón-Rivière (2000) afirma que “ [...] quando várias pessoas se reúnem em um grupo, cada membro projeta seus objetos de fantasia inconsciente sobre vários membros do grupo, relacionando-se com eles de acordo com essas projeções, que se tornam patentes no processo de adjudicação e assunção de papéis.” (PICHON-RIVIÈRE, 2000, p. 217). Nesse contexto, interpretar é iluminar o caráter transferencial dos conteúdos que se manifestam como condutas inadequadas, tendo-se em vista o *tempo* arcaico das fantasias e o *aqui, agora*, o tempo presente da situação grupal.

Em quarto lugar, esses pensadores são enfáticos quanto à importância de uma integração de diferentes níveis de análise. Pichón-Rivière realça o nível grupal, para cuja compreensão os níveis individual e institucional são chamados a cooperar. Já Barus-Michel (2004) destaca o nível do instituído, o nível organizacional e o relacional, integrando-os para o alcance de uma análise institucional. Também Enriquez (1997) ressalta a importância de diferentes instâncias para a compreensão da vida social: a individual, a grupal, a organizacional e a institucional, todas elas atravessadas pelas instâncias mítica, social-histórica e pulsional.

Uma vez explicitado esse corpo teórico por meio do qual me referencio, é importante agora destacar os dispositivos metodológicos que usei para desenvolver o trabalho de pesquisa.

#### 4: ESCOLHAS METODOLÓGICAS

*É preciso entender a implicação como a capacidade de se dispor ao sentido, de acolhê-lo e, em primeiro lugar, admiti-lo ali onde ele nos atravessa, o que é a melhor oportunidade para atingi-lo. Isso não quer dizer emergir nele, mas reconhecê-lo, o que se supõe, ao mesmo tempo, uma distância (BARUS-MICHEL, 2004, p. 126)*

O forte liame entre meu fazer profissional e a temática da pesquisa proposta constituiu-se, de início, em motivo de grande preocupação: como lidar com essa questão? Como tornar possível um projeto de pesquisa em área tão central da minha própria vida?

É característica das ciências o fato de o pesquisador estar implicado em seu objeto de pesquisa. Essa é uma questão hoje entendida como fazendo parte de qualquer campo da investigação científica. Conforme Devereux (1977) não faz boa ciência aquele que passa por alto seus dados mais fundamentais e característicos que são, muito concretamente, as próprias dificuldades dessa ciência. Para esse autor a ansiedade e a angústia que os dados da ciência do comportamento suscitam não podem ser escamoteadas, desconsideradas ou mesmo pretensamente controladas por meio de filtros e filtros entre o pesquisador e seus sujeitos.

Negar-se a utilizar essas dificuldades criativamente só pode levar à coleta de dados cada vez menos pertinentes, mais segmentados, periféricos e triviais, que não derramarão nenhuma luz sobre o que há de vivo no organismo ou de humano no homem. Por isso o cientista deve cessar de destacar exclusivamente sua manipulação do sujeito e tratar de entender ao mesmo tempo - e às vezes primordialmente - a si mesmo enquanto observador ( DEVEREUX, GEORGE. 1977, p. 21)

Discutindo a problemática da clínica do social, Barus-Michel (2004) esclarece que a relação do pesquisador com seu objeto apresenta duas características: a homotesia e a dessemelhança. Por homotesia, entende-se que observador e observado, em ciências humanas, são da mesma natureza, mantêm entre si uma relação especular na qual o clínico talvez esteja

à procura de si mesmo e de se surpreender com o que supõe ser diferente. Essa homotesia caminha junto com a dessemelhança, por meio da qual, o clínico se pretende objetivo, isento das incoerências do examinado ou do objeto de pesquisa. Ou seja, o clínico se busca no outro e, paradoxalmente, evita reconhecer-se nele. Essa dessemelhança ambígua é reforçada pela dissimetria da relação, isto é, o clínico é aquele que ocupa o espaço do saber, dominante sobre o objeto ou sobre o doente que se deixam examinar. Se o clínico corre o risco de assumir essa posição para se defender da semelhança, a relação corre o risco de perder seu sentido, mascarada pela falsa objetividade científica. Para se prevenir das distorções provocadas pela homotesia e pela dessemelhança, o clínico (ou o pesquisador) não pode deixar de questionar-se em sua pesquisa.

Esse questionamento começa pela apresentação do próprio sujeito: quem fala e de que lugar? Ou seja, é necessário que o pesquisador explicita o que ele é em relação à instituição objeto da pesquisa, visto que ele não tem somente um lugar, mas também uma história nessa instituição. Para essa autora, a implicação se trabalha, deve passar pela palavra, deve ser formalizada pela escrita, o que me fez abrir esta dissertação pelo relato de minha própria história profissional, do meu trabalho como consultora de SEEMG e, agora, pela explicitação da minha implicação com esse campo, pela discussão dessa questão.

Continuando, Barus-Michel (2004) afirma que somos obrigados a ir mais longe e responder as seguintes questões: o que suscita esse trabalho? Quais são as curiosidades, as perguntas que precisam ser respondidas? O que não se sabe e que se deseja saber? Quer dizer, esses questionamentos tocam num ponto importante que é a definição do problema da pesquisa, em torno do qual gira a dissertação.

Ora, essa definição não se mostrou fácil. Foi necessário um longo processo de refinamento, de leitura e observação, visando a delimitação das minhas possibilidades como pesquisadora frente ao campo. Mesmo assim, reconheço que, implícita no foco da pesquisa,

esteve presente a vontade de encontrar algo que combinasse com meus próprios ideais de educação. Existiu também o interesse em ver a mim mesma naquilo que me propunha a procurar, determinado pelo meu lugar de consultora da SEEMG, bem como por meu sistema de crenças e valores, fortemente impregnado de uma ideologia libertária, com raízes em Paulo Freire, autor sempre enfático sobre a importância da força dos coletivos e da autonomia dos sujeitos na condução do seu fazer profissional. Fui sujeito e também objeto deste estudo: desejei que o PDP *desse certo*, quis que ele realmente fosse capaz de provocar um movimento no sentido de formar grupos mais autônomos, mais fortes dentro das escolas.

Finalmente e ainda de acordo com Barus-Michel (2004), ao reconhecer-se como instrumento e, ao mesmo tempo, como obstáculo ao desenvolvimento do seu trabalho, o pesquisador deve recorrer ao *dispositivo metodológico*. Esse pode ser considerado como o desdobramento concreto da referência teórica que serve de limite para o procedimento, autoriza o advento do sentido, deixando espaço aos acontecimentos na relação, neste caso, entre pesquisador e pesquisado.

Portanto, nesse ponto, torna-se importante detalhar melhor o plano metodológico que utilizei para a efetivação da pesquisa.

Esta dissertação poderia ter como local de investigação qualquer escola pública participante do PDP. Escolhi a Escola Estadual Professor Milton Campos, que doravante chamarei de Colégio Estadual Central, seu nome não oficial, porém muito mais usual. Tal escolha se deu por razões práticas: ela está próxima da minha residência e menos exposta às vicissitudes de um entorno violento. Além disso, no ano de 2003, eu ali havia trabalhado com grande parte dos professores e demais profissionais como consultora da SEEMG ajudando-os na elaboração do PDPI da escola. Portanto, ela não constituía um ambiente desconhecido para mim. Além disso, seria minha escola preferida, caso não tivesse me direcionado para o curso de formação de professoras do Instituto de Educação.

Quanto ao GDP, conforme já disse, optei por um grupo de professores de química e de biologia como forma de exercer sobre mim mesma um controle básico, uma vez que essas são disciplinas muito distantes do meu campo de conhecimento, reduzindo minhas possibilidades de interferência nas discussões do grupo. Mesmo assim, é preciso acrescentar, atuar como observadora e *trancar* a consultora não foi tarefa fácil e nem de todo possível.

Trabalhando a questão metodológica, Barus-Michel (2004) afirma que a compreensão institucional só é alcançada mediante a relação entre o instituído, o funcional, o relacional:

- ✓ o instituído corresponde à exterioridade e à normatividade da instituição. É a enunciação, o que se afirma sobre as inscrições fundadoras, o dever ser da instituição;
- ✓ o funcional corresponde à organização, que procura colocar o instituído em prática;
- ✓ o relacional corresponde ao nível mais espontâneo, produzido pelo confronto entre o instituído e o funcional, transformado, enriquecido, reduzido, traduzido pelas pessoas que investem, trabalham, assumem a instituição.

Relacionando esses três aspectos, essa autora propõe uma *grade*, simplificada pela autora em seus pontos principais e vista na figura 3, para uma análise institucional, na qual se observam dois planos: o da esquerda, referindo-se aos aspectos externos, apresentáveis, da instituição; o da direita, aos aspectos mais implícitos, menos visíveis da instituição. Os elementos desses dois lados convergem e se explicitam sob a forma de conflitos, momentos em que os poderes múltiplos existentes numa instituição também se explicitam.

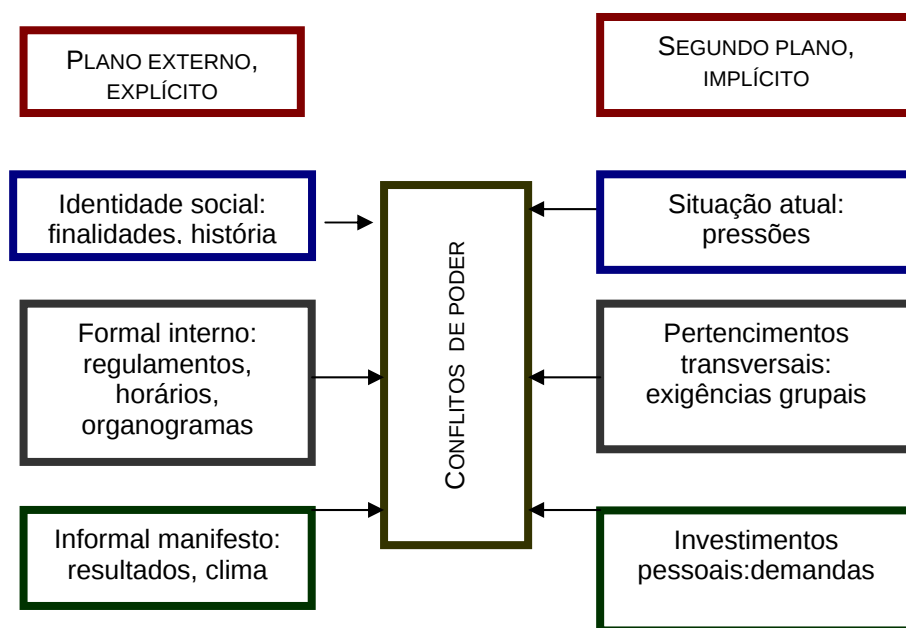


Figura 4- Grade para uma análise institucional, baseada em modelo de Barus-Michel (2004)

Para *fazer falar* essa grade, é preciso colocar os elementos identificados numa perspectiva dinâmica. Para a autora, a hipótese que justifica a análise da instituição é de que sua estrutura é multissignificante. Ou seja, nela atuam intenções, motivações, demandas, pressões que, dentro do seu enquadramento, formam estruturas de sentido e, até, de não-sentido. Além disso, essa hipótese pode ser subdividida em três:

1. uma hipótese de sentido, segundo a qual, os poderes e as práticas correspondem a compromissos derivados das pressões contraditórias em ação e são destinados a satisfazê-las. Aqui, o importante é identificar quem faz a lei, quem é o sujeito e o que está em jogo;
2. uma hipótese de desconhecimento engendrado pelo jogo institucional, devido à sua complexidade, ao discurso dominante e aos processos inconscientes que aí se fundem. Aqui, a questão é saber o que é ocultado, em proveito de quem ou de que e os modos de ocultação;
3. finalmente, uma terceira hipótese, relacionada à interdependência entre os diferentes registros e níveis da estrutura institucional. Problemas como a perda de interesse pelo funcionamento institucional, a existência de grupos de pressão ou clãs, a perda do sentido

histórico, a reprodução de comportamentos autoritários nos níveis instituído, funcional e relacional são sinais aos quais o analista pesquisador deverá se mostrar atento, posto que não são problemas isolados.

Além da leitura institucional propiciada pela identificação dos modos de articulação dos elementos da grade, é importante considerar-se a questão da distribuição e apropriação dos poderes dentro da instituição. Como identificar tais poderes, onde eles se mostram? Segundo a autora, eles estão presentes:

- ✓ nos discursos, nos textos que ordenam e mostram a versão institucional e distribuem a informação, assim como nos lugares de decisão, nos postos de dominação;
- ✓ nos *status*, insígnias e privilégios que tanto podem indicar a presença do poder quanto mascarar o fato de que ele ali não está;
- ✓ no vivido pelos atores sociais, que pode tomar diferentes formas: sob o sentimento de ter ou sofrer influência, evidenciando a interferência de formas de pressão não formais, afetivas; sob o sentimento de dependência material; sob a forma do sentimento de obrigação, levando à adoção de comportamentos ou atitudes sob pena de sanções explícitas e formais.
- ✓ finalmente, o último indicador de poder é a existência do conflito, assinalando a colisão de poderes. São lutas para construir o sentido e, como tal, materiais preciosos para a compreensão da instituição.

A autora alerta: “[...] quando a instituição e o sistema de poder ordinário tentam manter a ficção da unidade, põem à mostra as contradições, a variedade dos investimentos, a diversidade de opções, a divisão do sujeito social.” (BARUS-MICHEL, 2004, p.158). Nem sempre muito explícitos, os conflitos se instalam no momento em que os subordinados contestam os dominadores e tentam inverter a ordem.

Por último e não menos importante, a autora chama a atenção para as fases da *vida* da instituição, alertando para o fato de que essas fases não se confundem com estágios evolutivos, mas como *momentos* e a análise deverá estabelecer a que se devem, a que estão ligados seu aparecimento, permanência, desaparecimento. É possível identificar:

- ✓ uma fase inicial, da fundação, quando o imaginário é todo-poderoso, *quando o romance institucional se forja*. Desmorona tão logo haja uma falha na cumplicidade inicial entre o imaginário, os investimentos e o funcionamento;
- ✓ uma fase de estagnação, quando ocorre uma distensão ou enfraquecimento de cada nível (funcional, relacional, instituído), determinando a perda de sentido. Pode ocorrer seguindo-se a uma crise ou até pelo envelhecimento da instituição;
- ✓ uma fase explosiva, na qual os conflitos extravasam o ritmo habitual, e surgem incompatibilidades em todos os níveis, agressividades, rupturas, sentimentos paranóicos;
- ✓ uma fase unitária, de identificação mútua, ilusão de um só corpo, forma de reação ou de defesa da instituição contra o inimigo externo. Nessa fase o imaginário prevalece sobre o funcional, os problemas internos são escamoteados;
- ✓ uma fase de compartimentação, semelhante à da estagnação, quando a instituição se separa do seu entorno, as relações entre as pessoas são precárias, as comunicações deficientes, a desconfiança e a agressividade permanecem latentes e a instituição segue adiante apenas pela necessidade do funcional;
- ✓ uma fase construtiva, dirigida para a renovação das práticas e das finalidades, nas quais os investimentos são grandes. Os atores têm o sentimento de criar

valores e crêem participar de todos os níveis. Está, em geral, ligada a uma mentalidade participativa;

- ✓ uma fase depressiva, em geral, derivada do enfraquecimento da fase construtiva, ocorrendo sentimentos de perda e refúgio no imaginário nostálgico, ligados à angústia diante da realidade, ocorrendo a dissolução da identidade institucional.

Percebe-se, portanto, que as instituições, muitas vezes, passam muito próximas do seu fim, e tal não acontece devido à continuidade do instituído, à sua dependência para com as demais instituições que lhe dão sustentação. Portanto, é importante ressaltar as formas de relacionamento que a instituição mantém com seu exterior, com seu contexto histórico, social, econômico, político e com as organizações públicas ou privadas vistas como interferentes na dinâmica institucional. Conforme a autora,

[...] o interior pode estar em contradição com o exterior, isolar-se dele e excluir de si tudo que o lembra. Pode, ao contrário, dever sua sobrevivência (artificial) a esse exterior, onde se verificam relações de poder, de troca e reciprocidade, relações conflituosas ou negociadas. Por sua vez, essas relações têm uma história e uma doutrina, um modo de regulamento, um tom relacional e um vivido. O imaginário as encena e as investe. (BARUS-MICHEL, 2004, p. 164).

Considerando a grade proposta por Barus-Michel (2004), foi feito um plano de pesquisa que cobriu duas linhas de investigação paralelas:

1. a primeira, relativa à compreensão do cenário institucional local, ou seja, da escola;
2. a segunda, relativa à compreensão dos fenômenos grupais apresentados pelo GDP.

Foram adotados os seguintes procedimentos ou técnicas de pesquisa:

1. realização de três entrevistas: uma com um ex-diretor dessa escola, outra com seu diretor atual e uma terceira com a vice-diretora do turno da manhã. Tais entrevistas tiveram como objetivo a obtenção de dados relacionados ao aspecto formal externo da instituição e, por isso, foram mais estruturadas.

2. realização de pesquisa documental com o objetivo de clarear pontos da história da instituição. Os documentos existentes revelaram-se insuficientes, e foi possível perceber que muito da história do Colégio Estadual Central está na memória daqueles que ali trabalharam ou ainda trabalham: é quase uma história oral, repetida ao longo das sucessivas gerações de professores e alunos;

3. realização de um grupo focal com alunos da escola, composto por jovens do turno da manhã, pertencentes às primeira e segunda séries. Essa técnica consiste em trazer para o grupo uma ou duas questões para discussão. Se possível, deve ser conduzida por um pesquisador e acompanhada por um observador. Deve ser preferencialmente gravada, ficando o pesquisador mais livre para observar outros comportamentos expressos pelos participantes. Como não pude contar com a ajuda desse segundo elemento, apenas registrei as falas dos alunos por meio do gravador.

Esses jovens foram informados da minha intenção de realizar um grupo de discussão sobre a Escola pela professora coordenadora do GDP. No dia marcado, procurei as salas indicadas pela professora, perguntando aos alunos quem eram os que haviam manifestado interesse em participar. Dez alunos se apresentaram e, juntos, procuramos uma sala tranquila para a realização do trabalho.

Inicialmente, tive com eles uma conversa sobre a pesquisa, sobre a técnica, sobre a necessidade da gravação, sobre a questão do sigilo. Em seguida, solicitei que se apresentassem, dizendo o nome, série que cursavam, bairro onde residiam. Depois, pedi que respondessem basicamente às seguintes questões:

- ✓ porque escolheram o Colégio Estadual para fazerem o ensino médio?
- ✓ gostam do Colégio? Por quê?
- ✓ tiveram alguma decepção com a escola? Qual?

Com isso, procurei ouvir deles os motivos pelos quais ali se matricularam, suas preocupações, seus questionamentos, suas observações e percepções que têm da escola, dos seus modos de funcionamento e dos professores. Confesso que foi difícil fazer esse grupo focal porque os alunos não conseguiram observar a regra de falar um de cada vez. Em alguns momentos, falaram todos ao mesmo tempo, ou mesmo, em paralelo, dificultando o registro e tornando a gravação confusa. Mesmo assim, foi um trabalho bastante rico que permitiu um conhecimento sobre a Instituição a partir do ponto de vista dos alunos, ou seja, dados bastante interessantes sobre os modos pelos quais o formal da escola se manifesta e se transforma, no plano informal;

4. realização de um grupo focal com professores, composto por alguns integrantes do GDP- aqueles que se dispuseram a participar - com o intuito de conhecer o modo como percebem a escola, como se relacionam com ela, qual a idéia que têm de si mesmos como profissionais dessa escola e da rede pública. O procedimento seguido foi o mesmo que usei para com os alunos. Basicamente, busquei conhecer melhor esse grupo de professores tentando identificar como lidam com as regras que regem sua conduta funcional e profissional e com as pressões exercidas pela Instituição (considerando aqui tanto o Colégio Estadual quanto a SEEMG). Portanto, comecei a entrar no plano mais implícito da Instituição, no qual um jogo de inter-relações se revela;

5. participação, como observadora, de uma série de reuniões de trabalho do GDP. Aqui, coloquei-me concretamente como observadora, apenas ouvindo atentamente o que diziam e anotando alguns pontos ou palavras mais significativas para um registro posterior, mais detalhado, da sessão. Esses registros, feitos *à posteriori*, permitiram-me refletir e levantar questões sobre o que eu havia observado durante as reuniões de grupo. Assim, procurei entender como os professores perceberam as tarefas que lhe foram solicitadas, como as receberam, quais as expectativas que desenvolveram a partir delas, como contornaram

dificuldades, como se organizaram, quais as formas de apresentação e resolução de tensões, conflitos e problemas;

6. realização de entrevistas individuais semi-estruturadas com alguns professores participantes do grupo, com os objetivos de complementar os dados obtidos, clarear zonas de obscuridade, alcançar um conhecimento maior dos indivíduos. Procurei obter um relato da história de cada um, tendo como foco a questão profissional: a escolha da profissão, frustrações, alegrias, o significado do trabalho na Escola, as relações com os alunos, com a SEEMG, com os colegas de trabalho, com o grupo e com o projeto em pauta. Foram entrevistados: as duas professoras que exerceram a função de coordenadoras e três professores que estiveram presentes com mais assiduidade às reuniões.

Finalmente, procurei fazer uma análise dos resultados por meio do cruzamento dos dados levantados, referenciando-me pelos marcos teóricos da psicossociologia, visando encontrar respostas para as perguntas que motivaram esta pesquisa.

Conforme Barus-Michel (2004), a abordagem psicossociológica de uma instituição pode ser feita de duas maneiras: uma análise que se aproxima da pesquisa, conduzida pelo demandante, que trabalha com uma instituição na qual ele geralmente se insere; uma análise que se aproxima da intervenção, na qual o analista responde uma demanda, oferece uma possibilidade de acolher as questões apresentadas pela instituição e restituí-las, de tal forma que façam algum sentido.

A presente dissertação situa-se no âmbito da primeira forma de abordagem, considerada por Barus-Michel (2004, p. 127) como uma “[...] situação banal em que um ator social se interroga sobre a instituição em cujo quadro exerce sua prática e onde, justamente, a implicação se combina com a preocupação de um método que distancie e abra para uma leitura da instituição”.

Assim, o que pretendi fazer foi tão-somente uma análise qualitativa de conteúdo dos dados coletados, os quais passo a apresentar a seguir. Procurei extrair deles um entendimento sobre a Instituição, sobre o grupo e sobre os modos de relação desse grupo e desses professores com a instituição Escola, com a instituição Secretaria, com o projeto em apreço. Convém ressaltar que da próxima parte em diante, todos os nomes das pessoas que foram por mim entrevistadas, ou que tiveram suas falas e opiniões registradas, são fictícios ou omitidos. Contudo, dados mais gerais e opiniões de alguns professores que participaram do GDP estão especificados no APÊNDICE A desta dissertação. Esses dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário, constante do ANEXO 1 que, infelizmente, não me foi devolvido por todos (faltaram as respostas de dois professores: Clara e Elias).

## 5: A INSTITUIÇÃO ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR MILTON CAMPOS OU O COLÉGIO ESTADUAL CENTRAL

### 5.1 BREVE HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO GERAL DO COLÉGIO

A história do Colégio Estadual Central não se encontra sistematicamente registrada. Não há relatos ou documentos oficiais publicados, nem mesmo pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. A própria biblioteca da Escola conta com muito pouco material, em sua maior parte, recortes de jornais relativos ao período de construção e inauguração do seu prédio e ao centenário do educandário. Por meio do diretor atual, tive acesso a um documento produzido por Silva (2003) em que, de certa forma, as informações relativas a esse histórico encontram-se mais organizadas. Ainda, a consulta à dissertação de mestrado de Oliveira (2002) foi também de grande valia. Portanto, os dados que apresento a seguir são resultantes dessas consultas, bem como obtidos por meio de entrevistas realizadas com um ex-diretor, com seu diretor atual e com a vice-diretora do turno da manhã.

A fundação do Colégio Estadual remonta ao Império, quando foi inaugurado, em 1851, na cidade de Ouro Preto, o Lycêo Mineiro. Regulamentado posteriormente, em 5 de fevereiro de 1854, pelo Presidente da Província, Francisco Diogo de Vasconcelos, esse mesmo liceu passou a chamar-se Gymnásio Mineiro. Em 1890, no governo Bias Fortes, passou a ter duas sedes: uma em Barbacena, como internato e a outra, em Ouro Preto, como externato. Em 1898, devido à transferência da capital para Belo Horizonte, o Gymnásio Mineiro foi provisoriamente instalado num prédio da Praça Afonso Arinos. Mudou-se depois para a Rua da Bahia, e em seguida, para um conjunto de edificações onde funcionava o quartel do 1º Grupamento de Incêndio do Corpo de Bombeiros, no alto da Avenida Afonso Pena. Em 1920, foi novamente transferido, dessa vez, para outro casarão, na Avenida Augusto de Lima, no local onde se encontra hoje o Fórum Lafayette. Em 1932, o Ginásio foi

finalmente instalado nas dependências do prédio onde hoje se encontra o Centro de Convenções de Minas Gerais, o Minascentro, ali permanecendo até a inauguração da sua sede própria.

Em 1943, por um decreto do então presidente Getúlio Vargas, ex-aluno do estabelecimento, o Ginásio Mineiro passou a chamar-se Colégio Estadual de Minas Gerais. Na década de 50, nos tempos de Juscelino Kubitschek como governador do estado, foi construído o prédio atual, de arquitetura modernista, que ocupa uma área aproximada de vinte e oito mil metros quadrados, situada em local nobre da capital.

Assim se manifestou o Prof. Heli Menegale, reitor do Colégio Estadual, em entrevista concedida ao jornal Folha de Minas , no dia 13 de agosto de 1952, frente à notícia de que o governo iria alienar o prédio onde o colégio funcionava, situado na Avenida Augusto de Lima, para construir outro, “em amplo local do Bairro Santo Antônio”:

Justifica-se [...] a atenção do Governo para com o Colégio Estadual de Belo Horizonte, em benefício das gerações que aqui estão presentes e as que baterão em futuro às nossas portas. Outro não é o propósito do projeto em apreço que estabelece providências oportunas e urgentes para que a tão importante estabelecimento brasileiro se dêem as condições materiais de funcionamento compatíveis com as suas responsabilidades e com o interesse da melhoria e do desenvolvimento do ensino secundário de Estado Não lucrará com a medida o Colégio Estadual. Lucrarão várias gerações naquilo que mais prezam e necessitam, qual seja, escolas realmente capazes de entregar ao País necessitado, cidadãos realmente dignos (FOLHA DE MINAS, 1952).

Ainda, conforme o professor Heli Menegale, em entrevista concedida ao jornal Diário de Minas, em 31 de janeiro de 1953, a transferência do Colégio Estadual para sua nova sede seria de extrema importância como uma resposta do governo aos anseios de todos que ali trabalhavam e estudavam, uma vez que o local onde funcionava já não oferecia mais as condições materiais de ensino e de atendimento ao aumento da demanda de novas matrículas atraídas pela fama do seu ensino.

[...]Em dia com o progresso das Ciências Pedagógicas e as modernas doutrinas educacionais, o Colégio atrai para o seu corpo de professores, como no passado, expoentes do magistério mineiro, e de seus cursos continuam a sair moços que depois vão luzir na vida social e intelectual do País, orgulhosos desta casa, fiéis a este meio em que aparelharam o espírito e temperaram o caráter. O conceito em que se situou a instituição permanece inalterado entre o povo, na esfera oficial da educação e do ensino, quer no estado, quer no âmbito federal [...] O Colégio Estadual de Minas Gerais é um dos dois melhores colégios do Brasil. ( DIÁRIO DE MINAS, 1953)

Para Barus-Michel (2004, p.136), “[...] o espaço é objeto de opções políticas, ideológicas, econômicas. Aquele à que se destina a instituição ou que é por ela apropriado já tem um sentido nessa instituição”. Assim, em 1956, ao se transferir para sua nova sede, cuidadosamente localizada e planejada para oferecer aos alunos e professores conforto físico e material necessário aos anseios de *um dos dois melhores colégios do Brasil*, o Colégio Estadual teve incentivados seus esforços no sentido de formar os moços que iriam *luzir na vida social e intelectual do País*. Tal destino, no entanto, durou relativamente pouco.

Em 63, houve a criação dos anexos da Serra, Gameleira, Santo Antônio, Sagrada Família, Lagoinha e Coração de Jesus, já num contexto de expansão do ensino ginásial. Nessa época foi adicionado o adjetivo *Central* ao nome da escola que funcionava no prédio original. A denominação do Colégio Estadual Central perdurou até 1972, quando recebeu o nome de Colégio Estadual de 1º e 2º graus Governador Milton Campos, por meio de um decreto do então governador Dr. Rondon Pacheco. Em 1973, perde a denominação de colégio e passa a chamar-se Escola Estadual Governador Milton Campos.

Do ponto de vista administrativo, desde os tempos do Lycêo, a escola era comandada por um conselho diretor e uma congregação de lentes, denominação dada aos seus professores catedráticos. É muito interessante observar que, já nessa época, faziam parte do conselho diretor, além do diretor do Lycêo, um professor da própria escola, um professor primário ou particular distinto no magistério e dois cidadãos ilustrados que não pertenciam ao magistério, ou seja, já havia uma preocupação com uma administração compartilhada. A congregação de

lentes era incumbida de verificar, anualmente, quais os alunos estariam capacitados para fazer os exames e formular os pontos a serem estudados para os mesmos. As funções e o prestígio dessa congregação foram se ampliando no decorrer do tempo, passando, por exemplo, a compor a banca examinadora nos concursos para novos catedráticos.

Em 1973, com o surgimento de uma educação voltada para as classes populares e com as exigências de democratização da sociedade brasileira, a congregação é extinta na Escola Estadual Governador Milton Campos, instituindo-se, em seu lugar, o colegiado escolar. Aqui é importante lembrar que o colegiado só foi juridicamente criado em Minas Gerais, como uma resolução a ser implantada pelas escolas estaduais em 1983, evidenciando-se um pioneirismo da Escola Estadual Milton Campos nesse aspecto.

Nessa época, foram criadas 150 novas escolas destinadas ao ensino de 2º grau em Minas Gerais. Os anexos tornaram-se escolas independentes e a então recém-denominada Escola Estadual Governador Milton Campos passou a englobar a unidade 1, composta pelo prédio projetado por Niemeyer e a unidade 2 (antigo anexo Santo Antônio), uma construção padrão da SEEMG da época.

Essa integração Colégio Estadual e Anexo, entretanto, ainda hoje apresenta alguns aspectos interessantes. Para os alunos, há uma dualidade e afirmam a existência de duas escolas numa só: a unidade 1 é o Colégio Estadual Central e a unidade 2, o antigo anexo, é a Escola Estadual Governador Milton Campos.

Essa dualidade é visível no uniforme dos alunos, que ostenta um pequeno triângulo na manga da camiseta, onde se lê o nome da Escola Estadual Governador Milton Campos. Na frente da camiseta, em letras enormes, está gravado o nome Colégio Estadual Central, uma denominação carregada de significados simbólicos que remetem, sem dúvida, a uma outra época.

É importante lembrar aqui que, conforme Schwartzman, Bomeny e Costa (1984), a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, elaborada pelo ministro Gustavo Capanema, mantinha em seu bojo um entendimento restritivo do que era o ensino secundário. O curso secundário era o único que dava acesso à universidade e, por isso, seu conteúdo deveria ser essencialmente humanístico e estar sob profundo controle de qualidade. Somente seus estabelecimentos tinham permissão para usar as denominações *ginásio e colégio*.

Esta dualidade, presente na concretude física das duas unidades, na distinção entre as duas denominações, representada no uniforme dos alunos se faz sentir ainda no clima da escola por meio das falas dos alunos:

“Tem diferença de liberdade...”

“ Diferença de liberdade? Por que?”

“ Por que na unidade1 eu posso sair da aula, ficar no pátio assentada na grama e não atrapalhar a aula do professor...”

“ Por que aqui na unidade 2 não pode?”

“ Aqui parece que os disciplinários pegam mais firme...Os de lá te vêm descendo a rampa e não te incomodam...”

“ Tem também a questão do espaço, né?”

“ É. Aqui na unidade 2, você vai descer e o que você vai fazer? Se não quer ficar na sala de aula, o que você vai fazer? Ou vai fazer dever, ou vai fazer barulho ou vai dormir...”

“ São duas escolas totalmente diferentes...a biblioteca de lá é muito melhor.”

“ Tem muito mais espaço, lá dá pra você sentar e estudar na biblioteca.”

Conversei sobre essas diferenças com alguns professores que entrevistei. Uma das professoras, ex-aluna da escola, confirmou a fala dos meninos. Para ela, realmente, há uma diferença não apenas física como também de cultura institucional entre a unidade 1 e a

unidade 2. Em seu tempo como estudante, era para a unidade 2 que a escola encaminhava os alunos repetentes. Hoje isso já não acontece. Mas, a unidade 2 é muito mais vigiada, cheia de grades e cadeados. Tanto que a hora do recreio é chamada pelos meninos de hora do *banho de sol*. Contudo, tanto ela quanto outros professores afirmaram que gostam mais de trabalhar na unidade 2 porque a organização da escola é mais simples, o espaço é menor, o número de alunos também é menor e, por isso, a relação fica mais próxima. Ali, os funcionários se conhecem, chamam-se pelos nomes, há maior proximidade com a coordenação, que dá muito respaldo aos professores em suas decisões. Já a distância que existe entre os funcionários da unidade 1, o número de alunos em sala e a distância da direção diminuem seu atrativo, apesar da amplitude e beleza do espaço e de suas áreas verdes.

Essa questão apresenta-se também para o visitante para o qual se torna impossível deixar de comparar o espaço ocupado pela unidade 1, o estilo de construção, os gramados e árvores que a circundam e que acolhem aqueles que ali se encontram, com o espaço da unidade 2, recortado, cimentado, mal conservado, sem estilo arquitetônico definido, cercado por alambrados.

Na unidade 2, a coordenação ocupa um espaço central, visível para os alunos, contígua à sala dos professores. Todos têm acesso a essa sala e à coordenadora da unidade. Se essa localização reflete uma organização mais democrática, por outro lado, facilita a vigilância sobre os alunos, reduzindo-lhes os espaços de liberdade. Ocupando uma construção do tipo caixote, em dois andares, a unidade 2 é pobre em atrativos apesar das quadras de esportes e da bela piscina olímpica que ali se encontram, áreas às quais os alunos só têm acesso com permissão. Enfim, um anexo, destinado a receber uma população de alunos diversa daquela à que estava destinada a unidade 1.

Já na unidade 1, encontra-se o conjunto arquitetônico famoso, projetado por Oscar Niemayer: uma régua, onde fica o prédio principal da Escola, composto por dois andares. No

superior, estão as salas de aulas, amplos corredores para a circulação de alunos, ligados ao pátio por uma rampa. No andar de baixo, a biblioteca, a sala de professores, os setores administrativos, a sala de reuniões e os laboratórios. Um outro prédio, o mata borrão, é destinado ao auditório da escola, muito bonito e preparado para receber cerca de 200 pessoas. Uma imensa e alta caixa d'água, em forma de um giz, domina o conjunto, ao lado da cantina do colégio, representada como uma borracha. Todo o espaço dos pátios é gramado e agradavelmente arborizado, dando ao conjunto um aspecto semelhante a um *campus* universitário.

As salas da diretoria da Escola, do seu corpo técnico e administrativo encontram-se situadas nos fundos do prédio principal. A sala do diretor geral fica bem retirada de todas as demais, conta uma ante-sala e uma secretária que, de certa forma, barra a entrada de outras pessoas. Portanto, uma organização mais piramidal e que preserva a figura do diretor geral. Por outro lado, afasta a direção dos alunos.

“Acho que o que mais pega aqui é a relação com a direção, que não tem. A gente não tem acesso a direção...Cê quer desenvolver um projeto...por exemplo, esse ano é que o grêmio começou a ser (incentivado) assim mesmo, na primeira reunião que teve o Edson foi lá...a gente não tem como conversar...”

“A gente queria espalhar cartazes pelo colégio de um *show* que ia ter...a gente foi lá no (diretor) pedir pra espalhar os cartazes, ele pegou os cartazes e não pregou...”

“ Não justificando, mas o colégio é muito grande, são 50 salas, 50 turmas, então ali a direção, a sala dos professores fica um pouco elitizado, a gente não tem acesso, numa escola pequena é mais fácil a comunicação. Às vezes, a gente chega ao terceiro ano sem saber quem é o diretor, não por falta de procurar, mas por falta dele aparecer...tem a questão do interesse dos alunos também...”

Em frente à sala da direção geral, fica uma outra, mais ampla, destinada às reuniões, mais fechada e em cujas paredes estão expostas fotos de antigos reitores e diretores da escola, até o presente momento. No mesmo corredor, numa vitrine, estão cuidadosamente colocados dezenas de troféus esportivos ganhos pelo Colégio em diferentes torneios, demonstrando uma antiga preocupação da Escola com a formação de esportistas, algo que se evidencia também em várias placas, presas na parede do pátio de entrada, sempre em agradecimento aos professores de educação física e outros incentivadores desses torneios.

Segundo o diretor atual, a Escola conserva a tradição de abrir o ano letivo com uma aula inaugural, em geral proferida por um palestrante. Para essa aula, são convidados todos os professores e alunos da Escola e constitui um momento solene.

## 5.2 SOBRE OS ALUNOS

Pela manhã, na unidade 1, estão matriculados os alunos mais velhos, do segundo e do terceiro anos. Na unidade 2, estão somente alunos do segundo ano. À tarde, estudam os mais novos, do primeiro ano e algumas turmas de segundo ano. Já o noturno é composto por aqueles que estão *fora da faixa etária*, marcados por dificuldades, seja porque trabalham e não têm tempo para estudar, seja porque deixaram a escola e tentam retornar, ou porque já foram reprovados. Para o noturno, são encaminhados os alunos reprovados na própria Escola. Entretanto, a população do noturno vem se restringindo ano a ano. Conforme o diretor, de 2003 para cá, o Colégio fechou cinco turmas. Para ele, tal fenômeno se deve ao fato de que os alunos estão preferindo estudar nas escolas mais próximas de suas residências, tendo-se em vista o preço e a dificuldade de ônibus para o centro da cidade, à noite, quando as aulas terminam.

Observei a existência de uma certa homogeneidade entre os alunos do turno da manhã, manifesta na aparência e nas falas: são em sua maioria jovens da classe média baixa, que luta com dificuldades para manter os filhos numa escola, mesmo pública. Esse corpo discente contrasta com aquele que havia no colégio até a década de 70, quando foram implementadas as políticas de expansão da educação pública, com o acesso das camadas sociais menos favorecidas à escola, colocando em pauta o desafio da criação de uma prática pedagógica adequada para uma população diversificada, do ponto de vista sócio cultural.

Nas palavras de um dos seus ex-diretores, entrevistado por mim em 07 de dezembro de 2004, o alunado do Colégio, até essa época, era constituído, em grande parte, de jovens oriundos de famílias privilegiadas do ponto de vista social e econômico. Segundo o relato desse ex-diretor (que foi aluno do Estadual nos tempos em que ainda era conhecido como Colégio Mineiro, professor de matemática do Central, diretor do anexo da Sagrada Família e vice-reitor), o alunado do Colégio, em sua maior parte, era proveniente de uma elite econômica e intelectual, filhos de médicos, militares, donos de cartório, comerciantes, políticos de Minas Gerais. No final da década de 40, quando ele entrou para o Colégio como aluno, existiam muitos grupos escolares em Belo Horizonte mas, para o ginásio e o secundário, apenas o Colégio Estadual, o Instituto de Educação e o Colégio Municipal eram consideradas boas escolas. Para conseguir a matrícula em um deles, todos faziam um exame de admissão rigoroso. Aqueles que conseguiam aprovação eram os melhores, que iriam estudar também com os melhores professores.

“Eram poucos alunos e também poucos professores, todos muito rigorosos, ganhando muito bem. Tanto que eles moravam aqui, na região do Minas Tênis, em bonitos sobrados. Quem me influenciou para ser professor de matemática foi meu reitor, o professor Tabajara Pedroso. Quando eu fui conversar com ele sobre isso ( futuro profissional) ele me disse:” você nasceu para ser professor. Você vai ser professor de matemática aqui no Colégio. Você foi o único aluno que conseguiu ganhar um 10 com o professor Hegel!” Quando falei

com meu pai que eu ia ser professor no Estadual , ele ficou com muito orgulho, porque como professor você tinha *status*, tinha remuneração, você podia fazer um patrimônio [...] Para ser professor do Estadual, o candidato passava por um concurso rigorosíssimo, fazia prova escrita, prova de didática, prova de títulos, banca examinadora muito rigorosa. [...]”

Se, antigamente, para se matricular no Colégio o aluno precisava submeter-se ao exame de admissão, hoje os critérios são outros. O diretor atual explica:

“Em princípio, é dado ao aluno do fundamental o direito de escolher onde pretende continuar seus estudos. A Secretaria tenta manter essa escolha e adequá-la ao critério de proximidade. Havia um encaminhamento para cá daqueles alunos que estudavam em locais onde não tinham o segundo grau. Isso ainda persiste, mas o critério de escolha tem sido mais observado. Até por esse imaginário mesmo, o aluno que chega aqui por opção já vem com uma nova proposta, com uma nova postura... os alunos são de bairros distantes mas a gente vê que é porque querem essa escola aqui. Quando termina o prazo de inscrição daqueles que foram encaminhados pela Secretaria pelo cadastramento, fazem fila na porta aqueles que optaram por esperar aparecer uma vaga aqui. A noite, inclusive, a gente percebe que vêm alunos menores, mais novos, querendo matricular, na expectativa de aparecer depois uma vaga durante o dia.”

O critério de proximidade ao qual se refere o diretor geral é também chamado critério de zoneamento, pelo qual se observa a proximidade entre a escola e a zona residencial do aluno. Alguns dos jovens entrevistados por mim confirmam essa fala do diretor. Outros, no entanto, apresentam versões diferentes.

“ Eu vim para cá porque no colégio que eu estudava antes, eles pediram pra fazer a opção, eu optei por aqui, pelo Villa Lobos e por um outro. Eu já vim muito aqui antes, freqüentava aqui, colegas meus já estudavam aqui e devido à estrutura física do colégio. A estrutura física, as quadras e pelo fato de ter bons professores.”

“ Eu também já tinha ouvido falar daqui, o colégio é muito famoso, todo mundo conhece. Como eu entrei, gostei, acho que daqui só saio depois de formada mesmo...”

“ A primeira opção da minha mãe foi pelo Leopoldo de Miranda, ela não queria que eu viesse para cá. Mas, não deu para o Leopoldo, deu para cá. Eu vim e gostei.”

“ Comigo foi a mesma coisa. Na hora de fazer a opção minha mãe nem colocou o Estadual como primeira opção...acho que foi a terceira, mas as pessoas que estudavam aqui diziam que era muito grande, que tinha uma área verde muito bonita. Eu vim, me apaixonei, e por sorte eu consegui e adoro esse lugar.”

O processo de universalização do acesso à escola pública certamente teve um forte impacto sobre a escola. Conforme o ex-diretor, quando ele estudou no Estadual, a Escola funcionava com cerca de 600, 700 alunos. Na época em que ele foi professor de matemática do Estadual Central, o número de alunos não era muito grande, mesmo porque, nas salas projetadas por Niemayer, cabem apenas 30 alunos. Ao final do ano, ele, como professor, já conhecia todos pelo nome. Porém, no anexo da Sagrada Família, onde era diretor, havia cerca de 1.080 alunos, distribuídos em nove salas de 40 alunos, funcionando em três turnos.

Na percepção do ex-diretor, os alunos do Estadual conseguiam acesso aos melhores cursos universitários. Ainda hoje, os alunos da escola pública que chegam ao ensino médio desejam ingressar na universidade. Contudo, como não conseguem competir em pé de igualdade com os alunos das escolas particulares, acabam procurando os cursos menos concorridos. E pergunta: “Quantos alunos do Colégio Estadual conseguem entrar num curso de medicina, por exemplo? Muito poucos. Eles conseguem, mas em cursos menos procurados como geografia, educação física, belas artes etc.” Certamente, essa visão do ex-diretor expressa bem um ponto de vista dominante em sua época quando as camadas mais privilegiadas da sociedade de Belo Horizonte encaminhavam seus filhos, preferencialmente, para os cursos de direito, medicina e engenharia, considerados mais prestigiosos.

Atualmente a Escola trabalha com cerca de 4.200 alunos e 236 professores, distribuídos em duas unidades e três turnos, 44 turmas de 36 a 37 alunos no primeiro ano, 28

turmas no segundo ano e 24 turmas no terceiro ano, inclusive, com o oferecimento de ensino noturno para a clientela de jovens e adultos. A grande maioria desses alunos não reside no bairro de Lourdes, região centro-sul da cidade. São oriundos de vários locais da região metropolitana. Para o diretor, esses jovens, apesar de trazerem consigo bagagens muito diferentes tanto do ponto de vista da cultura familiar quanto das experiências adquiridas na passagem pelo ensino fundamental, manifestam claramente a intenção de continuar seus estudos e o sonho de entrar na universidade. Por isso, escolhem a Escola para estudar.

Essa realidade foi constatada por mim por meio do grupo focal realizado com um grupo de estudantes da Escola, procedentes dos bairros Lindéia, Floramar, Santa Amélia, Nova Granada, Santa Efigênia e Venda Nova, bairros mais periféricos, pertencentes às zonas norte, oeste e nordeste da capital. Aqui, é importante esclarecer que Belo Horizonte é uma cidade dividida em regionais, cada uma delas apresentando características próprias. A regional centro-sul, na qual se localiza o Colégio Estadual Central, é considerada uma região valorizada, concentrando uma população economicamente mais favorecida.

Todos os jovens que participaram do grupo focal demonstraram o desejo de fazer o vestibular. A variedade de interesses é muito grande: direito, letras, ciências sociais, decoração, jornalismo, fisioterapia, meio ambiente, tecnologias digitais e outras áreas. No entanto, criticam a escola e afirmam que, se desejarem mesmo ser aprovados no vestibular, não serão preparados apenas pelo Colégio:

“ Sobre o vestibular eu acho o seguinte. Acho que a atmosfera vestibular ainda não atingiu totalmente o professor que está dando aulas para o terceiro ano...”

“ Mas vira paranóia”...

“ É, mas tem que ter uma certa preocupação. Porque o professor chega lá, senta lá e diz: olha, gente, a matéria é essa aí....Da mesma maneira que tem outros que dizem: gente, ó, vestibular, isso aí cai muito, isso aqui também...entendeu? Tem poucos professores que se

preocupam com o vestibular do aluno dele do terceiro ano. Eu por exemplo não estou fazendo cursinho, tou estudando sozinha em casa, ralando pra caramba, tou deixando de fazer muita coisa, eu trabalho, eu faço artesanato tou deixando de fazer muita coisa pra estudar, só dentro de casa, eu não agüentaria uma carga horária de cursinho...pelo colégio estou mais ou menos preparada. Estou confiando mais na minha preparação pessoal do que no colégio. O colégio está me dando preparação para passar no terceiro ano. Em casa estou me preparando pra passar no vestibular. A preparação para o vestibular do colégio é um pouco deficitária.”

“ Tem o seguinte aqui, se você quer estudar tem que correr atrás, tem que pensar em tudo, tem que estudar pra valer mesmo. Se você não quiser, você até passa de ano. Ta cheio de colega meu que passa de ano, nunca fez nada..”.

### 5.3 SOBRE A QUALIDADE DA ESCOLA

No início dos anos 70, começaram a florescer em Belo Horizonte grandes estabelecimentos particulares de ensino laicos, e o Colégio P. foi um dos pioneiros. Como participante ativo dessa história, o ex-diretor relata:

“ Nessa época eu trabalhava no Cursinho Y com o professor X e disse a ele: se você quiser montar um colégio, a hora é agora porque o Estadual está em decadência e os colégios femininos religiosos também. Está na hora de fazer um colégio, com uma boa proposta, nos moldes de quando você estudou no Estadual. Ele disse: mas nós não entendemos de colégio, quem entende é você. Você topa? Eu aceitei e em 71 fizemos o Colégio, em 72 ele entupiu de alunos e qual era o perfil do professor? Dos nove coordenadores de disciplinas, todos eram do Estadual e eu era o diretor. Ou seja, basicamente o Pitágoras começou pelo Estadual. O aluno que estava ali era aquele que queria entrar na universidade, por isso a prioridade era o ensino, foi um sucesso e a partir do ano seguinte, tivemos que fazer seleção para a matrícula. .Daí em diante o Estadual começou a naufragar.”

Entretanto, para os professores atuais do Colégio, ele não morreu. Segundo as palavras de alguns deles, o Estadual ainda é visto pela população como uma escola de elite, quase

como uma escola particular. Portanto, seu alunado é diferenciado, e seus professores ainda têm prestígio.

“ É a história dessa escola, a história de Belo Horizonte, que é muito significativa. Você fala assim: dou aula no Estadual Central. Aí alguém fala: Nó! Estudei lá. Que maravilha, que escola maravilhosa! A gente quer resgatar isso também, a gente quer a valorização dessa escola. Essa valorização te faz sentir também ser valorizado. Você quer preparar uma aula melhor, buscando material, discutindo com os colegas, então a diferença é essa.” (Maria Laura)

Nas palavras de uma professora, a grande diferença percebida por ela entre o Estadual e as outras escolas onde trabalhou refere-se justamente à maior exigência, maior cobrança por parte dos alunos:

“O conceito que a escola tem aí fora também é um conceito diferente. Trabalhar no colégio Estadual faz de você um profissional melhor, o aluno do Estadual é um aluno melhor do que os outros, como se aqui fosse uma escola particular com o status de pública. Essa é a visão que a comunidade de Belo Horizonte tem do Estadual, e os meninos também sabem que precisam daqui para passar no vestibular, mesmo que tenham que fazer cursinho. Nas outras escolas você briga para dar aula e aqui você é cobrado para dar aulas. Foi com essa busca que eu vim para cá. E, atualmente está acontecendo o seguinte: os alunos têm chegado mais despreparados, com uma bagagem cada vez menor e estão tendo um decréscimo desse aluno... tem um complicador e, apesar disso, essa escola ainda sustenta essa história de ser a melhor escola pública de Belo Horizonte.” (Maria Alba)

Estar na imprensa como uma dentre as outras, quase todas particulares, que mais aprovam alunos no vestibular da UFMG é motivo de orgulho e parece que esse é o projeto da Escola, essa é a idéia de excelência que os professores desejam conservar. Nesse projeto, eles se vêem também como profissionais de valor e recuperam a auto-estima. Isso os faz se sentirem melhor, apesar dos baixos salários e da perda do prestígio.

“Quando você encontra com aqueles alunos que fizeram agora o vestibular da Federal e fizeram 80%, que fizeram 104 pontos, igual ao menino da Medicina, que foi meu aluno, dá um certo... gente, eles são capazes, eles estão disputando em pé de igualdade com qualquer outra escola particular...e nós não estamos falando de qualquer escolinha, de faculdade de canto de rua, do jeito que ela estão pipocando aí, de tudo em quanto é lado...estamos falando de escolas reconhecidas, boas, de vestibulares bons, que têm um conceito. Não é qualquer faculdade...Esses meninos têm potencial. Não é só a boa vontade deles. Eles tiveram um suporte aqui dentro”. (Sara)

Para o ex-diretor, o Colégio era muito rigoroso na avaliação dos alunos e, hoje, esse rigor foi perdido. Um dos fatores que garantia o bom resultado dos alunos de antigamente era esse rigor. Mesmo trabalhando com a elite, a reprovação fazia parte da cultura da escola pública. Poucos conseguiam fazer um curso sem repetir alguma série. Isso era um problema que, na opinião dele, poderia e deveria ter sido modificado. As avaliações não eram precisas e não garantiam que o aluno sabia ou não sabia a matéria. Mas, apesar disso, se por um lado muita gente ficava para trás, por outro “a turma que chegava lá em cima, chegava na ponta dos cascos e a escola formava os líderes da sociedade”, afirma.

Para ele, as diferentes experiências com a avaliação impostas pelo governo às escolas contribuíram muito para a situação atual, de baixos resultados do ensino, inclusive porque os mecanismos adotados nos países onde essas experiências foram realizadas, de avaliação rigorosa das escolas, com sanções claras para seus diretores, chegando inclusive à perda de verbas (como na Inglaterra), não foram implantados aqui. Não há sanção, e a aprovação se dá de qualquer maneira.

Entretanto, observa-se que, atualmente, há um decréscimo acentuado no número de turmas da Escola, principalmente, do primeiro para o segundo ano. Conforme o diretor atual, esse decréscimo acontece porque há muitas reprovações no primeiro ano, assim como muita evasão. Esses fenômenos são mais acentuados entre os alunos do curso noturno. Além disso, o Colégio tem uma regra própria para lidar com os repetentes, por meio da qual, o aluno poderá repetir o ano no Colégio permanecendo no diurno se ainda estiver dentro da faixa etária

*normal*. Se sair desse limite, só pode repetir no noturno. Para ele, esse é um critério já aceito pelos meninos e que tem contribuído para um maior empenho por parte deles, uma vez que não desejam matricular-se no curso da noite.

Apesar disso, os professores atuais endossam, de certa maneira, a opinião do ex-diretor porque se ressentem da perda de autonomia e de poder de decisão no que se refere à avaliação. A importância do rigor na avaliação ainda é percebida como necessária pelos professores e como parte da cultura do Colégio, algo que não pode ser perdido. Algumas declarações dos professores evidenciam esse sentimento.

“ O que sempre ocorreu, com essas imposições da Secretaria, com esses projetos avacalhados todos é que a escola e nós professores acabamos ficando desrespeitados... Para os alunos, o professor é obrigado a passar... Aqui no Estadual se mantinha a coerência, bomba é bomba...O que corria por fora, nas outras escolas, é que no Estadual os professores são linha dura... que as outras escolas não tinham banca para respaldar suas decisões e enfrentar esses alunos que vinham criar caso respaldados pela Secretaria de Educação e o Estadual tinha... Isso então é da gente, nós não temos que ter um sentido, uma coerência para trabalhar? As regras do jogo eram claras. Você podia dizer ao aluno: como você chega ao quarto bimestre precisando de 28 em 25? Você sabia que se isso acontecesse, seria a reprovação. Então, porque mudar a regra do jogo aos 45 minutos do segundo tempo? (...) Agora, no ano seguinte, você já começa desacreditada.” (Sara)

“Eu penso que essa escola tem beneficiado o mau aluno e prejudicado o bom aluno. O mau aluno tem tantas oportunidades de recuperação, tem tanta possibilidade, em detrimento do bom aluno que fica sem aula... o ano que poderia se estender até o nosso último dia de trabalho tem que terminar antes, por causa das provas de recuperação.” ( João Magno)

Observa-se, portanto, que essa atitude de exigir do aluno, cobrar, reprovar, é bastante arraigada no Colégio. Inclusive, conforme o diretor atual, há dois anos atrás, quando a SEEMG soltou uma resolução determinando a progressão continuada também no ensino médio, os professores do Colégio foram contra e, numa reunião na Superintendência do

Ensino Médio ficou resolvido que isso não iria acontecer no Estadual. O máximo que os professores permitiram foi que houvesse a progressão em dois conteúdos. Por isso, ficam enraivecidos quando uma nova resolução da SEEMG solicita a realização de provas de recuperação no último bimestre, alterando uma norma que o Colégio havia instituído no sentido de não dar outra oportunidade de avaliação para aqueles alunos que chegam ao quarto bimestre sem pontos suficientes para a aprovação. Essa resolução é motivo de queixas e interpretada como prêmio para o *mau aluno* e como forma de desacreditar o professor e a escola.

#### 4.4- SOBRE OS PROFESSORES

Conforme o antigo diretor, a Escola também se ressentiu com as mudanças em relação ao professorado. Se a relação dos professores com a SEEMG, ou seja, com o poder público, era privilegiada, hoje ela se encontra muito esgarçada. O rigor na exigência de qualificação foi perdido, os salários muito rebaixados, a perda de prestígio da carreira foi enorme. De fato, houve um momento em que não se exigia que o candidato a professor tivesse a formação universitária adequada à profissão.

No entanto, atualmente, o ingresso é feito apenas por concurso público, e a exigência da qualificação é pré-requisito para a inscrição. Assim, segundo o diretor atual, o quadro de professores tem sido muito renovado e ele trabalha com cerca de 40% do contingente composto por professores jovens, todos concursados, formados e entusiasmados pela profissão e que têm contribuído muito para o Colégio.

Já os alunos criticam o professorado, reclamam de determinadas áreas, como, por exemplo, da área de arte, considerada praticamente inexistente na Escola. Deploram a troca de professores e reclamam a perda daqueles considerados bons profissionais.

“Eu tive duas decepções (com a Escola). A primeira foi com relação a Artes. Estou acostumada a pegar pesado nas artes mesmo. A professora de artes até cobrava mais de mim. Esse ano não tive nada... Acho que deveria até trocar artes por inglês. Quando começo a gostar de uma matéria...por exemplo, no ano passado tomei dependência em química. Aí chega um professor que é o professor, perfeito, agora, ele é trocado...essas coisas me deixam assim muito decepcionada. Sempre fui muito extrovertida, nunca levei nada a sério, mas cheguei aqui esperando um povo de nível mais alto, tipo assim estou aqui para estudar, para passar no vestibular, ser alguém na vida...mas não...a turma fica brincando...os professores não estão nem aí não, se você aprendeu, aprendeu..”.

“ Eu acho que aqui o maior problema foi a troca de professores. Nesse ano a gente está com o quarto professor de química... O terceiro foi maravilhoso, mas, trocou...ele está dando aulas para outras turmas. Um professor aposentou e ele foi cobrir o horário desse professor... Ele é muito bom.”

O desprestígio profissional é tema constante entre os professores. Aqueles que participaram do grupo focal afirmam que ser professor da rede pública não traz mais para o profissional qualquer motivo de orgulho. Embora ainda considerem a auto-estima do professor do Estadual bem melhor do que nas demais escolas, trabalhar para a rede é muito desestimulante.

“Se eu não estivesse aqui no Estadual, eu teria abandonado o Estado porque as condições de trabalho nas outras ...é muito mais complicado...aqui nós temos turmas de 35 alunos e nas outras escolas tem um mínimo de 45 alunos, imposto pela Secretaria. Esse diferencial facilita nosso trabalho... Infelizmente o professor do Estado é considerado um profissional de segunda categoria Se o professor diz que ele trabalha no Estado, coitado, ele não tem mercado de trabalho. É isso que o Estado fez com a gente com anos de arrocho salarial. Agora, parece que por marketing político vão tentar contornar essa grande defasagem. Mas hoje, trabalhar no Estado é quase que assinar atestado de incompetência profissional.”  
(Maria Alba)

“Hoje, com a minha maturidade toda, eu o incentivaria (o meu filho) para que ele fizesse outra coisa, que não fosse professor, porque é só o amor que você tem pessoal que te sustenta. Só o seu amor pela profissão. Você não tem reconhecimento financeiro e nem social. Se você fala que é professor hoje as pessoas te olham: Coitada! Eu

lembro que quando eu era criança as pessoas diziam que quando uma pessoa não dava pra nada, era soldado da polícia militar. Hoje eles ganham muito mais do que a gente e essa conotação que tinha para o soldado, hoje tem para o professor. Você não deu pra nada, então foi ser professor. Então eu me sinto agredida. Eu diria para o meu filho: não faça, vai seguir outro caminho”. (Clara)

Sobre a questão da crise das escolas públicas, ao ser indagado sobre a manifestação desse fenômeno no Colégio, o diretor atual declarou que houve um momento em que essa crise aconteceu. O período pior foi ao longo da década de 90, pelo descaso do poder público, pela total desmotivação dos professores, por direções fracas, sem respaldo, sem participação dos demais. Do ponto de vista das relações institucionais, até hoje a escola ressenete-se de uma crise de confiança no sistema público, na SEEMG, que foi bem expressa pelos professores, em diversos momentos ao longo deste estudo.

Direcionando minha conversa com a vice-diretora sobre os movimentos de resistência dos professores às resoluções da Secretaria, ela relata que a diretora anterior enfrentou reações sérias por parte dos professores mais antigos, que ainda eram numerosos no Colégio. Esses professores não aceitavam nem as mudanças determinadas pela nova LDB. Ela conseguiu quebrar isso, colocando com firmeza a natureza legal da questão. Além disso, aos poucos, esses professores estão se aposentando e sendo substituídos por outros, que desejam muito ficar no Colégio. A maior parte dos restantes permanece no turno da tarde e cria alguns impasses, na medida em que pouco se entrosam com os mais novos.

Segundo ela, em 79, na época da formação do sindicato dos professores, o Estadual era o foco dos trabalhos. Os movimentos começavam ali, os idealizadores eram todos da escola. Na década de 60, os movimentos estudantis eram também muito fortes no colégio. Hoje em dia, não existem mais grupos de resistência nem grupos políticos fortes, eles não emperram mais a escola. No nível dos indivíduos, existem manifestações de raiva, que

permanecem no discurso, nas falas. A partir do momento em que entram na sala de aula, isso muda: vão trabalhar.

### 5.5 ESCOLA *VERSUS* PROJETOS DA SEEMG

Na minha conversa com a vice-diretora do turno da manhã, perguntei a ela sobre os mecanismos utilizados pela escola para continuar funcionando e, inclusive, para cumprir os projetos da SEEMG. Segundo ela, esses projetos entram na escola de forma muito estranha, falando em mudanças como se tudo fosse novo e nada do anterior valesse. Os professores sentem muito isso, se angustiam, ficam com raiva e, o que é pior, tudo tem que ser feito muito rapidamente, trazendo desespero. Para que haja a resolução dos conflitos, as partes cedem em alguma coisa, pensam, resolvem politicamente, por negociação. As reuniões do GDP, por exemplo, só puderam ser realizadas porque negociaram com a direção o horário de aulas dos alunos: eles ficam sem as aulas nos momentos de reunião. Isso traz dificuldades, mas, nesse ponto, o espaço do colégio ajuda, *porque humaniza*. Os alunos descem e ficam pela grama, batendo papo. Nesse ponto, a fundação da orquestra de violões do colégio, (resultado da iniciativa de uma das professoras e da direção da escola junto ao Instituto Júnia Rabelo) também ajudou muito, aumentou o interesse pela música. Outros alunos trazem instrumentos, gaita, violino, flauta e ficam tocando.

Para o diretor atual, a fase inicial do GDP relativa à elaboração do currículo básico comum foi mais forte, os professores participaram com mais empenho. Embora a fase atual (referindo-se à segunda parte dos trabalhos dos GDP iniciada em 2005) seja muito importante, o esforço é menor, e o motivo para isso é a interferência das políticas públicas, a questão dos salários, que não se resolveu, apesar da greve, e o plano de cargos e salários. O plano de carreira valoriza a profissionalização, mas o plano de salários não trouxe nenhuma

compensação. Por isso, muito mais do que indivíduos ou grupos, o que interfere, de forma incisiva nas escolas, são as políticas públicas.

Após esse relato sobre a escola, descrevo, a seguir, as observações de nove reuniões realizadas pelo GDP de biologia/química do Colégio Estadual Central, durante o período de 17 de junho a 7 de dezembro de 2004.

## 5: O GRUPO E SEU TRABALHO

No princípio de junho de 2004, foi realizada a primeira reunião de coordenadores de GDP com seus orientadores e com o *staff* geral do Projeto de Desenvolvimento Profissional, aberta oficialmente pela Secretária e pelo Secretário Adjunto de Educação. Essa reunião teve como objetivo fazer com que os coordenadores tomassem um conhecimento mais pormenorizado do PDP e pudessem dar início às atividades em suas escolas e com seus grupos. A essas alturas, o processo de inscrição dos professores e de composição dos grupos (GDP) nas diversas escolas participantes do projeto estaria em andamento, uma vez que os diretores, já cientes das informações básicas sobre o PDP e sobre os GDP, deveriam tê-las repassado aos professores para eles pudessem se inscrever sabendo o que seria exigido deles.

No entanto, conforme Cleonice, professora de química do Colégio Estadual e coordenadora do grupo por mim acompanhado, alguns professores do Colégio compareceram a essa reunião atendendo a um pedido pessoal do diretor, ou seja, sem que, efetivamente, fossem coordenadores, uma vez que ninguém na Escola sabia direito do que tratava o projeto. Para ela, foi como se o PDP tivesse *caído em cima da cabeça*. Os grupos só foram formados no Colégio depois dessa primeira reunião, quando os professores que compareceram puderam, então, informar mais detalhadamente ao diretor da Escola e aos colegas em que consistia o projeto e como seria desenvolvido. Dessa maneira, cerca de vinte professores de biologia e química da Escola se inscreveram para comporem o GDP por mim focalizado nesta dissertação e permaneceram sob a coordenação da Cleonice.

Conforme mencionado anteriormente, para o ano de 2004, a tarefa dos grupos seria estudar as propostas curriculares relativas a cada disciplina, montadas por uma equipe de consultores contratada pela SEEMG, direcionadas para as últimas séries do ensino fundamental e para o ensino médio. Para tanto, os GDP foram orientados por um manual

contendo textos que fundamentavam e explicavam essas propostas e as atividades a serem desenvolvidas pelos participantes. Essas atividades estavam apresentadas sob as formas de estudos individuais e de estudos em grupo. Nos estudos individuais, cada professor deveria ler e responder questões sobre os textos. Durante as reuniões, o grupo deveria rever o tema já estudado individualmente, discuti-lo e chegar a consensos acerca das questões respondidas individualmente, resumidos em quadros, que seriam enviados pela coordenadora à orientadora do grupo, via *site* do Projeto.

Assim, por meio desses procedimentos, a sugestão curricular passaria pelo crivo dos professores, seria revista, modificada, ficando pronta para ser publicada sob a forma de um currículo básico a ser seguido por todas as escolas do sistema estadual. Convém salientar que esse Currículo Básico Comum - CBC - seria composto pelos conteúdos mínimos de cada disciplina, cobrindo um total de 80 horas anuais, ficando o tempo restante para o desenvolvimento dos projetos de ensino planejados pelos professores, conforme as especificidades de cada escola. Por isso, os GDPs deveriam formular um projeto de ensino para cada disciplina a ser desenvolvido em suas respectivas escolas, em 2005.

Embora o grupo continuasse se reunindo ao longo de 2005, já com uma nova configuração e novas tarefas, para esta dissertação, privilegiei apenas um conjunto de nove reuniões, dentre as realizadas em 2004, que eu dividi em três fases para facilitar o processo de análise, segundo a predominância do conteúdo manifestado de cada uma delas. Ao longo desse tempo, um pequeno núcleo de professores permaneceu constante, outros entraram e saíram, por motivos diversos: aposentadoria, licenças, desistências.

Neste capítulo, tento reproduzir os aspectos mais significativos de cada reunião e, ao mesmo tempo, descrever para o leitor o que ocorria paralelamente na escola, procurando, assim, alcançar o clima em que este trabalho de pesquisa foi se desenvolvendo ao longo do ano.

| REUNIÕES                         | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 |
|----------------------------------|--------|--------|--------|
| 17/06:GDP                        | X      |        |        |
| 08/07:GDP                        | X      |        |        |
| 12/07: COORD. GDPs /DIREÇÃO      | X      |        |        |
| <b>GREVE</b>                     |        |        |        |
| 15/09: GDP                       |        | X      |        |
| 24/09:GDP                        |        | X      |        |
| 27/09: PROFESSORES P/ DISCIPLINA |        | X      |        |
| 20/10:GDP                        |        |        | X      |
| 19/11: PROFESSORES P/DISCIPLINA  |        |        | X      |
| 07/12: GDP                       |        |        | X      |

Figura 5- Reuniões do GDP, organizadas em três fases

Fonte- Elaborada pela autora desta dissertação

6.1 REUNIÕES DA FASE 1: reuniões realizadas nos meses de junho e julho, nas quais se observa o descontentamento, as queixas, as manifestações de desconfiança em relação ao que era esperado deles e em relação a minha presença no grupo.

Antes de dar início ao trabalho, procurei pela coordenadora do grupo para quem fiz os esclarecimentos necessários à realização da pesquisa (seus objetivos, forma de desenvolvimento, compromisso ético, necessidade dos termos de consentimento etc). Obtive dela a permissão para participar de uma das reuniões, na qual a realização da pesquisa seria discutida com o grupo. Ficou acertado que eu me encontraria com ela novamente para me inteirar do calendário de reuniões. Entretanto, no dia em que fui ao Colégio com esse objetivo, em sete de junho de 2004, constatei que uma reunião do grupo estava acontecendo naquele momento. Decidi, então, tentar aproveitar a chance. Pedi licença para entrar e, com a aquiescência da coordenadora me apresentei ao grupo.

Fui logo reconhecida por alguns professores como uma das consultoras da SEEMG. Esclareci que estava ali como estudante do Mestrado em Psicologia da PUCMinas. Expliquei que não era consultora da Secretaria para aquele projeto, não exercendo nele qualquer função. Fiz uma breve exposição sobre a pesquisa, os motivos pelos quais eu havia pensado em desenvolvê-la no Colégio Estadual Central, sobre a importância da minha presença nas reuniões do grupo, não em todas, mas em algumas. Falei sobre a metodologia que seria seguida, sobre a possibilidade da participação de um co-pesquisador. Deixei claro o compromisso ético afirmando que o conjunto de dados coletados interessaria apenas ao meu trabalho, não sendo repassado a terceiros sob qualquer hipótese. Finalizando, coloquei-me à disposição deles para esclarecer as dúvidas e responder perguntas, e solicitei que fossem francos se houvesse da parte de qualquer um deles sentimentos de constrangimento com minha presença, principalmente, dada a minha posição de consultora. Deixei-os à vontade para conversarem sobre minha proposta e dar-me uma resposta, pela coordenadora.

Mesmo assim, como já era de se esperar, minha entrada no grupo não foi uma questão simples. As falas dos professores são indicativas disso.

“O professor trabalha muito sozinho. O próprio grupo já é uma grande novidade para nós: essa reunião aqui é coisa rara na escola. Portanto, realmente, me sinto um pouco invadida com a sua presença. Porém, acho a idéia da pesquisa interessante...”(Maria Alba)

“Eu acho que você é quem se sentirá pouco à vontade porque nós estamos tendo muita dificuldade para ler esse texto, um texto muito mal escrito, de difícil compreensão – a menos que a dificuldade seja só minha – e portanto, em muitos momentos esse grupo vai mesmo falar mal desse trabalho e você poderá ficar chateada pelo fato de ser da Secretaria.” (Sara)

“O problema maior é a desvalorização do professor e o fato de estar sendo solicitado um trabalho para o qual não estão sendo remunerados, principalmente num momento em que os professores estão em campanha salarial, havendo a possibilidade de uma paralisação..”(Elias)

“O trabalho só está sendo realizado porque estamos em horário de aula. Os alunos estão fazendo atividades, mas estão sozinhos. Os grupos só estão se reunindo por isso, porque o diretor da Escola permitiu essa alternativa aos professores, do contrário o trabalho não sairia...”(Cleonice)

“Eu e a Regina já somos velhos de casa. Já participamos de dezenas de projetos da Secretaria e eles nunca deram em nada” (Siqueira)

Assim, na primeira reunião, ficou claro que meu papel no grupo carregava um peso extra, decorrente do meu reconhecimento como sendo *alguém* da Secretaria. Diversas manifestações de desconfiança em relação ao projeto, a seus objetivos e destinação, as críticas dirigidas ao material e às condições dadas para o funcionamento do grupo, as observações acerca de um trabalho extra, não remunerado, que estaria sendo exigido do professor num momento de campanha salarial, a afirmativa de que o grupo poderia não ter continuidade foram expressões óbvias de um descontentamento que, ali, naquela hora e naquele lugar, eram endereçadas a mim, enquanto consultora. Senti a densidade do clima e confesso que fiquei um pouco assustada. Como proceder com relação a tudo isso?

Permaneci na reunião apenas observando os acontecimentos e o andamento dos trabalhos, preferindo fazer anotações posteriores. Decidi que manteria com o grupo uma relação cordial e que, como observadora, meu comportamento seria o mais discreto possível. Durante as reuniões, passei a anotar apenas os pontos que me pareciam mais relevantes para depois de cada uma delas, tentar relatar os dados observados com a máxima fidelidade possível. Ainda, evitei filmar, gravar, fotografar, sentindo que qualquer movimento nessa direção poderia provocar desconfianças mais acirradas em relação à minha pessoa e à pesquisa.

Fui convidada pela coordenadora para participar da reunião seguinte. Entretanto, só pude voltar ao Colégio quase 30 dias depois, no dia 8 de julho, tendo perdido duas reuniões, uma vez que elas aconteciam aproximadamente a cada 15 dias, conforme cronograma do

projeto. Nesse dia, a coordenadora disse-me que o grupo havia resolvido que começariam as reuniões em conjunto e, depois, se dividiriam em dois subgrupos (química e biologia) dadas as especificidades próprias de cada disciplina. No intervalo de tempo transcorrido entre a reunião anterior e aquela, tinha acontecido também um segundo encontro de coordenadores com seus orientadores, promovido pela Secretaria. Nesse encontro, o projeto foi novamente discutido, ficou mais claro, possibilitando à coordenadora passar novas orientações e esclarecimentos para os professores. Naquele dia, estavam aproveitando um período de provas no Colégio, quando os alunos saíam mais cedo, deixando os professores com um tempo mais livre para a reunião.

Resolvi, então, observar, em primeiro lugar, o grupo de Biologia. O grupo estava dedicado a discutir os consensos sobre o 4º estudo individual, relativo ao tema II, denominado *Evolução*, composto por duas unidades temáticas (*História e cultura do ser humano e História natural da sexualidade*).

Quando cheguei, o grupo fazia comentários sobre a questão da sexualidade, os problemas atuais, a influência da mídia, das novelas, contavam casos pessoais dos filhos etc. Após certo tempo, um professor sugere que a realização de oficinas sobre educação sexual seria interessante, porque ele já viu isso acontecer em Salvador, com ótimos resultados. O grupo acatou a idéia, pensaram na realização de teatros, estudo de letras de música e outras atividades.

Não resistindo, comentei:

“É um assunto delicado, que exige preparo do professor”...

Obviamente, esse comentário foi um erro e contribuiu para reforçar minha imagem de consultora, conforme o que se segue: um professor concordou com a importância desse preparo, o grupo refletiu sobre as possíveis dificuldades na abordagem do tema. O prof.

Siqueira reclamou que a SEE não investe na formação dos professores. Virou-se para mim e disse, com um sorriso:

“Você, que é funcionária de Secretaria poderia bem dizer isso por lá”.

Procurando desmanchar o mal feito respondo, também sorrindo:

“Não senhor, não sou funcionária de Secretaria e não tenho nada para dizer lá. Se tenho que dizer alguma coisa, digo aqui, para vocês.”

Ele riu e os que estavam em volta também riram. Outros reclamaram desconhecer informações sobre serviços especializados para encaminhar casos de alunos. O professor Ivan queixou da total falta de material para trabalhar esse assunto. Entre um comentário e outro, foram preenchendo os quadros relativos ao cumprimento das tarefas.

Antes que se dispersassem, perguntei:

“Como está o grupo frente ao projeto?”

Como resposta, disseram que, somente após as novas explicações da coordenadora - que voltou melhor informada do encontro com os orientadores -, eles começaram a entender o projeto e o que a SEE estava esperando deles.

Ao término da reunião do grupo de biologia me dirigi para o grupo de química, em outra sala. Ao chegar, percebi um clima de desânimo. Estavam presentes cinco professores e faltavam pelo menos três.

Fiz nova observação intempestiva:

“Alguns professores estão ausentes...”

“ Não vieram porque não é dia deles na escola ou porque não estão acreditando no projeto”. (Maria Alba)

Permaneci em silêncio. Eu sabia que, conforme o manual da SEEMG, nessa reunião, a tarefa oficial do grupo era a elaboração de consenso em torno do quarto estudo individual. Mas o grupo estava sem saber o que fazer. Os professores folheavam o caderno,

manifestavam suas dúvidas: será que o que está sugerido na proposta é para ser desenvolvido em 80 horas aula? O que são essas 80 horas? De onde a Secretaria tirou isso? Consideravam o conteúdo proposto muito pouco, impossível preparar os alunos para o vestibular apenas com esses conteúdos. Um dos professores, dos mais antigos, perguntou: “afinal, o que estamos fazendo, uma proposta para o Colégio ou para o Estado?”

Vi que, por mais que a coordenadora tivesse se esforçado, havia desinformação e que os componentes do grupo ainda não tinham lido o material. Cleonice, a coordenadora, logo entendeu que o grupo ainda não estava conseguindo construir consensos e que precisariam de um tempo maior para isso. Mas pediu à Maria Alba que tentasse preencher os quadros da tarefa com os elementos que ela tinha em mãos, para que o grupo não se atrasasse no cronograma estabelecido.

Os professores se despediram. Senti um clima de desânimo e me perguntei: Será que eles vão continuar ou vão desistir do projeto?

No sábado seguinte, convidada por Cleonice, participei da reunião realizada com os coordenadores de todos os grupos e com o diretor geral da escola com o objetivo de conversar sobre o andamento do projeto e as dificuldades que estavam enfrentando. A pauta era a seguinte:

- ✓ discussão, com o diretor, das dificuldades que os grupos estavam encontrando para a realização das reuniões e trabalhos propostos;
- ✓ relato sobre como estavam os grupos;
- ✓ a questão do consenso dos grupos em torno das propostas.

Após uma conversa sobre as datas e horários de reuniões (que deveriam ser planejadas conforme uma agenda afixada no quadro de avisos da sala de professores), uma das coordenadoras perguntou :

“Quero saber se essa proposta vai mesmo ser implantada porque a Secretaria fica gastando esse dinheiro com consultorias e acaba nada de novo acontecendo.” (coordenadora)

“O currículo da Escola quem faz é a Escola e é preciso ter esse currículo para que cada novato que chega não ficar se sentindo no direito de trabalhar de qualquer maneira. A Escola precisa ter uma diretriz.” (diretor)

“Mas, para que qualquer proposta ser implementada é preciso ter coordenação de área, coisa que a escola não tem.” (coordenadora)

“Tem sim, a coordenação está funcionando de forma precária, interna, sem ser oficializada, mas tem. As escolas já tiveram essa coordenação e perderam. Agora, todo mundo só fica reclamando e ninguém faz nada.” (diretor)

“Não há livros didáticos para o desenvolvimento da proposta. Além disso, não temos computadores e nem digitadores.” (coordenadora)

“Temos três computadores ligados à internet de banda larga. Eles podem ser usados, mas não podem ficar à disposição dos GDPs. Existem dois digitadores na escola e os GDPs estão autorizados a solicitar a ajuda deles, desde que sejam obedecidas prioridades. Estou trabalhando com o pé no chão e não acredito em qualquer recurso da Secretaria a menos que já esteja disponível. Não acredito em promessas, porque nem a verba de manutenção da escola foi paga até hoje. Se não fossem os recursos da Caixa Escolar, a Escola estaria muito mal.” (diretor)

Observa-se que a coordenadora fazia questão de ressaltar as dificuldades em termos de recursos para a implementação do projeto e sua desconfiança em relação ao mesmo. Por seu turno, o diretor procurava evidenciar as possibilidades- mesmo que insuficientes - que ele havia conseguido levantar para contornar tais dificuldades e também reafirmou sua desconfiança em relação às promessas da Secretaria. Assim, o diálogo entre eles foi um tanto ríspido, ele se sentiu cobrado, demonstrou que já havia feito o que podia e, por sua vez, também afirmou seu descrédito em relação às promessas da Secretaria. Os problemas não foram discutidos, e permaneceu a idéia de que o projeto deveria ser tocado, apesar de tudo. Outros coordenadores se manifestaram reforçando dificuldades semelhantes.

Nesse momento, os coordenadores exibiram um documento no qual a Secretaria afirmava que os GDP dispunham de uma verba inicial de R\$ 1.000,00 para pequenas despesas. O diretor afirmou, então, que qualquer recurso que chega à Escola é encaminhado pela Secretaria à Caixa Escolar. Portanto, nada deveria ser gasto por conta desse recurso antes da sua chegada efetiva. Além disso, todas as despesas só seriam pagas mediante notas fiscais.

Em seguida, houve uma discussão acerca dos professores que não estavam freqüentando as reuniões. O diretor orientou que eles fossem desligados e que a apuração da freqüência e realização das tarefas era fundamental. Finalmente, o grupo fez um levantamento sobre a composição dos diferentes GDPs, conforme a figura 6:

| GDP        | CLARA | ANA<br>MARIA | VICENTE | CLEONICE | CINARA | MIRNA | MARIA JOSÉ | ANA | SÍLVIA |
|------------|-------|--------------|---------|----------|--------|-------|------------|-----|--------|
| Português  | X     |              | X       |          |        | X     |            |     | X      |
| Inglês     |       |              | X       |          |        | X     |            |     | X      |
| Artes      |       |              |         |          |        | X     |            |     | X      |
| E.Física   |       |              |         |          |        | X     |            |     | X      |
| Matemática |       | X            | X       |          |        |       |            | X   |        |
| Física     | X     | X            | X       |          |        |       |            | X   |        |
| Química    | X     | X            | X       | X        |        |       |            |     |        |
| Biologia   | X     | X            | X       | X        |        |       |            |     |        |
| Geografia  |       |              | X       |          | X      |       | X          |     |        |
| História   |       |              | X       |          | X      |       | X          |     |        |
| Filosofia  |       |              | X       |          | X      |       | X          |     |        |

Figura 6- Composição dos GDP formados no Colégio Estadual Central

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação

Verificaram que os professores das diversas disciplinas encontravam-se dispersos em diferentes GDPs. Os professores de biologia e química, por exemplo, encontravam-se em quatro diferentes GDPs, funcionando em horários diversos. Conforme o trabalho em curso, os professores deveriam construir consensos em torno de três itens: sobre os ajustes

recomendados em termos de conceitos, competências, habilidades e orientações pedagógicas relativos ao CBC; sobre as propostas de complementação curricular de cada disciplina para a Escola e sobre as dificuldades existentes na escola para implementação da proposta. Como construir um consenso de cada disciplina em torno dessas questões, se os professores não se encontravam? Decidiram fazer um encontro no primeiro sábado de agosto, com o objetivo de facilitar a elaboração do consenso em torno das três primeiras atividades ligadas à proposta curricular.

Aproveitei a reunião e perguntei aos coordenadores: “Como está, para vocês, essa função de coordenador de GDP?”

Afirmaram que o cargo era interessante, que estavam gostando, mas que era trabalhoso, além de ouvirem muita *lorota* dos colegas, que ficavam perguntando: “Por que você está tão empenhada nisso? Está ganhando algum dinheiro a mais por esse trabalho?”

Perguntei ainda: “Como avaliam o trabalho? Achem que está valendo à pena?” Afirmaram que estavam ganhando muito, estavam estudando, que era a primeira vez que o Colégio se reunia para pensar sobre sua proposta curricular, que estavam aprendendo a ouvir os colegas. Mas achavam que havia muito mal-entendido, muita resistência e que vencer esse tipo de dificuldade era difícil.

#### *6.1.1 Análise do material referente às reuniões da fase 1*

Procurando refletir sobre o teor dessas três reuniões, recorro aos teóricos que fundamentam este trabalho. Voltando à questão da implicação e do seu papel na compreensão dos dados que tinha em mãos, a releitura do texto de BARUS-MICHEL (2004) foi de uma clareza solar e constatei que estava *padeendo* de homotesia, dessemelhança, dessimetria. Ou seja, fazendo uma análise mais cortante, entendi que, nessas primeiras reuniões, a crença no

projeto dificultou minha passagem da posição de consultora para a de pesquisadora. Foi necessário um exercício vigoroso para que eu pudesse alcançar uma postura mais analítica e crítica. A partir daí, algumas constatações puderam aflorar.

Tal como planejado, seguindo uma metodologia de gabinete rigidamente estabelecida, com ênfase nos resultados e produtos a serem apresentados em datas previamente marcadas, o projeto não deu qualquer espaço para o fluir dos acontecimentos dentro dos grupos e nem sequer criou as condições favoráveis para que um processo de formação de grupos pudesse ocorrer. O tempo político foi privilegiado.

“ O contato com o meu colega de disciplina não é facilitado pelo nosso esquema de trabalho na escola. Nós somos individualizados, cada um faz o seu trabalho, momentos comuns de discussão eles não existem. A reunião de GDP que poderia ter sido um momento de interação, pelo fato de termos um tempo mínimo, não atendeu às necessidades, as discussões aconteceram muito mais por telefone, por e-mail. O tempo, para mim, foi o grande problema, não permitiu a formação do grupo.” (Maria Alba)

Logo, nessa primeira fase, dificuldades organizacionais importantes foram se evidenciando. Ficou demonstrado que as queixas apresentadas pelos professores eram comuns aos demais grupos: a dificuldade de horários para reuniões e, portanto, da efetiva participação dos professores, a dispersão dos professores em diferentes grupos em função dos seus horários de trabalho na Escola, além da chamada *resistência* aos projetos da Secretaria, concretizada sob a forma de descrença em sua continuidade e na expressão de sentimentos de revolta frente a uma carga de trabalho extra, advinda das atividades ligadas ao projeto, sem qualquer contrapartida. A exigência quanto aos produtos a serem entregues e ao cronograma gerou uma ansiedade adicional, uma pressão a mais sobre o grupo, não havendo tempo suficiente durante as reuniões para que essas questões fossem suficientemente debatidas. Elas eram faladas, mas não trabalhadas. Finalmente, como pano de fundo, a *ameaça* de uma avaliação, que exigia o cumprimento dos estudos individuais e a presença nas reuniões. Na

verdade, o tratamento dado aos professores participantes do grupo era equivalente ao dado aos alunos de qualquer escola, infantilizado, bem diferente da autonomia mencionada no texto oficial do projeto.

O grupo não tinha uma demanda própria. Os professores foram convencidos a participar. Na entrevista individual e no grupo focal, quando uma visão retrospectiva do trabalho desenvolvido foi possível, essa questão ficou evidenciada em diferentes momentos.

“Bom, quer dizer que o GDP começou assim quase que improvisadamente?” (pesquisadora)

“Foi, e desacreditado, totalmente desacreditado. Eu tive que ter um empenho muito pessoal pra mostrar para os meus colegas: “Vamos gente, a gente não ta perdendo nada com isso”. “Ah, mas a gente não ta ganhando”. “A gente vai ganhar em outras áreas”.(Cleonice)

Além disso, o projeto não foi entendido em sua totalidade desde o primeiro momento. Na verdade, essa compreensão só foi alcançada algum tempo depois. Diferentes falas durante o grupo focal expressam essa questão.

“Acho que a gente deveria ter sido preparado primeiro, deveria ter recebido orientação sobre o que é um projeto, como se faz projetos. Fomos ver o que é tudo isso fazendo já um projeto, um CBC para o estado de Minas Gerais, não era um simulado de projeto, já era um projeto de verdade!” (Cleonice)

“Também acho que deveria ter havido uma explicação melhor .Na primeira reunião, ninguém sabia nada. Ficamos umas três reuniões para entender realmente o que estava sendo pedido.” (Maria Laura)

Presos às tarefas previstas, premidos pelo tempo do cronograma, não tendo uma visão de conjunto e uma idéia clara do papel que desempenhavam, como poderiam os professores ver o sentido daquilo tudo, posicionar-se, discutir, reagir, concordar, participar

efetivamente, propor ações que fizessem mais sentido para eles próprios enquanto professores de uma mesma instituição?

Será importante fazer agora um retorno a Pichón-Rivière (2000), lembrando, em primeiro lugar, o conceito de tarefa em sua teoria dos grupos operativos, que designa não só a atividade, o trabalho que, num primeiro momento, justifica o grupo, mas, principalmente, o próprio processo de construção grupal (a tarefa propriamente dita). Como a entrada em tarefa significa engajar-se num movimento de aprendizagem, de mudança, que gera angústia e ansiedade surgem, então, as resistências que tendem a paralisar o processo do grupo. Além disso, a fantasia de que o prosseguimento desse processo pode levar ao fim do grupo tende a reforçar condutas sabotadoras do processo grupal. Assim sendo, realizam-se tarefas *apenas para passar o tempo*, o que acaba por gerar uma insatisfação entre os integrantes, uma vez que essas tarefas são percebidas como destituídas de sentido, faltando ao grupo a revelação de si mesmo.

Ora, os comportamentos apresentados pelos professores, denominados *resistência*, referem-se a sentimentos bem claros de frustração e descrença provenientes de duas questões: em primeiro lugar, a questão dos salários que recebem e das condições de trabalho que enfrentam no seu dia-a-dia; em segundo lugar, a questão da descrença em relação aos projetos da Secretaria, considerados como promessas vazias, nunca cumpridas, formas de gastar dinheiro público que poderia estar sendo destinado às escolas ou ao pagamento de melhores salários aos servidores. Essa descrença é oriunda de outras situações já vividas e que, para eles *não deram em nada*. Tratada como resistência, a expressão desses sentimentos é esvaziada e tenta-se passar por cima dela, como se não tivesse valor: ela cai em *ouvidos moucos*.

Por outro lado, é interessante assinalar que, em alguns momentos, ocorreram expressões de angústia e medo frente a prováveis mudanças, perguntas que ficavam sem respostas como:

“O que será que eles pretendem com isso? A Secretaria espera alguma coisa porque pede que a gente esclareça os critérios que a gente usa para selecionar conteúdos...”(Sara)

Ou seja, ao lado de questões mais objetivas, concretas, relacionadas às formas de organização do trabalho e à remuneração, surgiam manifestações de ansiedade provocadas por um desconhecimento do projeto e, mesmo, por que não, pelo medo das *mudanças* que poderiam dele advir. Sem respostas, essas questões somavam-se ao conjunto de fatores que funcionavam como impedimento ao processo de formação grupal.

Ora, de acordo com Pichón-Rivière (2000) a resistência à mudança nos grupos precisa ser superada por meio do esclarecimento provocado, dialeticamente, pelo coordenador. Sem esse esclarecimento, o grupo permanece girando em torno dos mesmos pontos, na superfície, sem avançar na direção da *operatividade*, ou seja, do reconhecimento de si como um verdadeiro grupo, capaz de alcançar um patamar mais refletido, comum e claro de autonomia e auto-regulação e de realização de projetos próprios.

Contudo, tal como foi planejado, o PDP exigia que a figura do coordenador fosse comprometida com a execução das atividades, com o cronograma, permanecendo no nível do produto do grupo e, não, no aprofundamento dos processos. Ou seja, ela não estava na posição de esclarecer, mas de tocar o trabalho, fazer o projeto acontecer. Os coordenadores não receberam sequer um preparo mínimo para irem além disso, e pelo menos, discutir melhor esses sentimentos de desconfiança e frustração. O exercício da função de coordenação chegou a gerar mal-estar na coordenadora e até suspeitas, dentro do grupo, de que ela estava recebendo um ganho extra para justificar seu empenho. Assim, ela se expressou em sua entrevista individual :

“Eu, como coordenadora, o que eu senti era que passava um material, o pessoal não preparava, não vinham para a reunião preparados. Eu, às vezes, forçava, ficava telefonando, fulano, você leu aquele negócio, você entendeu aquilo, você podia me ajudar a entender? Mas depois chegou num ponto que eu disse: não, gente, eu não posso fazer isso. Eu estou errada. Se a pessoa não está fazendo... Afinal, é um grupo de bons profissionais.” (Cleonice)

“Surgiu até o assunto que eu tinha ganhado três mil reais. Por isso, eu tava naquele empenho... que pobreza! Por isso, que eu tava tão assim e ainda ajudando outros grupos...” (Cleonice)

Na outra ponta do projeto, mais próxima da Secretaria, havia o grupo de orientadores, interlocutores oficiais dos coordenadores. Entretanto, seguindo sua função, esses orientadores tinham como objetivo principal ler o material enviado, os quadros e relatórios produzidos, não tendo conhecimento da realidade contextual na qual o projeto se desenrolava e, portanto, não tendo a possibilidade de trabalhar essas angústias dos seus orientandos. Ou seja, os processos, mais uma vez, deixavam de ser olhados. Assim, permaneceu como pano de fundo, como barulho, como ruído, aquilo que deveria, de fato, ter passado à condição de objeto de cuidados.

Finalmente, em termos de fase institucional, o Projeto de Desenvolvimento Profissional teve seu início num momento em que o Colégio atravessava uma fase muito clara de conflitos em relação à SEEMG. Contudo, não se evidenciou uma fase explosiva. Pelo contrário, o comportamento do grupo demonstrou uma certa fusão em torno de um inimigo externo comum: a Secretaria de Educação. Sem ajuda, não conseguiu organizar-se, ou mesmo, aproveitar as reuniões de grupo para traçarem estratégias de ação. Permaneceram numa atitude de queixa, elegendo a Secretaria como uma espécie de bode expiatório de todos os males que se abatem sobre eles e sobre o Colégio.

6.2 REUNIÕES DA FASE 2- reuniões realizadas ao longo do mês de setembro, caracterizadas por um clima de tensão em virtude de uma greve malsucedida, de quase três meses de duração.

Na primeira reunião dessa fase, encontrei o grupo dividido em dois: o de biologia e o de química, sistemática adotada por eles para facilitar a elaboração do CBC de cada disciplina. Eram poucos os presentes: apenas seis professores de biologia e duas professoras de química, de um total de vinte inscritos.

Objetivo da reunião conforme projeto: fazer o estudo do tema IV, Corpo Humano e Saúde, estabelecendo consensos para o preenchimento do quadro abaixo:

Quadro 2  
Tarefas da primeira reunião- fase 2

| CONTEÚDOS DA PROPOSTA DO CBC | AJUSTES NO CONTEÚDO | HABILIDADES E COMPETÊNCIAS | ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS |
|------------------------------|---------------------|----------------------------|-------------------------|
|                              |                     |                            |                         |

Fonte- Manual do PDP

Os professores de biologia se organizaram para executar a tarefa. Enquanto isso as duas professoras de química tentavam colocar em dia as tarefas do grupo porque, segundo elas, “*estavam muito atrasadas*”.

Em voz baixa, Cleonice me relata sua preocupação com o andamento dos trabalhos, uma vez que havia recebido da orientadora um longo retorno, que a tinha feito entender vários pontos, mostrando que a produção do grupo não estava boa. Além disso, estava preocupada com o grupo da química, os horários dos professores não coincidiam, todos estavam muito ocupados com aulas em outras escolas e, quando o grupo se reunia, as queixas eram predominantes. Ou seja, a coordenadora do grupo ainda me via como uma pessoa a quem devia satisfações. Além disso, penso que estava tensa com seu próprio desempenho como

coordenadora, uma vez que se sentia responsabilizada pelo desenvolvimento do grupo, entendido como um grupo de produção.

Nesse dia, a reunião dos professores de biologia foi difícil, interrompida por constantes chamados a um dos professores (Siqueira), que acumulava a função de coordenador de alunos. O grupo começou a ler e, num determinado momento, alguns professores, mais velhos na escola, discordaram e criticaram uma das idéias apresentadas no texto sobre as possíveis *teorias* usadas por pessoas mais ingênuas para explicar a reprodução: pré- formismo masculino ou feminino e a idéia de *mistura* dos conteúdos celulares para a geração do embrião humano. Segundo eles isso não existe mais, está fora de moda, no Ensino Médio não vão encontrar mais tais idéias, mesmo porque os alunos já sabem o que é célula e como ocorre a reprodução. Portanto, para eles esse conteúdo era descabido e não deveria mais ser sequer pensado para o ensino médio.

Dominaram a discussão, e os demais professores permaneceram calados. Ao completar o quadro-síntese, acrescentaram conteúdos que não foram mencionados no texto, tais como o estudo dos órgãos dos sentidos, do sistema músculo esquelético e do sistema nervoso, assim como o estudo do sistema digestivo, itens considerados por eles muito importantes. Um professor discordou quanto à inclusão das doenças relacionadas ao meio ambiente porque não era ora de se estudar isso. Para ele, esse estudo só poderia ser feito no momento do estudo da ecologia. Essa discussão se prolongou e, embora a professora que estava coordenando a reunião (Teresa) chamasse a atenção para o fato de que a proposta era se estudar o corpo humano e as questões da saúde relacionadas ao meio ambiente, saneamento, consumo, no final, prevaleceu a idéia de que essas questões teriam que ser redirecionadas para o tema 1, no qual o estudo dos sistemas e ecossistemas era abordado. Assim, todo o quadro relacionado à população humana e seus desafios foi remetido para o tema 1.

A professora Tereza disse, em voz baixa:

“Está muito difícil...tem muita resistência, o tempo não dá, tem esses quadros que precisam ser preenchidos para o encontro de amanhã!”

Ela apresentava visível preocupação com o encontro do dia seguinte, ou seja, nova reunião de todos os coordenadores de GDPs com seus orientadores. Havia uma exigência de que as tarefas fossem cumpridas dentro dos prazos. Essa professora iria substituir a Cleonice, coordenadora titular do GDP, e sua preocupação se acentuava porque não tinha a vivência desses encontros.

Perguntei à Cleonice se a reunião geral dos professores, marcada para o início do semestre aconteceu. Ela afirmou que não aconteceu devido à greve.

Na reunião seguinte, acompanhei os professores de química. Estavam presentes apenas seis professores: uma professora deixou o Colégio, e a sua substituta não queria participar. Outra professora abandonou a rede estadual (o professor contratado para substituí-la estava presente). Também o grupo de biologia havia sofrido *baixas*: dois professores desistiram de participar, uma vez que estavam para se aposentar no final do ano.

O objetivo da reunião era a discussão do último tema proposto para o currículo de química: como os materiais afetam a nossa vida e como atuamos sobre eles?

Antes de dar início aos trabalhos, a coordenadora informou o recebimento da verba de R\$ 1.000,00 para as despesas do grupo, explicou como pretendia usá-la e pediu a permissão do grupo. Achava necessária uma pasta colecionadora com todo o histórico do professor no GDP - frequência e execução de tarefas individuais. Informou que esse histórico valia os seis pontos correspondentes à participação do professor no projeto. Pediu, ainda, licença para usar parte da verba para pagar uma digitadora que a ajudaria na redação dos relatórios das reuniões uma vez que esse material deveria sempre ser digitado e enviado à orientadora do grupo pelo *site* do projeto. Ela, como professora, não dispunha de tempo para esses trabalhos.

Embora aparentemente houvesse uma relação democrática entre a coordenadora e o grupo, o uso desse dinheiro não foi decidido coletivamente. É interessante, também, observar que, surgiu, no grupo, a questão da avaliação do desempenho do professor, como um novo elemento de pressão sobre os participantes, jogado dentro do grupo justamente numa fase de muita resistência. No entanto, não houve sequer uma reação ao menos esboçada. Todos ouviram, concordaram com as despesas propostas e nada comentaram sobre a avaliação.

Depois disso, os professores se inteiraram do que precisavam fazer e deram início às atividades. Uma das professoras (Maria Alba) assumiu a liderança da reunião. Os professores foram lendo, em conjunto, os quadros apresentados no manual do projeto e paravam de vez em quando para discutir um ou outro conceito.

Cleonice pediu a atenção do grupo dizendo que, pelos comentários das orientadoras, o grupo ainda estava confundindo habilidades e competências com orientações pedagógicas. O grupo voltou a discutir o significado dos termos competências e habilidades. Depois, foram avançando na leitura, passando para as páginas seguintes, concordando com o texto.

Num determinado momento, Cleonice disse que, no dia seguinte, sábado, haveria reunião com o grupo todo. Os professores começaram a conversar sobre essa reunião e sobre a reposição das aulas devidas em consequência da greve, mas logo desistiram de falar sobre o assunto e voltaram ao estudo. Um deles disse: “Deixa isso prá lá gente, não vamos discutir isso agora...”

Percebi um certo desânimo, como se nada pudessem fazer quanto a essa reposição. Passaram a ler as orientações pedagógicas para o desenvolvimento do tema em estudo e discutiram sobre a sugestão de vídeos e filmes. Voltando à leitura, depararam-se com a orientação *fazer pesquisas na internet*. Olga manifesta sua discordância porque a maioria das escolas e dos alunos ainda não tem acesso à Internet. Maria Alba disse:

“ Não podemos suprimir uma fonte tão valiosa. Ela existe...”(Maria Alba)

“ Então é preciso condicionar e devemos escrever: é necessário que Secretaria **faça valer** a sugestão”. (Olga)

“Olga, esse não é o momento e nem o lugar. Há um outro quadro onde vamos colocar todos os condicionantes necessários e está no final do caderno.” (Maria Alba).

“ Ela estudou mesmo o caderno, gente!” (Elias)

“ Eu li o caderno todo e entendi a lógica da proposta. Mas li há muitos dias, antes da greve.Estamos estudando sobre proposta curricular na outra escola onde trabalho desde o início do ano passado. Lá já estamos no alto da escada. Aqui estamos no primeiro degrau.” (Maria Alba)

“ Onde você leciona?” (Afonso)

“ Numa escola da Prefeitura...Você e o Elias têm obrigação de saber bem sobre essa proposta porque vocês acabaram de fazer o concurso do Estado e tudo que está aqui nessa proposta caiu no concurso. Olga não tem essa obrigação porque ela é mais antiga e não deve ter estudado esses assuntos.” ( Maria Alba)

“Já estudei sim. Tudo que está na proposta eu já vi em outras ocasiões...”(Olga)

No final, todos concordaram em deixar a sugestão da internet. Terminaram a leitura e Maria Alba perguntou:

“ Foram listadas várias sugestões de atividades. É preciso acrescentar alguma coisa?” ( Maria Alba)

“ A obtenção da amônia é importante...”(Olga)

“Vamos acrescentar mais uma atividade pedagógica ou vamos acrescentar a amônia na lista dos gases quotidianos a serem estudados?” (Maria Alba)

“ Não, pode deixar prá lá, não é tão importante...”(Olga)

“ Não, Olga, sua sugestão é importante. Só quero saber o seguinte: como vamos incluir a amônia?”(Maria Alba)

“ Olga, sua demanda passa a ser a demanda do grupo”. (Elias)

Todos começaram a falar sobre os gases naturais. O assunto resvalou até sobre a composição do *pum*. No final o grupo chegou a um acordo. Passaram a ler o quadro relativo aos indicadores de avaliação. Leram as sugestões de avaliação propostas, que deram ensejo ao seguinte diálogo:

“As sugestões são todas diferentes das tradicionais. Acho que falta a avaliação formal, que avalie os conceitos”. (Maria Alba)

“ Na reunião dos coordenadores com os orientadores foi dito que a proposta mínima é para 80 horas. Foi dito que o Estado não está preocupado com a aprovação dos alunos no Vestibular. Até parece que se quer excluir os alunos do vestibular. Aqui nós vamos complementar. Outra coisa: o professor vai ser avaliado pelo desempenho do aluno...”( Teresa)

“ Não concordo com isso. Então eu tenho três filhos, dois se dão muito bem na vida e outro não. Eu sou culpada por isso?” (Cleonice)

Essas falas provocaram um certo tumulto, mas os professores foram se levantando e se preparando para sair porque a reunião havia terminado. Saíram sem levar avante a questão da avaliação do professor.

Ainda em setembro, assisti a uma reunião geral dos professores de cada disciplina, com o objetivo de levantar temas interdisciplinares para compor a proposta curricular da Escola. Nessa ocasião, observei a reunião do grupo de química, na qual estavam presentes onze professores, sendo quatro do GDP que eu estava acompanhando. A reunião aconteceu num sábado, como reposição da greve.

O objetivo da reunião, conforme o projeto, era: propor ações educativas coordenadas e integradas visando promover o desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes que são importantes e compartilhadas por mais de uma disciplina da Escola. Ao final da reunião, o seguinte quadro deveria estar preenchido:

Quadro 3  
Proposta de ações educativas integradoras

| CONCEITOS, CONTEÚDOS,<br>HABILIDADES , COMPETÊNCIAS<br>COMUNS | DISCIPLINAS QUE COMPARTILHAM | POSSÍVEIS AÇÕES INTEGRADORAS |
|---------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
|                                                               |                              |                              |

Fonte: Manual do PDP

O grupo tomou conhecimento da tarefa e do quadro a ser preenchido. Pensaram em temas amplos. Alguém sugeriu um estudo sobre a água, outro pensou em energia e um terceiro sugeriu o tema das drogas. Começaram a conversar sobre esses temas quando uma das professoras tomou a palavra, retomando o final da reunião anterior, dando ensejo a uma nova seqüência de falas:

“Ontem nós conversamos sobre a avaliação e resolvemos que vamos avaliar os meninos com provas e não vamos mudar nada.”(Olga)

“ Não vamos discutir isso agora! Hoje a tarefa é outra!”(prof.de outro grupo)

“ Precisamos saber direitinho o que é isso de 80 horas. Não sabemos até hoje o que isso quer dizer!” (Olga)

“ Isso tem provocado muitas dúvidas!”( prof. de outro grupo)

“ Nós precisamos levar em conta que nossos alunos querem o vestibular, trabalhar só isso aqui é excluí-los do vestibular.” (Olga).

“ Olha, eu tenho acompanhado as questões do vestibular desde 96 e estão todas contempladas nessa proposta.” (Maria Alba)

“ Gente, vocês não acham que o livro de Ciências do autor .....é muito fraco? Aluno nenhum passa no vestibular da Federal só com esse livro, de jeito nenhum...”(Olga)

“- Eu gosto muito do livro e no Coltec os alunos estudam por ele e passam.” (Afonso)

“ Gente, voltando ao que viemos fazer aqui hoje...”(Maria Alba)

Essa reunião permaneceu assim, estranha, entrecortada. O local era inteiramente inadequado: estavam na sala de professores da Unidade 1 e, a cada momento, entrava um professor diferente, que interrompia o trabalho. Alguns integrantes do grupo começaram a ficar aflitos.

“ Estamos divagando. Acho que o momento dessa reunião é muito impróprio...Não sabemos o que os outros vão propor. É difícil fazer isso apenas da nossa cabeça”. (Maria Alba)

“ O pessoal da biologia colocou o tema nutrição, por exemplo. O que isso acrescenta?” (Cleonice)

“ Por que não trabalhamos com a água?” (Olga)

“O pessoal da biologia relacionou três temas: nutrição, qualidade de vida e biotecnologia. O que vocês acham?” (Cleonice)

“ Esses temas já fazem parte das sugestões presentes nos eixos temáticos da proposta do CBC?” (Maria Alba)

“ Não. Essas idéias vieram do estudo e das orientadoras”. (Clara).

“ Continuo sugerindo energia, água e drogas” (Olga.)

“Tudo bem, mas como vamos preencher o quadro?” (Ivan)

Resolveram começar o preenchimento pelo tema energia. Mas logo esbarraram: como preencher a coluna das competências e habilidades? O grupo se dispersou novamente. Vários grupinhos conversavam paralelamente. De repente, outros professores entraram na sala, dizendo: “gente, é prá hoje, vamos acabar logo, quero ir embora...”

Acatando a sugestão de Olga e trabalhando com os temas energia, água e drogas, alguns professores conseguiram preencher o quadro, cada um fazendo um pedaço, sem participação dos demais.

Os outros se dispersaram, falaram de alunos, usaram o celular. Era sábado, todos desejavam ir embora o mais depressa possível. Alguém reclamou sobre a lista de presença e como ela não apareceu, improvisaram uma lista e saíram. Os coordenadores dos GDP

permaneceram para um segundo momento, no qual estabeleceriam, com base no que foi sugerido nos grupos, os temas interdisciplinares que seriam abordados na Escola. Resolvi não assistir à segunda parte dos trabalhos. Procurei pelo diretor porque precisava marcar uma outra conversa com ele, mas ele já havia deixado o Colégio.

### 6.2.1 *Análise do material referente às reuniões da fase 2*

Uma análise mais geral mostra que as manifestações de agressividade aberta contra a SEEMG não foram tão freqüentes nessa segunda fase de reuniões. Entretanto, surgiram comportamentos novos: em primeiro lugar, as desistências, a redução do grupo de participantes; em segundo lugar, os silêncios e a concentração dos diálogos e das atividades entre poucos professores; finalmente uma certa resignação sem discussão, uma vontade de liquidar logo com a *tarefa*, expressa em falas do tipo: “ vamos gente, vamos fazer essa tarefa e acabarmos logo essa reunião”. Foi assim que os professores não debateram a questão do uso da verba destinada ao GDP pela SEEMG, não discutiram a questão da reposição dos dias de greve e a avaliação do desempenho do professor passou sem crítica. As provocações de Olga, uma professora mais antiga e visivelmente incomodada com vários pontos da proposta curricular, da avaliação da aprendizagem dos alunos, bem como muito desconfiada de tudo que vem da Secretaria não foram tratadas e provocaram reações como: “não é aqui, o lugar de colocar isso é outro”; “não vamos discutir isso agora, hoje a tarefa é outra!”

Assim, embora aparentemente o GDP estivesse caminhando e executando sua tarefa, senti que um mínimo de dimensão grupal havia se perdido. A unidade – mesmo que insipiente – da primeira etapa, concretizada pelo sentimento comum de revolta contra a Secretaria, mostrou-se muito frágil e começou a se esgarçar. Na primeira reunião a *resistência* foi intensa, mas foi toda direcionada para a proposta curricular sugerida; a segunda caracterizou-

se por uma produtividade disciplinada, com *pitadas* de ironia contra Maria Alba, uma professora que havia lido todo o material da Secretaria e mostrava-se *por dentro* do projeto; na terceira, embora muitos professores estivessem presentes, mesmo sendo provocados por Olga, não levaram avante qualquer tipo de discussão, preferindo liquidar logo o que tinham para fazer.

Estávamos em setembro. Os professores já haviam cumprido grande parte do projeto trabalhando sem qualquer remuneração, apertados em termos de horário, procurando brechas no tempo para fazerem as reuniões, preocupando-se com os alunos que eram deixados sozinhos em sala de aula, sobrecarregando-se. Comentários de alguns professores durante o grupo focal ou mesmo nas entrevistas individuais demonstram bem essa situação:

“Minhas questões estão em relação às condições que estão dadas pra gente trabalhar esse projeto. Não sei se você hoje viu a nossa coordenadora, ficou até estressada porque era hora de aula e a gente teve que deixar a sala de aula pra poder se reunir. Isso não foi só hoje que aconteceu. Isso vem acontecendo ao longo do ano. Eu acho que isso é uma coisa que ...teria que ser em outro horário, pra não prejudicar os alunos em termos da aula...eles perdem aula porque por mais que a gente deixe uma atividade isso não é a mesma coisa. A gente tem que deixar eles em sala, com uma atividade, mas nem sempre isso foi da maneira como foi pensada...tem o problema da idade, a gente tem que estar ali, controlando, isso gera problemas com a coordenação, gera tumulto na escola. A gente também fica preocupado com essa situação...o tempo é pequeno. Esse tempo que a gente trabalha dentro do horário de aula é um tempo muito corrido, tudo a toque de caixa, embora haja ...os coordenadores peçam que a gente se prepare em casa, mas nem sempre isso acontece, a gente sai de uma escola, vai para outra, tem também os trabalhos de casa que a gente leva, provas. As vezes, também a gente não tem tempo de fazer esse exercício de casa que é chegar aqui com o material lido e mais organizado .” (João Magno)

“ É a nossa condição de trabalho que criou toda essa resistência, a pouca disponibilidade. A gente já está dando tempos adicionais... quem tem tempo disponível fora daqui?” (Maria Alba)

Além da carga de trabalho excessiva, surge um ressentimento pela exigência de estudos fora do horário de trabalho. Queixam-se de que os projetos cobram um trabalho extra pelo qual não são remunerados, e ainda, da invasão do espaço de vida pelas atividades da escola.

“ A gente tem a vida particular da gente, tem a família, tem outras questões que não são só questões materiais. De repente a gente fica tão absorvido pelo trabalho que não sobra nem tempo pra gente dar atenção a esses outros aspectos da vida, que são importantes inclusive pra você exercer o seu trabalho de uma forma mais plena, que não seja só pra ganhar dinheiro, com outros objetivos também. Então acho que tem isso também, a vida da gente...a gente acaba reduzindo a vida da gente a trabalho...o trabalho é o ponto de equilíbrio de todo mundo mas ele tem de estar em harmonia com outros aspectos também.” (João Magno)

“ Eu criei horários pra família. Desses horários eu não abro mão mais. Eu abri mão no ano passado. Não abro mais. Ano passado meu filho de quatro anos, enquanto eu tomava o meu banho, ele pegou a cadeira do computador, botou na cozinha, trancou a porta e disse Mamãe, você não trabalha mais. Isso me assustou e eu disse: gente, cadê o tempo do meu filho? Eu tou errando! Isso me deixou muito frustrada. Eu nunca trabalhei tanto para o estado. Então esse ano eu resolvi dosar. Esse ano eu tenho o tempo da família e o tempo do trabalho.” (Ana Clara).

A frustração com os resultados da greve era evidente. A questão salarial não tinha sido resolvida e, mais uma vez, os professores voltavam à ativa sem qualquer recompensa, sentindo-se *castigados* pela obrigatoriedade de reposição dos dias parados.

“A gente não pensa em ser milionário, em ser rico com a educação, a gente pensa em sobreviver...pagar água, luz, telefone, condomínio, ir a um teatro, poder ter uma secretária em casa pra você ter o seu conforto, hoje nem banho quente a gente tá podendo tomar mais...tem que tomar banho frio, com a energia desse preço...a gente conversa sobre como o nosso nível de vida tá caindo...” (Cleonice)

“Cortaram nosso pagamento, no ano passado foi a mesma coisa, fizemos a reposição, não nos pagaram...são vários processos .... Fico doente com esses professores dando entrevista, dizendo que pra eles a profissão é um sacerdócio. Na escola particular, tem toda uma programação, se existe uma reunião extra você é remunerado. A coisa funciona assim. Por quê? Você é o profissional. Essa idéia também de achar que a gente ta na escola pública, a gente tem que dar nosso esforço, voluntário. Não! É preciso separar as coisas!” (Elias)

Ora, pergunto: por que o grupo aceitava isso? Por que não discutia sobre o que o afligia e não propunha encaminhamentos para essas questões? Por que continuava a se reunir e cumprir o cronograma do projeto? Também não ocorreram conflitos ou manifestações agressivas entre os colegas, a não ser algumas formas de impaciência ou de ironia. Para onde estava dirigida a raiva, a revolta que, em geral, acompanha os estados de frustração? Como entender esse novo quadro?

Pensei na importância do *imaginário motor*, de Enriquez (1997.a). Onde estaria esse imaginário? Naquela situação, ele não se manifestava. Na verdade, as atividades do projeto eram extremamente formatadas, havendo até um *espaço próprio* para a lista das condições necessárias à realização das atividades previstas no currículo que estava sendo delineado. Os caminhos traçados para o grupo estavam prontos, como caminhos de *autorama*.

Senti que o grupo caminhava para uma forma de desistência, um provável sintoma de *burnout*. Discutindo as relações entre *burnout* e salário, Odelius e Ramos in Codo ( 2002) ressaltam a questão da *incontrolabilidade x controlabilidade* sobre as condições de existência por parte do trabalhador: quanto mais relação existe entre o esforço e suas conseqüências, maior o sentimento de controle sobre o meio, maior a possibilidade de intervenção, seja ela real ou imaginada, melhores condições pessoais para lidar com as dificuldades cotidianas. Ao contrário, a incontrolabilidade produz frustração, e a frustração vai sendo substituída pelo desamparo, à medida que ocorre mais incontrolabilidade.

Ora, o professor da rede pública hoje não tem qualquer controle sobre suas condições de trabalho, seja em termos de condições materiais, seja em relação ao salário que, pelo menos até o presente momento, está em total desconexão com o esforço que o professor realiza. Quer trabalhe muito ou pouco, quer estude mais e faça cursos ou não, seu salário é sempre pequeno e terá os reajustes que o Estado permitir, dentro dos limites de uma tabela oficial, mesmo considerando-se o novo plano de carreira aprovado em 2005. Portanto, é uma questão que, atualmente, está fora da governabilidade, do controle dos professores. Mesmo a greve, mecanismo de pressão mais usado pelos trabalhadores da Educação, vem se mostrando ineficaz, e a categoria, tão forte em tempos anteriores, hoje não tem mais o mesmo poder de barganha. Fora isso, as consequências da greve sempre lhes são imputadas. Nessas condições, realmente aumentam as chances de *burnout*, o sentimento de desamparo, traduzido pelo *deixa pra lá*.

Conforme Barus-Michel (2004), naquele momento, ocorria uma espécie de compartimentação do grupo, com a perda de integrantes. Além disso, cada um estava por si e até mesmo as tarefas do projeto eram realizadas pelos mais interessados, por aqueles cujo sentimento de obrigação os impelia mais do que aos demais. Nada ocorria que aglutinasse aqueles professores dando a eles as características de um grupo. Confesso que eu mesma me senti frustrada. Àquela altura, porém, eu havia aprendido a observar e esperar.

### 6.3 REUNIÕES DA FASE 3

Em 20 de outubro, aconteceu a primeira reunião que incluí nessa fase. Estavam presentes seis professores de química e nove professores de biologia. Logo que os trabalhos tiveram início, ficou claro que a data e o local foram mal escolhidos: era dia de Olimpíadas na Escola e o barulho estava insuportável. Resolvi acompanhar o grupo de biologia.

A professora que dirigia a reunião (Tereza) tentava passar para o grupo os temas dos projetos interdisciplinares que foram decididos na segunda parte da reunião anterior. Enfatizou a idéia da integração. Um professor chamou a atenção para o problema da falta de horários para reuniões, o que dificultava essa integração. Ivan levantou a questão de que eles já têm quatro horas de reuniões remuneradas pelo Estado.

Tereza voltou à questão do CBC e explicou: o conteúdo básico é que vai ser avaliado no estado todo e se refere às 80 horas mínimas de trabalho. Os projetos interdisciplinares serão desenvolvidos conforme a escola e complementam as horas, assim como enriquecem o estudo. Daí a importância deles. Estavam nessa conversa quando Lena chamou a atenção para o tempo dizendo que já eram 9 horas e 30 minutos e precisavam cumprir a tarefa.

Após uma tentativa frustrada de fazer uma revisão do preenchimento dos quadros anteriores pelo grupo, tarefa dificultada pela algazarra dos alunos, o grupo partiu para o preenchimento do quadro 20 da proposta curricular, relativo às condições de ensino necessárias a implementação da nova proposta:

Quadro 4  
Tarefa da primeira reunião da fase 3

| CONTEÚDOS DA PROPOSTA CURRICULAR DA DISCIPLINA | ATIVIDADES DE ENSINO APRENDIZAGEM PREVISTAS | CONDIÇÕES DE ENSINO NECESSÁRIAS |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------|
|                                                |                                             |                                 |

Fonte: Manual do PDP

O grupo resolveu preencher o quadro de maneira geral, sem especificação de conteúdos e atividades. Os recursos didáticos necessários foram listados de maneira genérica: livros didáticos, quadro de pincel, filmes, videocassetes, pranchas e modelos atualizados para biologia, equipamento dos laboratórios, preparação dos professores (formação continuada), recursos humanos (técnicos de informática e laboratórios), salas ambiente...

Discutiram longamente a questão das salas ambiente. Mas chegaram à conclusão de que iriam precisar, no mínimo, de quatro salas ambiente para cada disciplina, devido ao grande número de alunos e turmas da Escola. Como equipá-las? Claro que o Estado não daria esses equipamentos todos para quatro salas!

Dois professores começaram uma discussão sobre a importância dos técnicos de laboratório. Depois, o grupo todo falou sobre a importância de uma coordenação por disciplina para que o Colégio pudesse trabalhar mais ou menos em conjunto. Em seguida, o assunto resvalou para o número de alunos em sala: seria importante reduzir o número de alunos, pelo menos, observar o número de alunos por metro quadrado, já que essa relação existe! Ivan esclareceu que, na prefeitura, há uma comissão que fiscaliza exatamente isso: não pode ultrapassar o número de alunos por metro quadrado e, se ultrapassa, os alunos são remanejados. Por outro lado, Elias lembra que, se o número de alunos diminuir demais, os professores podem ficar sem lugar no Colégio. E acrescentou que o noturno, por exemplo, estava ficando muito reduzido.

Tereza tentou retomar o tema da reunião dizendo que precisavam continuar com a tarefa. Aqueles recursos seriam usados para que? O grupo começou, então, a relacionar várias estratégias didáticas: debates, aulas expositivas dialogadas, seminários, pesquisas orientadas.

Em seguida, Cleonice, coordenadora do GDP, insistiu que o grupo entrasse no outro objetivo da reunião, conforme orientação individual que havia sido entregue antecipadamente. Essa orientação solicitava que o grupo fizesse uma revisão das respostas dadas nas reuniões anteriores, desde a primeira, quando discutiram sobre as razões e sentidos para o estudo da biologia. O importante agora era ver se todos concordavam mesmo com as respostas anteriores ou se pretendiam ainda fazer alguma modificação. Tereza tentou ler a primeira resposta do grupo para essa questão. Mas quase não foi ouvida.

O diretor do Colégio entrou. Um dos professores - que eu via pela primeira vez no grupo - perguntou sobre a frequência necessária para que os professores recebessem o certificado de participação no GDP. O diretor informou que foi estabelecida a presença em, no mínimo, 80% das reuniões. A coordenadora disse que, na reunião seguinte iria entregar a pasta de cada um e que era imprescindível que todos tivessem os estudos individuais prontos. Sem isso, ela não teria como responder pela presença dos participantes.

Após a saída do diretor, duas professoras tentaram resumir o sentido do estudo de biologia: “o aluno deve entender sobre a vida, sobre sua origem e interação com o meio ambiente”... O grupo concordou. Passaram para o item seguinte: critérios para a seleção de conteúdos. Nesse ponto uma professora disse:

“Essa questão do meio ambiente é danada...o problema é como ensinar. O Estado insiste nessa idéia do macro para o micro. Uma vez tentaram isso na Escola Normal, em Montes Claros, mas os meninos fracassaram no vestibular da Unimontes e tiveram que voltar atrás.”  
(Suzana)

A discussão tornou-se acalorada. Alguns eram partidários da idéia de contextualização. No final, todos concordaram que o critério para a seleção de conteúdos é o vestibular, porque todos os alunos do Colégio querem fazer o vestibular.

Resolvi dar uma olhada no grupo de química e perguntei como estava. A professora que orientava a discussão (Maria Alba) me informou que o grupo preferiu dizer que tudo que fizeram anteriormente estava válido porque não conseguiriam fazer essa revisão numa única reunião. Além do mais, ficou difícil manusear tantas informações, muito fragmentadas.

A coordenadora (Cleonice), ao ver a dificuldade do GDP frente à tarefa, propôs que fizessem uma reunião intermediária, antes da reunião agendada pelo projeto, para que pudessem terminar o trabalho. Todos acataram.

Somente um mês depois pude voltar à Escola. No dia – novamente num sábado, pela manhã - os professores estavam reunidos para uma revisão e consenso geral sobre o CBC de cada disciplina. O colégio estava calmo, poucos alunos estavam presentes, fazendo provas de recuperação. O seguinte quadro deveria ser preenchido pelos professores:

Quadro 5  
Proposta curricular da disciplina.....

| Série    | Conteúdo Básico Comum (CBC) | Conteúdo complementar | Orientações pedagógicas | Condições necessárias de ensino |
|----------|-----------------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------------------|
| Primeira |                             |                       |                         |                                 |
|          |                             |                       |                         |                                 |
|          |                             |                       |                         |                                 |
|          |                             |                       |                         |                                 |
| Segunda  |                             |                       |                         |                                 |
|          |                             |                       |                         |                                 |
|          |                             |                       |                         |                                 |
|          |                             |                       |                         |                                 |
| Terceira |                             |                       |                         |                                 |
|          |                             |                       |                         |                                 |
|          |                             |                       |                         |                                 |
|          |                             |                       |                         |                                 |

Fonte: Manual do PDP

Observei primeiro o grupo de química, composto por oito professores, dos quais cinco eram do GDP focado por mim. Os demais eram de outros GDP's. Cleonice havia retirado do *site* do projeto um condensado contendo a proposta do currículo de química, incluindo as mudanças sugeridas pelos GDP's de todas as escolas participantes do projeto, já passadas pelo crivo dos orientadores. Com base nesse condensado, os professores trabalharam propondo os últimos acertos e distribuindo os conteúdos pelas três séries do ensino médio. Na primeira parte da reunião, trabalharam rapidamente. João Magno conduzia os trabalhos fazendo a leitura em voz alta dos itens a serem examinados e procurando escrever o que os colegas sugeriam.

Surgiram dificuldades e dúvidas em relação à distribuição desses conteúdos, preocupação em não pesar mais numa série do que em outra. De repente, Olga levanta a questão:

“Gente, precisamos ter cuidado! Não podemos tirar nada porque senão o Estado mexe nas cargas horárias e vamos acabar sem emprego. Ele já mexe no número de turmas. A gente pode acabar ficando sem nossas aulas!”

”Mas não dá para lidarmos com isso agora. Se não, vamos ter que mudar tudo. Afinal, que critérios vamos usar?”(João Magno)

O grupo se agita mas, no final, prevalece o que vinham fazendo: distribuindo os conteúdos de acordo com a prática já tradicional de trabalho.

Nesse momento, entrou o diretor geral. Cumprimentou o grupo e pediu licença para discutir dois assuntos: o primeiro se referia à questão da recuperação dos alunos. Informou que a Secretaria resolveu que as escolas teriam que fazer uma prova em janeiro para os alunos que estavam ainda com notas insuficientes para passar, em todas as matérias, e não apenas em duas conforme combinado antes. Uma escola pensou em trabalhar da seguinte maneira: dar um trabalho para o aluno fazer, no final do ano, valendo 40 pontos e uma prova em janeiro valendo 60 pontos. Então, perguntou o que os professores achavam disso: se gostariam de adotar o mesmo procedimento ou se dariam preferência por uma prova em janeiro valendo 100 pontos.

Ocorreram falas generalizadas: uns defendiam a posição de que é muito difícil que o aluno passe somente com uma prova valendo 100 pontos e concordavam com o trabalho. Outros achavam que o Colégio já tinha dado chances demais e que os alunos precisavam de um aperto final: quem passar, passou e pronto. Um dos professores afirmou que fez recuperação paralela em todos os bimestres e que tinha alunos que nem sequer compareciam no dia da prova. O diretor concordou porque com ele aconteceu a mesma coisa. No final a maioria acabou votando pela realização de uma única prova, em janeiro.

Um outro professor perguntou: “quem vai elaborar e corrigir essas provas?” O diretor respondeu que já tinha uma série de provas prontas, com as orientações e com os gabaritos. Como o assunto era a matéria do ano, não seria necessário que os professores se preocupassem. Ele e as funcionárias da secretaria da escola organizariam a prova, aplicariam e corrigiriam, com base nesse conjunto de avaliações que a escola já havia usado em outras ocasiões.

A segunda questão apresentada pelo diretor foi sobre a manutenção dos mesmos professores responsáveis pelas práticas nos laboratórios. Os professores fizeram uma apreciação positiva sobre o trabalho desses professores dizendo que eram ótimos, atendiam muito bem os alunos, eram muito elogiados e deveriam ser mantidos. O diretor então se despediu e o grupo retomou o trabalho.

Dirigi-me ao grupo de biologia, na sala vizinha.

Lá chegando, encontrei o diretor com as mesmas questões para o grupo. Estavam presentes dezesseis professores, dentre os quais, cinco eram do GDP cujas reuniões eu observava. Frente à fala do diretor, ocorreu uma balbúrdia geral, os professores não conseguiram se entender. Uma professora do noturno tentou convencê-los a aceitarem a idéia de um trabalho temático no final do ano, muitos discordaram. Os professores falavam muito alto, e o diretor falava mais alto ainda. Muita confusão. O grupo se mostrou dividido. Fizeram uma votação e, no final, oito queriam um trabalho e uma prova e oito queriam apenas uma prova em janeiro. Não houve acordo. O diretor acabou saindo da sala sem que a questão fosse resolvida. Quanto aos professores do laboratório tudo bem: ficaram os mesmos.

Após esse momento, a professora Clara, que estava coordenando a reunião do grupo de biologia, tentou retomar o trabalho. Disse que, até então, estavam trabalhando muito bem e que deveriam voltar ao rumo da reunião. Entretanto, o grupo se dispersou e todo o processo

de distribuição dos conteúdos de biologia por séries se fez com muito atropelo, acompanhado por poucos professores. Com esforço, porém, conseguiram chegar ao final.

A tarefa pedia que eles definissem os resultados esperados, e os professores de química deram as seguintes respostas: para os alunos esperamos que haja uma aprendizagem efetiva do CBC, maior interesse pela disciplina; para os professores, maior motivação para ensinar; para os alunos, redução da evasão e da repetência, o nivelamento dos conhecimentos; para a escola, queremos mais organização, mais recursos, maior interação com a comunidade.

Fui convidada para o café: mesas com salgadinhos e refrigerantes à vontade, servidos na quadra. O clima estava bom, os professores bem humorados, conversando animados. Alguns vieram me cumprimentar. A vice-diretora do turno da manhã me disse:

“Você sabe que tem gente dizendo que esse trabalho do GDP é a maior bobagem porque a proposta curricular do Estado já está prontinha, feita pela Secretaria?”

Ela, então, chamou um professor, que é funcionário da Secretaria, para que ele repetisse para mim o que havia dito para ela. O professor ficou visivelmente sem graça. Outra professora entrou na conversa reafirmando que o que está no *site* da Secretaria é resultado do trabalho de todos. Senti-me desconfortável com essa situação e me afastei.

Retornei ao grupo de biologia. Clara pediu que terminassem o preenchimento do quadro e deu os seguintes avisos:

“Gente, é preciso que todos leiam os módulos seguintes. Estão marcadas mais duas reuniões para nós terminarmos, mas penso que devemos tentar fazer tudo na próxima reunião para não sermos atropelados por correções de provas e tudo que temos de fazer no final do ano. Vamos tentar? Mas vocês precisam mesmo ler em casa, para chegar aqui com suas sugestões prontas.” (Clara)

O grupo, aparentemente, concordou e continuou a trabalhar. Ao final da reunião, na porta da sala, Clara reclamou: “estávamos indo muito bem, mas o diretor chegou e bagunçou tudo!”

A última reunião dessa fase foi realizada em dezembro e teve como objetivo dar continuidade à elaboração de um projeto complementar de ensino de cada disciplina a ser implementado em 2005 com as turmas do primeiro ano, conforme as especificidades da Escola. Portanto, já não se tratava mais do CBC, mas de um projeto que, partindo do CBC, conteria as adequações necessárias ao contexto da escola.

O planejamento desse projeto foi orientado por meio de quatro módulos escritos, enviados pela Secretaria. As atividades relativas ao módulo 1 se referiam à identificação do projeto e do GDP proponente, à definição da situação geradora do projeto e à justificativa para o mesmo. No módulo 2, deveriam discutir e preencher os quadros relacionados aos objetivos gerais e específicos do projeto bem como aos resultados esperados para os alunos, professores, escola e definir a abrangência do projeto. No módulo 3, deveriam elaborar um plano de ação detalhado para a implementação desse projeto, ou seja, definir para cada objetivo específico relacionado, as ações, tarefas, atividades a serem realizadas, fazer estimativas de tempo (distribuição dos tópicos de ensino ao longo do primeiro semestre de 2005) determinar um cronograma, recursos didáticos, custos, responsabilidades. Finalmente, o módulo 4 pedia a previsão das formas de monitoramento e avaliação desse projeto, tendo por base a elaboração de indicadores de resultados. Tratava-se, portanto, da elaboração de um projeto complexo, bem diferente dos planos de ensino que os professores fazem rotineiramente.

Nessa reunião, o GDP iria trabalhar os módulos 2, 3 e 4 de uma vez, conforme proposta da coordenadora, tendo em vista que já estavam entrando em férias e que não mais teriam tempo para se reunir. Estavam presentes 12 professores de química, sendo sete deles

pertencentes ao meu grupo de pesquisa. No dia anterior, a coordenadora havia convocado uma reunião com um grupo menor de professores de química que estava no Colégio para fazer um preenchimento prévio desses formulários, procurando, assim, facilitar a reunião de consenso.

Inicialmente, ela relembra ao grupo que eles haviam discutido e participado da elaboração do CBC, que esse CBC estava sendo consolidado, com a primeira versão em aberto no *site* do projeto, ou seja, já havia uma proposta geral para o estado todo, com base nas contribuições de cada GDP. Essa proposta, porém, ainda podia sofrer modificações, conforme sugestões de outros professores.

Agora, a tarefa deles era elaborar um projeto de ensino de química para ser desenvolvido com os alunos da primeira série do ensino médio do Colégio. Parte dessa tarefa já havia sido feita. Ela lê a síntese da situação geradora e da justificativa do projeto que foi elaborada com base nas discussões anteriores deles (reunião anterior, a que eu não assisti). Todos concordam com a síntese feita. Porém uma professora do noturno lembra:

“ Para o noturno eu não sei... Os alunos não dão conta, chegam muito fracos, trabalham, não têm merenda, não têm livros...”

“Teremos que fazer outro projeto para o noturno?”(Cleonice)

“ Pode ser...podemos alterar o projeto para o noturno...”(Olga)

“ A solução, talvez, seja ficar só no CBC...mas depois vamos ver isso ok? Agora é preferível continuarmos com o trabalho...” (Cleonice)

Passa a ler os resultados esperados que já estão listados no formulário (expectativas em relação aos alunos) e pergunta se os professores estão de acordo e se gostariam de acrescentar mais alguma coisa. Vários professores se manifestaram, falando sobre a necessidade da formação de um espírito crítico, de um aumento de interesse pela química, de um maior nivelamento em termos dos conhecimentos adquiridos.

Em seguida, Cleonice solicitou que passassem para o quadro sobre as expectativas em relação aos professores. Lê os itens presentes nos formulários e diz que acrescentou o item: professores mais realizados profissionalmente.

“Professores em constante processo de crescimento.” (João Magno).

“ Gente, sobre isso, meu marido me contou que a Petrobrás conseguiu que a UFMG fizesse um mestrado para um grupo de engenheiros, um mestrado especial. Por que não pedimos algo nesse sentido? Uma capacitação especial para nós?” (fala de uma professora de outro grupo)

“ Vamos colocar isso nas condições necessárias para a realização do projeto?”(Cleonice)

“ Por que não podemos ser capacitados para desenvolver o nosso próprio projeto?”(fala da outra professora)

“Gente, estamos fazendo um trabalho para o estado inteiro e isso tem sido muito difícil porque muitos professores nem sequer leram os módulos... Se vocês lerem esse material, vão aprender a fazer um projeto. Eu e a Olga tínhamos feito um projeto de ensino sobre águas e agora vimos que nosso projeto não tem nada a ver com isso que está aqui. Teremos que mudá-lo todo.” (Cleonice).

“ Teremos que fazer em primeiro lugar um levantamento do perfil do aluno do Estadual, um perfil do aluno do noturno para fazermos nosso projeto.” (professora do noturno).

“ Professora, tudo que você está falando se refere ao módulo 3...Ainda não chegamos lá. E continua: e agora, vamos passar às expectativas em relação à escola?” (Cleonice )

Cleonice então lê o que está contido no formulário e que se refere a uma maior participação das famílias na vida da escola. Pergunta:

“ Gente, queremos a comunidade participando mais intensamente da vida da escola? Acho melhor dizer que queremos a comunidade participando da vida escolar dos filhos..”.

“ Pai tem que participar, mas não é para vigiar os professores. Já tivemos uma situação dessas aqui... Acho que é fundamental participar da vida dos filhos...” (Elias)

“ Mas vamos esperar isso com a implantação do CBC? Acho que temos que cuidar do nosso projeto.” (Cleonice).

“ Tira isso daí, Cleonice!” (Elias)

“ Acho melhor colocar que esperamos uma melhor organização administrativa da escola” (Cleonice).

Após o café, Cleonice tenta retomar pela leitura do módulo 3. O grupo parece distraído.

“ O módulo 3 se refere à distribuição dos conteúdos no tempo. Temos agora que pegar os conteúdos da primeira série e distribuir por bimestres. Fizemos isso ontem e a distribuição sugerida está aí, nessa cópia que entreguei para vocês. Tudo bem? Vocês concordam? Fizemos também a distribuição do primeiro bimestre por semanas. Está aí também.”(Cleonice)

“ Na hora da implementação, vamos adequar essa distribuição para nossos alunos?”(professora do noturno)

“Gente, vocês perceberam que isso muda completamente nossa forma de trabalhar? Por exemplo: que o livro didático não serve para essa proposta? E, se o livro não serve, qual o recurso que teremos para trabalhar? Se vierem com aquele material do Coltec, eu não vou aceitar.” (Elias).

“ Não, gente, na reunião de coordenação discutimos tudo isso. Nas condições necessárias, vamos listar os livros de que precisamos. O máximo possível que vamos aceitar deles é um material de suporte.” (Cleonice)

“Vamos precisar de horário para planejar o trabalho da semana...” (professora do noturno)

“Também pedimos horários para reuniões, pedimos coordenador de projetos. Eu só vou topa continuar na coordenação do projeto se eu tiver algum incentivo para isso. Do jeito que foi nesse ano, nem pensar!” (Cleonice)

“ Podemos solicitar assumir 15 aulas semanais e as demais horas ficarem para o projeto.” (professora do noturno)

“ Já foi pedido tudo isso e dito que não entramos em fevereiro sem as condições de trabalho para o projeto. Os conteúdos foram distribuídos por semana apenas para o primeiro bimestre, para experimentarmos. Agora gente, vamos continuar, por que o bicho pega.(Cleonice)

Nesse momento, já cansado, o grupo se limita a ler as competências já relacionadas no fascículo e nada acrescenta. Passam para as condições de ensino necessárias. A própria coordenadora introduz, porém, uma fala que perturba todo o grupo:

“Vamos receber mil e quinhentos reais para o projeto. O que vamos fazer com esse dinheiro? Vamos comprar materiais para o ano todo? Papel?” (Cleonice)

Vários professores falam ao mesmo tempo. A partir desse momento a reunião fica muito confusa. Eles não sabem o que fazer com a informação. Os mil e quinhentos reais se referem a quê? É só para o projeto? Para ser usado com eles, professores?

Finalmente, continuando o trabalho, um professor fica encarregado de anotar o que os colegas dizem sobre as condições necessárias para desenvolver o projeto: “livros didáticos, assinaturas de jornais, revistas, fitas de vídeo, cursos de capacitação continuada para professores”...

Discutem e rejeitam a palavra *capacitação* porque a consideram pejorativa. Professores já são capacitados. Usam então o termo formação. E continuam: “consultorias, participação em eventos, congressos, tabelas periódicas grandes para as salas de aula, recursos para o laboratório”...

A professora do noturno se levantou e disse que precisava sair, mas queria falar sobre três coisas: primeiro, sua preocupação com o vestibular. As questões mudaram muito e os alunos do Estadual fizeram apenas 13 pontos, em média.

“Além disso, precisamos de um curso de toxicologia, principalmente para os professores do noturno, um curso de direito básico, como proposta transversal. Ainda, é importante um levantamento do perfil do nosso alunado. Não conhecemos nossos alunos direito, nem do diurno e nem do noturno.” (professora do noturno)

“Porque não temos um laboratório melhor? Por que não valorizamos mais nossos laboratórios? Por que não aumentar as aulas práticas?” (professora de outro grupo)

“Por que não reestruturamos a carga horária para que os alunos tenham mais aulas práticas?” (Afonso)

“Vamos pedir livro didático? Se vamos pedir, será importante montarmos um banco de livro.” (professora de outro grupo).

“Vamos usar livro didático, sim. Não dá para abandonar o livro! Por isso é bom pedir livro didático, compatível com o CBC.” (Olga)

“É preferível livros para-didáticos para os professores.” (professora de outro grupo)

“O que será que vai acontecer com as escolas pobres?” (Elias)

“A preocupação deles é com outras coisas, de acordo com a realidade deles...” (professora de outro grupo)

“Gente, ainda temos que preencher o módulo 4, que se refere ao monitoramento e avaliação do projeto.” (Cleonice).

Elias leu o resto das instruções. O grupo precisava pensar em indicadores para cada um dos resultados esperados, bem como registrar os instrumentos de coleta de dados. Os professores estavam dispersos e cansados. Assim, foram dizendo formas de coleta de dados genéricas: provas, questionários, entrevistas. Terminado o trabalho, os professores saíram rapidamente.

### *6.3.1 Análise do material referente às reuniões da fase 3*

Ao longo das reuniões dessa fase, os professores preocuparam-se em realizar o que estava sendo pedido. O clima de desânimo não estava mais pesando tanto e, até por força das atividades solicitadas pela Secretaria, em alguns momentos, o GDP chegou a pensar acerca das carências materiais da Escola, das alterações no modo de organização do tempo de trabalho deles para que pudessem ter um espaço garantido de reuniões, sobre a necessidade de

curso de formação. Era o momento de projetar. No entanto, tal não se deu. Percebi que iam falando e listando coisas sem acreditar, realmente, que elas pudessem vir a se tornar realidade.

Era dezembro e eu tinha informações (de pessoas pertencentes ao grupo de orientadores), segundo as quais vários GDP's estavam se desmanchando e que as desistências eram muitas.

Tentando entender essa situação, retomei os teóricos lidos. Para Garay (1998), nos contextos caracterizados pela apatia e pelo sofrimento, torna-se difícil projetar. A própria palavra projeção é derivada do latim *projectione*, designando o ato ou efeito de projetar-se, arremessar-se, lançar-se para a frente. Ou seja, qualquer projeto implica a elaboração de uma idéia de futuro e um plano de transformação da realidade, tendo em vista o futuro projetado. No entanto, esse não se alcança sem que os mecanismos de participação coletiva sejam refeitos, sem que os processos de comunicação e difusão das informações sejam restaurados, para que a busca de acordos se torne possível.

Senti necessidade de um encontro com os professores só para a minha pesquisa. Como será que eles se expressariam se tivessem a oportunidade de refletir sobre esse trabalho e sobre o próprio grupo? Foi quando propus para a Cleonice a idéia de um grupo focal. Combinamos que eu ligaria para os professores, para acertarmos uma data e um horário compatível com as agendas de todos.

O grupo focal foi realizado no dia 9 de dezembro de 2004, pela manhã, durante aproximadamente uma hora e meia. Estavam presentes dez professores, sendo cinco de cada disciplina (biologia e química). Eu abri os trabalhos, fiz meus agradecimentos pela boa vontade deles, expliquei do que se tratava e dei as instruções iniciais. Em seguida, apresentei a primeira questão para debate pelo grupo: “Tendo em vista o processo pelo qual vocês

passaram ao longo do ano, com o GDP, vocês consideram que conseguiram formar um grupo?”

Maria Laura, mais incisiva, diz que, para ela, o grupo não se formou: só se encontrava naqueles momentos, destinados ao trabalho e pronto, mais nada.

Afonso, entretanto, relata que entrou no meio do ano no Colégio e, na outra escola onde estava, sentia-se muito sozinho. No Colégio viu-se como parte de uma equipe, de um conjunto e ficou muito melhor.

Elias também concorda que houve uma certa formação de grupo, principalmente com o pessoal da Unidade 2, talvez por ser menorzinha. Eles têm mais facilidade para se encontrar e, mesmo fora das reuniões, conseguiam conversar sobre o trabalho.

Já, para Cleonice, essas conversas fora do horário das reuniões foram importantes. Para ela, antes de começar o GDP, o grupo da química e da biologia da Unidade 2 e alguns parceiros da Unidade 1, nem que fosse pelo telefone, já vinham mantendo esses contatos, já formavam um grupo. O trabalho do GDP facilitou essa integração. Houve uma aproximação maior dos professores dessas duas disciplinas. Assim, na opinião dela, o GDP confirmou e ampliou um grupo que já existia. Ivan concordou, afirmando que o GDP serviu para ampliar o grupo que já existia, aproximar os colegas que chegaram. Tal posição, porém, é criticada por Maria Alba:

“Esse entrosamento ainda é muito pontual. No início, o GDP foi mais envolvente. Depois ele foi se esfacelando porque o trabalho não foi facilitado. Aqui na escola nós fazemos um trabalho muito individualizado, não existem momentos comuns, a reunião de GDP que poderia ter sido um momento de interação, pelo fato de termos um tempo mínimo, não atendeu às necessidades, as discussões aconteceram muito mais por telefone, por e-mail. O tempo, para mim, foi o grande problema, não permitiu a formação do grupo.” (Maria Alba)

O fator tempo foi, então, discutido, e outros professores concordaram que ele foi um dos principais dificultadores para a formação do grupo. Tomando a palavra, Cleonice diz:

“ Fora isso, também, ainda tem uma outra questão. Eu, como coordenadora, sentia que a gente passava o material, mas os professores não liam. Eu ficava forçando, ligando para eles para perguntar se haviam entendido, se poderiam conversar sobre as questões até para ajudá-lo a entender, como estratégia para ver se todos liam. Depois pensei: não, gente, não posso fazer isso. Eu estou errada. É um grupo de bons profissionais, essa escola é premiada com profissionais de verdade. Assim, havia também a falta de tempo fora da reunião para preparar o material individual. Estou preparando um relatório final porque acho que a gente deveria ter sido preparado para esse trabalho. Fomos ver que estávamos fazendo um projeto agora no final, de muita responsabilidade, porque é para o estado todo.” (Cleonice)

Com isso, tem início uma rodada de observações e reclamações relativas ao material, à organização repetitiva e fragmentada das atividades, ao descrédito em relação ao que vem da Secretaria, ao desconhecimento do projeto e, até, ao despreparo deles para a elaboração de projetos de ensino, ao fato de não receberem qualquer incentivo para participar e trabalhar em tempos extras.

“Também acho que deveria ter havido uma explicação melhor . Na primeira reunião, ninguém sabia nada. Ficamos umas três reuniões para entender realmente o que estava sendo pedido. Mas eu li o material, porém duas vezes só, fora daqui do Colégio. Eu ganho mal, o que eu ganho é para fazer o trabalho aqui, então vou fazer aqui no Colégio. Só duas vezes que eu li o material porque fiquei com vergonha de chegar sem saber nada. Mas, depois, eu vi que todo mundo não tinha lido mesmo, deixei...” (Maria Laura)

“ Fragmentou muito... a intenção desse projeto tem pressupostos de pesquisa...é o que está na ponta da Federal... tanto que a primeira atividade já veio citando Vigotski, não sei o que, fulano de tal...depois fragmentou, aquelas atividades individuais foram muito enjoadas, sem objetivo...e no entanto, o que está sendo colocado é uma ruptura epistemológica mesmo, de ações que a gente não tem, que a gente até estudou um pouco, mas ainda não praticou...trabalhar nesse projeto significa estar mudando várias coisas.Então, eu acho que faltou esse preparo...Seria interessante ter trabalhado com o grupo primeiro...”(Elias).

“O material era assim, cê tinha que ler uma coisa e voltar na outra...esse vai e volta...esse vai e vem...na biologia teve mudança de tema...isso dificultou muito. O material inicial foi muito complicado e eu me perguntava: esse pessoal tá querendo o que com isso?” (Ivan )

“Tem outra coisa que eu achei interessante...Depois que eles fizeram a primeira reunião com os coordenadores, que os próprios coordenadores entenderam o esquema que eles passaram pra gente que a gente passou a entender...porque até então a gente chegava para a reunião e era aquela confusão. Eu não entendia o que estava no livrinho, esse roteiro foi horroroso porque ele não é claro, ele não é explicativo, você não sabe o que é pra fazer...só depois da reunião é que a secretaria clareou para os coordenadores e os coordenadores clarearam para nós. Aí passou a fluir...”(Sara)

“Senti que a gente estava fazendo um projeto, com uma verba vindo de fora, que a gente tinha que fazer a toque de caixa para constar que estava fazendo...mostrar que trabalhou...” (Suzana)

“É, teve até a fala de que esse projeto já estava pronto na Secretaria e que o trabalho era só para constar que os professores estavam cientes disso...” (Sara)

“Até em cima disso, que perspectiva que a gente tinha de que o projeto vai ser implementado...sou até novo no estado, fiz o concurso há três anos, mas a gente ouve falar que existiram outros projetos que não tiveram a implementação...só isso aí já detona tudo, tira a motivação da gente prá qualquer coisa...”(João Magno)

“Inclusive, olha só, olha o momento em que a gente foi chamado para o projeto, logo depois de uma greve, em que a gente já voltou sem nenhuma conquista financeira... se for olhar o perfil desses profissionais que retornam ao trabalho, logo depois, com uma derrota...Acho que a gente tem todo o direito de ser resistente exatamente por isso.” (Elias)

Portanto, as falas dos professores apenas confirmaram os dados anteriores. Se havia um grupo, esse não se devia ao GDP, mas sim às relações de amizade e companheirismo estabelecidas no trabalho. Sobre isso, assim se manifestou a professora Clara, durante a entrevista individual:

“ Esse grupo de biologia/ química aqui na escola a gente trabalha o tempo inteiro muito casado, a gente ta sempre trocando idéias e

sempre a gente passa um texto pra eles, eles passam pra gente, então a gente tem um relacionamento pessoal muito bom”. (Clara)

Para Cleonice, coordenadora do GDP, duas coisas contribuíram para que o GDP permanecesse funcionando até o final: o empenho dela, enquanto coordenadora e a amizade entre os integrantes. Assim ela se expressou durante a entrevista individual:

“ Eu te falo: o grupo bio-química foi construído, foi feito, o que tá ali foi o grupo. Eu ainda fazia a mesma reunião duas vezes: marcava um dia e tinha dois ou três professores que não estavam e que me interessavam, então eu marcava outra reunião com eles, outro dia, pra eles participarem: por exemplo, Olga, Elias, João Magno não podiam faltar...Sara, Ivan...por isso perdi o controle: se você me perguntar quantas reuniões você fez eu não sei dizer...” (Cleonice)

“ Você acha que, além desse empenho mais alguma coisa ocorre pra manter esse grupo funcionando? Acho que ele está funcionando, apesar de uma certa flutuação na frequência, sempre tem ali sete,oito pessoas que estão participando praticamente de todas as reuniões, então existe uma coisa que está mantendo esse grupo funcionando apesar de tudo...” (Arminda)

“A amizade. Amizade profissional. Aquele grupo que está ali por ser biologia química, a coordenação ser da área, a gente trabalhar na mesma unidade, só com segundo ano. Por exemplo, a gente vai fazer o planejamento, a gente senta e discute. “ (Cleonice)

## 7 : CONSIDERAÇÕES FINAIS

Barus-Michel (2004) afirma que *cada instituição é um arranjo singular a ser decifrado*, em termos do instituído, do funcional e do relacional.

Em termos do instituído, daquilo que é público, daquilo que se afirma da Instituição, ao término do presente estudo, não consigo deixar de pensar o Colégio Estadual Central como uma escola presa ao seu imaginário. Inaugurada no século XIX, chegou aos anos 1970 coberta de glórias. Os textos consultados acerca do seu histórico, dos mais antigos aos mais recentes, enfatizam o discurso que existe a seu respeito, e que faz com que ela ainda seja vista e se veja como uma estrela de primeira grandeza, entre as escolas públicas estaduais de Minas Gerais. A força dessa história se faz presente não só nos objetos, placas, fotos e quadros visíveis em suas paredes, como também nas falas dos professores, que se reforçam mutuamente como pertencentes a uma escola de excelência.

Com isso, uma outra produção aconteceu *por baixo* do roteiro oficial. Essa produção, em alguns momentos, transformou as reuniões previstas pelo projeto em espaços de troca, momentos em que os professores estiveram juntos e puderam interpelar seu cotidiano, sua rotina de trabalho, compartilhar as dificuldades advindas da profissão de professor público e, principalmente, puderam oferecer-se, mutuamente, o reconhecimento que lhes tem sido negado. Nesses momentos, as expressões de um sentimento de orgulho, do tipo *nós somos bons profissionais, se essa escola ainda alcança bons resultados, isso se deve a nós* eram freqüentes. Sem dúvida, esses momentos evidenciam a existência de um sentimento de pertencimento que cumpre a função de oferecer certa unidade à instituição. Por outro lado, faz com que o Colégio Estadual Central siga sua trajetória, sempre em busca do próprio passado, provavelmente num movimento de reafirmação constante de sua identidade. Barus Michel (2004) afirma:

[...] o grupo que se autodesigna na primeira pessoa do plural é ao mesmo tempo um projeto, uma construção imaginária e uma representação mais ou menos elaborada daquilo que deve satisfazer as aspirações supostamente comuns e que as expressa. É também a referência simbólica a partir da qual se codificam as produções. (BARUS-MICHEL, 2004, P. 59)

Assim, observei que, em termos funcionais, o Colégio procura conduzir-se por pautas condizentes com esse imaginário e tenta trabalhar seus alunos, principalmente os que freqüentam os turnos diurnos, para enfrentar o vestibular. Essa é a finalidade da pedagogia ali desenvolvida, mesmo que a maioria dos alunos não consiga alcançá-la e fique para trás. Isso não importa, visto que aqueles que são aprovados e que contribuem para o reconhecimento social do Estadual Central são símbolos de sua excelência. Por isso, faz parte do histórico mais recente do Colégio uma tradição de resistência contra as interferências políticas que, ao longo do tempo, vêm alterando esse projeto, modificando o nome da escola, o perfil dos seus alunos, desvalorizando seus professores, negando-lhes as condições materiais e de espaço-tempo necessárias ao desenvolvimento de um trabalho de melhor qualidade. Com isso, a SEEMG tem sido considerada a principal inimiga do Colégio, aquela que intervém, ameaçando a sua vocação. Esse é o ponto em que os conflitos se mostram com mais freqüência e maior carga explosiva.

No entanto, não eclodem grandes embates, uma vez que estão presentes também as tensões provenientes da relação de dependência que tem o Colégio com a Secretaria, instituição patronal, aquela que detém um grande poder decisório tanto sobre a escola, quanto sobre cada profissional que ali atua. Assim, em termos relacionais, ou seja, da forma como as pessoas lidam com o instituído e com o funcional, percebi uma atitude de escamoteamento dos conflitos. Esses se presentificam a cada vez que uma ordem, resolução ou intervenção da Secretaria de Educação se faz sentir, contrariando práticas de trabalho, as formas de acomodação já alcançadas, revendo normas anteriores, introduzindo outras, transtornando o ambiente escolar. Os professores se revoltam, falam sobre o assunto nos diferentes momentos

em que se encontram. Contudo, pelo menos ao longo do período observado, o Colégio demonstra não suportar conflitos abertos, evidenciando um certo temor das conseqüências possíveis. Permanece na queixa.

É nesse contexto, assim tão tenso, que os GDP's deveriam tornar-se instâncias de renovação, convidados (quase convocados) a participar de um grande projeto que contribuiria para o desenvolvimento profissional dos professores e para a implantação de mudanças que levariam não só à melhoria da qualidade do ensino da rede como também à autonomia da escola.

O texto oficial do Projeto Escolas-Referência é construído em torno das idéias de participação, colaboração, harmonia. É enfático quanto à importância de [...] “uma dimensão de grupo nas escolas, que afirme a existência de um projeto comum, passível de constituir-se em contexto e condição para o desenvolvimento profissional dos professores.” (Projeto Escolas-Referência, 2004, p. 26).

A ênfase na cooperação reafirma a importância do sujeito capaz de resolver pacificamente ou racionalmente as dificuldades que surgem, aquele que entende e cumpre as ações necessárias à instalação e manutenção de um clima democrático na escola. A suposição básica é de que, da harmonia do funcionamento grupal, depende a harmonia do funcionamento institucional, afirmando-se, explicitamente, que a elaboração de um projeto pela escola deverá

“nascer de um desejo expresso pela comunidade escolar no sentido de transformar a escola em um bem comum, em um patrimônio a serviço de todos, em um espaço de convivência fraterna e de inclusão social. Juntos os integrantes dessa comunidade devem decidir o caminho para realizar esse desejo, os compromissos mútuos, o que fazer e que ações devem efetivar para alcançar o objetivo pretendido. É por meio desse processo, em que se explicitam as diferenças e se elaboram as convergências, que a escola pode chegar a construir um projeto comum, condição necessária para sua constituição enquanto um grupo operativo, no sentido proposto por Pichon-Rivière” (PROJETO ESCOLAS-REFERÊNCIA, SEEMG, 2004, p.27., grifos meus).

Esse texto afirma, ainda, a importância de mudanças na gestão escolar, coerentes com os objetivos da autonomia e da democracia. As escolas são convidadas a se tornarem organizações que aprendem, capazes de adaptação a novas situações, de reflexão e auto-organização, de encontrar soluções para as dificuldades que vêm enfrentando.

Como entender essa autonomia? Na verdade, atores transitórios, ocupantes provisórios dos cargos nos quais estão investidos, nem mesmo a Secretária de Educação e seu Secretário Adjunto têm poderes suficientes para mudar um conjunto de normas que colocam a escola pública sob rédeas curtas, apesar da disseminação do discurso da autonomia, desde os documentos produzidos pelo MEC, passando pelo texto da LDBEN n. 9.394/96. As normatizações burocráticas são pétreas e, dentro do sistema público, os graus de liberdade possíveis às instituições educacionais são bem pequenos, determinados por questões legais e políticas, de difícil enfrentamento.

Por outro lado, para bom entendedor meia palavra basta: pode-se compreender a idéia de autonomia até *determinado* ponto, sem bater de frente, sem grandes publicidades, como algo que é preciso fazer *dar certo*, sem afrontar, de todo, o sistema. Nesse sentido, muitas escolas, consideradas exemplares, são produto de uma batalha diária da sua equipe de educadores no sentido de vencer adversidades, de encontrar parceiros dentro da comunidade na qual se instalam, dobrando jornadas, fazendo da escola o centro das próprias vidas, até quebrando regras, imbuídas da missão de educar. Tais escolas, algumas vezes, acabam por receber o reconhecimento dos pais e alunos, ganham destaque na mídia, tornam-se alvo de visitas de políticos e aí, então, recebem o apoio do governo. Seus profissionais são vistos como aqueles que *fazem a diferença*.

O Projeto Escolas-Referência foi concebido tendo essas escolas modelos a serem seguidos. A idéia inicial era auxiliar e incentivar as unidades participantes na elaboração dos

seus projetos institucionais e também apoiá-las, inclusive, com as verbas necessárias à implantação desses projetos.

A bem da verdade, conforme se pode ver pelo *site* da SEEMG, um grande número de escolas já recebeu essas verbas e está reestruturando-se física e materialmente conforme os projetos e planos de ação apresentados e aprovados pela Secretaria. O Colégio Estadual Central, inclusive, está reestruturando e equipando sua biblioteca e seu auditório.

Porém, o que pude perceber ao longo do tempo de observação do grupo de professores de biologia/química do Colégio Estadual é que o discurso da autonomia escolar recobre um processo centralizado e regrado de atuação, sobre o qual a Secretaria não perde o controle: o poder de decisão final é sempre dela. Não penso que poderia ser muito diferente, tratando-se de um sistema público, lidando com verbas públicas. Mas, diversos momentos, nos quais as idéias de participação democrática, colaboração, compromissos mútuos, autonomia, poderiam ser ao menos exercitadas de uma forma mais aberta, não são aproveitados. Ou seja, conforme Barus Michel (2004), “toda instituição se inscreve numa hierarquia ou constelação institucional que lhe impõe conduta e orientação, simula dar-lhe autonomia, sem lhe conceder meios para isso.”

É interessante recordar o texto de Enriquez (1997.b), no qual ele discorre sobre o uso que as organizações empresariais modernas fazem da ética, transformando-a num instrumento sutil a serviço de um aumento do desempenho de seus funcionários, segundo o ideário da gestão participativa. A empresa conclama-os a serem firmes, criativos, dedicados, responsáveis pelas próprias ações e pela organização, esse objeto maravilhoso que merece deles toda dedicação. Presos nesse discurso-armadilha, os indivíduos só têm a perder, devotando cada vez mais do seu tempo de vida à empresa. Ora, a SEEMG lançou mão desse tipo de recurso, ao tentar obter a participação dos professores em torno da idéia ilusória da comunidade, da união de todos em torno de um projeto que, se bem executado, devolveria a

excelência às escolas públicas mineiras. Para tanto, os professores deveriam trabalhar, sem qualquer remuneração, cerca de 160 horas a mais, recebendo em troca uma capacitação que lhes valeria alguns pontos na avaliação de desempenho.

O uso do conceito de grupo operativo se deu segundo essa perspectiva e não da maneira como foi idealizado por Pichón-Rivière (2000). Tanto é assim que, as condições necessárias para que o grupo fosse realmente auxiliado ao longo de um processo de reflexão, que possibilitasse uma leitura mais crítica do projeto, de si próprio em relação a esse projeto e em relação ao que pretende como conjunto de profissionais de uma mesma escola pública, um esclarecimento mínimo sobre si mesmo, não foram nem sequer vislumbradas. A tarefa solicitada ao grupo ficou restrita ao seu nível mais externo, como produto a ser entregue em troca de uma avaliação positiva.

Assim como as empresas, a Secretaria também deu pouco valor à vida que se passa dentro das escolas, com suas contradições, conflitos, dificuldades. Desconsiderando essa realidade, projetou a formação dos GDP's como se eles pudessem funcionar *descolados* do seu contexto.

Por outro lado, quando meu olhar se aguça para a questão do poder, ponto central da grade de análise, observo que há um investimento oficial na figura do diretor geral como um elemento de decisão, teoricamente auxiliado pelos demais mecanismos instituídos para o exercício democrático na escola, tais como o colegiado, a caixa escolar, o grêmio estudantil. Dos diretores a Secretaria espera que façam valer o projeto, que trabalhem para que ele se concretize dentro das escolas. Em vários momentos, porém, foi possível constatar que esse poder, no Colégio Estadual Central, passa, na verdade, pelo grupo de professores e que, em última análise, quase nada se decide fora daquilo que é mais confortável para a maioria.

Como fazer aquilo que é decidido, por meio do voto, pelos professores e, ao mesmo tempo, aquilo que é esperado pela Secretaria, sem afrontar o sistema? Para resolver os

impasses, o Colégio, na pessoa do seu diretor geral, procura recorrer ao *jeitinho*, forma brasileira de evitar problemas. Uma rede de proteção mútua é lançada, feita de silêncios e cumplicidade entre a direção e os professores, entre os coordenadores e os participantes dos grupos.

Em síntese, se a Secretaria é ambígua, se o discurso oficial fala de possibilidades que a regra burocrática constrange, que a realidade contraria, que a própria atuação da Secretaria contradiz, os professores, sem deixar de apontar e de queixar-se dessas contradições, seguem o papel que lhes foi atribuído, executam suas tarefas, entregam as atividades nos prazos previstos. A escola se move, sem sair do lugar, camufla suas fraturas, refugia-se no imaginário, na idealização de si mesma.

Com tudo isso, muito provavelmente, todo o trabalho do Grupo de Desenvolvimento Profissional poderá vir a significar muito pouco em termos de mudanças concretas no cotidiano da escola. Discutindo o significado dos termos mudança e mobilidade, Barus-Michel (2004) refere-se à *mudança* como uma melhoria do modelo presente na instituição, resultando numa maior eficiência das ações: podem-se melhorar as técnicas e os modos de funcionamento, sem uma indagação dos modelos, dos fins, dos desafios. Ela prefere o termo *mobilidade*, designando com ele as possibilidades de questionamento, de novas articulações, de rearranjos e reformulação de regras e leis. Ora, penso que, até o momento, não se chegou nem a um e nem a outro. Assim se expressou um dos professores, em sua entrevista individual:

“ Acho que a proposta do GDP inclusive era de uma unidade maior da escola, por exemplo as questões da prova, era para ser uma prova só na escola e isso não tem acontecido. O conteúdo básico comum isso não tem acontecido...” ( João Magno)

“ Enfim, o que você está dizendo é o seguinte: em termos de mudanças pedagógicas, elas não ocorreram do jeito esperado.”  
( pesquisadora)

“ É. E a gente também, em função disso, a gente acabou também, talvez, mantendo o que já existia também... Inclusive eu, que estou participando, pra falar a verdade, justamente por não estar tendo uma integração maior, da escola toda, eu apesar de estar participando, ainda estou muito dentro daquele (jeito) anterior.” (João Magno).

Como vimos, as pressões de fora para dentro sobre uma instituição a desestabilizam, provocam angústia e sofrimento, suscitam suspeitas e o levantamento de defesas. Para dar conta das tensões geradas, os professores procuraram saídas. Uma delas foi, exatamente, fazer o que se pedia, nada mais, e voltar à rotina. Para outros, a solução foi individual. Assim, Cleonice, coordenadora do grupo em 2004, deixou a coordenação porque trabalhou demais, sem compensação nenhuma por parte da SEEMG. Atualmente, está participando de uma equipe de profissionais que se dedica a formular questões para concurso. Clara coordenou o GDP de biologia/química durante todo o ano de 2005, mas deixou o cargo, definitivamente, para fazer um curso de especialização ou de mestrado. Pretende ser professora do ensino superior. Alguns, mais antigos, se aposentaram. Leila, logo no início do projeto, saiu da rede pública. Lena, no segundo semestre de 2004, licenciou-se: estava em depressão. Sem que tenha surgido um novo coordenador para o ano de 2006, quando teria que participar da terceira etapa do PDP, o GDP de biologia/química dissolveu-se, ao final de 2005.

Ora, pensando em todo o processo vivido pelo grupo ao longo de 2004, me pergunto se as saídas encontradas pelos professores para lidar com as angústias e contradições suscitadas pelo projeto, bem como o encerramento do GDP de biologia/química, não poderiam ser interpretados como uma recusa, por parte dos professores, em se deixar prender por um discurso pretensamente sedutor usado pela Secretaria.

Finalmente, volto à questão da implicação. Só após toda esta experiência abriu-se para mim o significado do texto de Enriquez, ainda que deixando na boca um travo amargo.

O conhecimento, em sua modéstia, em sua capacidade a “recolocar” hipóteses em campo, em sua vontade de argumentar proposições, não é um valor da sociedade. O social só funciona, como vimos, na base da falsificação, da idealização, da hipocrisia. Ele se nutre de ilusões, estereótipos, *slogans*. Não pode ser de outra forma.( ENRIQUEZ, E. 2001, P. 71)

Por outro lado, Barus-Michel (2004) afirma que ao se lançar na tarefa de interpretar seus dados, o ator-pesquisador arrisca-se numa forma de tratamento da sua própria demanda, do mal-estar inicial que a gerou. Assim, a interpretação não significa um diagnóstico da instituição: ela justifica-se pelos ganhos auferidos pelo pesquisador, na medida em que possibilita o clareamento da sua visão. Refletindo sobre essa afirmação, reconheço que, ao longo do processo de pesquisa, mediado pela academia, dentro do aparato ao qual se atém o mestrado, foi-me possível trabalhar a posição de sujeito duplamente implicado (com o Projeto Escolas-Referência e com a pesquisa) e fazer surgir a pesquisadora, sendo esse o grande resultado desta dissertação.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Quando a escola se redefine por dentro. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 6, p. 39-49. nov./dez.1995.
- BARUS-MICHEL, Jacqueline. **O sujeito social**. Belo Horizonte: Pucminas, 2004
- CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES, Ione. O que é *burnout*? In: CODO, W. (coord). **Educação: carinho e trabalho**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, cap.13, p.237-54.
- CODO, Wanderley e BATISTA, Analia Soria. O outro como produto. In: CODO, W.(coord). **Educação: carinho e trabalho**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, cap. 29, p.384-89.
- DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: LISITA, V.M.S. de S. e SOUZA, L.F. E.C. (Orgs) **Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.91-110.
- DEVEREUX, George. **De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento**. México: Siglo Veintiuno Editores, 1977, p. 19-24.
- DIÁRIO DE MINAS, 31 de janeiro de 1953, recorte, Biblioteca da Escola Estadual Governador Milton Campos.
- ENRIQUEZ, Eugène. **A organização em análise**. São Paulo: Vozes, 1997.a
- ENRIQUEZ, Eugène. Os desafios éticos nas organizações modernas. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.37, n.2, p.6-17, abr./jun. 1997.b
- ENRIQUEZ, Eugène. O trabalho de morte nas instituições. In: KAËS, R. et al : **A instituição e as instituições, estudos psicanalíticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.
- ENRIQUEZ, Eugène. Instituições, poder e desconhecimento. In: GARCIA, J.N.A. e CARRETEIRO, T. C. (Orgs.) **Cenários sociais e abordagem clínica**. Belo Horizonte: Editora Escuta, 2001, p.49-74.
- ENRIQUEZ, Eugène. O papel do sujeito humano na dinâmica do social. In: MATTA MACHADO, M.N. e outros (Orgs) **Psicossociologia, análise social e intervenção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.27-43.
- FERNANDEZ, Lidia M. Crise e dramática de mudança: Avanços de pesquisa sobre projetos de inovação educativa, in BUTELMAN, I. (Org) **Pensando as instituições**. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p.157-98.
- FOLHA DE MINAS, 13 de agosto de 1952, recorte, arquivo da Biblioteca da Escola Estadual Governador Milton Campos.

FREUD, S. Psicologia de las masas y analisis del “Yo”. In: **Obras Completas**, 4 ed., Madrid: Biblioteca Nueva, 1983, tomo III, p. 2563-2603.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho-educação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 9, p.15-25, jul./dez., 2001.

GARAY, Lucía. A questão institucional da educação e as escolas: conceitos e reflexões. In: BUTELMAN, I. (Org) **Pensando as intuições**, Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 109-35.

LIMA FILHO, Paulo A. A emergência do novo capital. In: DOWBOR, L. IANNI O. E RESENDE P.E. A. (Orgs) **Desafios da Globalização**, 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p. 237- 47

LIMA, Maria Elizabeth A. **A polêmica em torno da centralidade do trabalho na sociedade contemporânea**. Cópia usada pela autora durante o Curso de Especialização em Psicologia do Trabalho. Belo Horizonte, UFMG. Ensaio inédito.

MATTA MACHADO, Marília N. e outros (Orgs). **Psicossociologia, análise social e intervenção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.a

MATTA MACHADO, Marilia N. Três cenários da prática psicossociológica. In: ARAÚJO, J.N.G., CARRETEIRO, T.C. (Orgs) **Cenários sociais e abordagem clínica**. Belo Horizonte: Escuta, 2001.b

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. O plano decenal e os compromissos de Jomtien. In: **Educação para todos: avaliação da década**, Brasília: documento publicado pelo MEC/INEP, 2000.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula, o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Benta Maria. O colegiado na escola pública: uma experiência compartilhada no exercício da cidadania? (Um estudo de caso junto ao colegiado do Colégio Estadual Governador Milton Campos) 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 11, p.51-64, jul/dez.2002.

PICHON-RIVIERE, Enrique. **O processo grupal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PROJETO ESCOLAS-REFERÊNCIA, a reconstrução da excelência na escola pública: manual de orientação, Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 2004.

PROJETO ESCOLAS-REFERÊNCIA, a reconstrução da excelência na escola pública: manual de inscrição, Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 2004.

PROJETO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES: roteiro de estudos das propostas e orientações curriculares, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004.

ROBERT-DEMONTROND, Philippe. L` entreprise socilement responsable: de l`idéal de citoyenneté à la question des incivilités ordinaires. **Revue Internationale de Psychosociologie**, vol.IX, n. 21, Automne 2003, p.133-55.

QUIROGA, Ana P. Entrevista concedida à revista uruguaia **Brecha**. Disponível em <<http://www.campogrupal.com/textos.html>>. Acesso em 22/03/05.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice, o social e o político da pós-modernidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Milton. A aceleração contemporânea: tempo - mundo e espaço-mundo. In: DOWBOR, L. IANNI O. E RESENDE P.E. A.(Orgs) **Desafios da Globalização**, 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 191-98.

SAVIANI, Demerval. Os ganhos da década perdida. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 6, p. 51-61. nov./dez. 1995.

SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena M. B., COSTA, Vanda M. Ribeiro: **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

SILVA, Jeannete Maria das Graças Lino. **Histórico da Escola Estadual Governador Milton Campos**. Documento inédito, escrito em 2003, disponível em cópia mimeografada na Biblioteca do Colégio Estadual Central.

TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 67, p.49-69, ago.,1999.

WEBER, Silke. Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula. In: LISITA, V.M. S.DE S. E SOUSA, L.F.E.C.P. (Orgs): **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.11- 22.

|                          | Afonso                                                       | Lena                                 | Ivan                                 | João Magno                              | Sara                                 | Cleonice                                          | Olga                                          | Suzana                                   | Teresa                               |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------|
| Idade / estado civil     | 35 anos, solteiro                                            | 47 anos, casada                      | 50 anos, solteiro                    | 43 anos, solteiro                       | 44 anos, casada                      | 43 anos, divorciada                               | 47 anos, divorciada                           | 50 anos, casada                          | 50 anos, casada                      |
| Tempo de profissão:      | Menos de 5 anos                                              | Entre 11 e 15 anos                   | Entre 11 e 15 anos                   | Entre 16 e 20 anos                      | Entre 16 e 20 anos                   | Entre 21 e 25 anos                                | Entre 21 e 25 anos                            | Entre 21 e 25 anos                       | Entre 26 e 30 anos                   |
| Formação                 | Licenciatura em química Mestrando                            | Licenciatura em biologia Especializ. | Licenciatura em biologia Especializ. | Licenciatura em química                 | Licenciatura em biologia Especializ. | Licenciatura em química e em biologia Especializ. | Licenciatura em química Especializ.           | Licenciatura em biologia Especializ.     | Licenciatura em biologia Especializ. |
| Porque foi ser professor | Necessidade financeira e possibilidade de conciliar horários | Por decisão pessoal, após o estágio  | Por acaso, para complementar renda   | Por oportunidade de trabalho que surgiu | Por convicção e tradição familiar    | Por tradição familiar e por achar que tem aptidão | Possibilidade de conciliar trabalho e família | Mercado de trabalho mais fácil e aptidão | Gosto pela profissão                 |

|                                             | Afonso                                                    | Lena                                                                         | Ivan                                                                | João Magno                                                                             | Sara                                                                                | Cleonice                                                                          | Olga                                                                           | Suzana                                                                         | Teresa                                                                     |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| Carga horária semanal                       | 50 horas                                                  | 36 horas                                                                     | 44 horas                                                            | 40 horas                                                                               | 18 horas                                                                            | 18 horas                                                                          | 54 horas                                                                       | 18 horas                                                                       | 18 horas                                                                   |
| Aspectos positivos da profissão             | Relaciona-mento com alunos; atualização.                  | Contacto com jovens; atualização; autonomia.                                 | Emprego fixo; atualização; ajudar pessoas.                          | Contato com pessoas; Oportunidade de educar e educar-se; aquisição de conhecimentos    | Atualização; Convivência com jovens; satisfação com o resultado positivo dos alunos | Contato com colegas e alunos; atualização; o bom desempenho dos alunos.           | Atualização; convívio com jovens; desafio em manter o interesse dos jovens.    | Atualização; troca de experiências e relaciona-mento com jovens                | Trabalho com jovens; Atualização; Convivência social ampla                 |
| Aspectos negativos da profissão             | Salário; preconceito; desvalorização.                     | Salário; Falta de tempo e recursos didáticos.                                | Pouco retorno financeiro e social; diversidade de alunos, sem base. | Carência de recursos materiais e de tempo; falta de interesse e disciplina dos alunos. | Salário ridículo; material insuficiente; salas com muitos alunos.                   | Baixos salários; falta de recursos materiais; desvalorização do profissional.     | Baixos salários; manter dois ou mais empregos; raras oportunidades de estudo.  | Desvalorização social; poucos recursos didáticos.                              | Baixos salários; excesso de horas de trabalho; falta de recursos didáticos |
|                                             | Afonso                                                    | Lena                                                                         | Ivan                                                                | João Magno                                                                             | Sara                                                                                | Cleonice                                                                          | Olga                                                                           | Suzana                                                                         | Teresa                                                                     |
| Como o Colégio é percebido pela comunidade. | Elite em escola pública                                   | Uma boa imagem, mas a qualidade, em geral, caiu                              | Uma escola onde a formação ainda acontece                           | Escola que ainda oferece um ensino razoável                                            | Escola onde se estuda e dá chance de passar no vestibular                           | Escola boa que dá condições ao aluno de prosseguir seus estudos                   | Escola referência e modelo para a rede pública                                 | Saudades do Estadual do passado; escola fraca como as outras                   | Escola com difícil acesso e com excelentes condições de formação           |
| aspectos principais do perfil dos alunos    | Futuros alunos do curso superior, democráticos, objetivos | Desejo de continuar os estudos; classe média baixa, residem longe do Colégio | Desejam melhor escolaridade; assíduos; falta empenho                | Interesse no curso superior, melhor condição de aprendizado, níveis sociais diversos   | Orgulho do colégio; empenho; vontade de passar no vestibular                        | Vontade e necessidade de prosseguir nos estudos, satisfação em estudar no Colégio | Assíduos, sonho de passar no vestibular, nível cultural e social diversificado | Pouco interessados, pré-requisitos deficientes, dificuldade para interpretação | Cl. média baixa, necessitam trabalhar de escola pública e boa qualidade    |

|                           |                                                        |                                                                                   |                                                                   |                                                                                        |                                                |                                                                        |                                                                                          |                                                         |                                                           |
|---------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| aspectos positivos do gdp | Convívio com professores, diálogo, novos conhecimentos | Conhecer melhor os colegas; possibilidade de trabalho em grupo;                   | Entrosamento trabalho em equipe; pesquisa                         | Troca de experiências com os colegas, integração da Escola                             | Contato entre as áreas, troca de idéias        | Interação entre áreas, oportunidade para trabalhar junto.              | Possibilidade de troca de experiências e posturas mais unitárias.                        | Integração, troca de experiências, coleguismo           | Trabalho em equipe, oportunidade para repensar a biologia |
| aspectos negativos do gdp | Falta de tempo, falta de motivação.                    | Tempo; dificuldade do trabalho em grupo (intolerância), desvalorização do projeto | Tempo; desencontro entre equipe SEE e GDP; material mal formulado | Dúvida qto. a implementação do projeto, falta de tempo e de incentivo para elaboração. | Falta de tempo para reunião; material confuso. | Falta de tempo, material confuso, dificuldade para chegar a consensos. | Trabalho não remunerado, dificuldade para conciliar tempos de trabalhos e tarefas grupo. | Horários incompatíveis material de orientação confuso . | Falta de tempo, falta de remuneração pelo trabalho        |

Anexo 1: Questionário para levantamento de perfil profissional

**Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**  
**Curso de Mestrado em Psicologia**  
**Área da Concentração- Processos de subjetivação e espaços psicossociais**  
**Linha de pesquisa- Instituições, família e organizações do trabalho**

**Questionário para levantamento de perfil profissional**

**I- Dados pessoais**

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Filhos ( indique quantos e as idades dos mesmos): \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_

Residente em Belo Horizonte:.....anos. Religião: \_\_\_\_\_

**II- Dados profissionais**

**1- Há quanto tempo é professor(a):**

( ) menos de 5 anos ( ) de 6 a 10 anos ( ) de 11 a 15 anos ( ) de 16 a 20 anos  
( ) de 21 a 25 anos ( ) de 26 a 30 anos ( ) mais de 30 anos

**2- Dados sobre sua formação :**

Graduação em: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Especialização em: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Mestrado em: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Outros cursos: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_  
Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**3- O que o levou a ser professor?** \_\_\_\_\_

---

---

---

**4- Relacione três aspectos positivos da profissão:**

---

---

---

**5- Relacione três aspectos negativos da profissão :**

---

---

---

**6- Você leciona em outra rede de ensino, além da rede estadual? Qual?**

---

**7- Qual a sua carga horária de trabalho semanal?**

---

Turnos de trabalho: ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

Total aproximado de alunos sob sua responsabilidade: \_\_\_\_\_

**8- Cite duas principais semelhanças e duas principais diferenças entre as redes de ensino nas quais você leciona:**

Semelhanças:

---

---

Diferenças:

---

---

---

**9- Cite três traços que você considera principais no perfil dos seus alunos do Colégio Estadual:**

1- \_\_\_\_\_

2- \_\_\_\_\_

3- \_\_\_\_\_

**10- Na sua opinião, qual a imagem que, em geral, as pessoas têm do Colégio Estadual ?**

---

---

---

---

**11- Sobre a experiência de participar do GDP, cite três aspectos positivos e três aspectos negativos :**

---

---

---

