

O TRABALHO DOCENTE E A MUDANÇA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA: O POTENCIAL PARTICIPATIVO DO PROFESSOR

DUARTE¹, Adriana - UFMG – driduarte@fae.ufmg.br

AUGUSTO², Maria Helena - UFMG – malena.oga@gmail.com

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: CNPq e FAPEMIG

Introdução

O presente artigo analisa, valendo-se da pesquisa sobre gestão escolar e trabalho docente, método utilizado no trabalho de campo, alguns resultados preliminares obtidos por meio da experiência-piloto realizada em uma escola estadual que se localiza em uma cidade no interior do Estado de Minas Gerais.

Tal pesquisa tem por objeto o trabalho docente, considerando-se sua natureza, suas configurações e seus sentidos. Visa identificar e analisar as mudanças ocorridas na organização do trabalho na escola e no exercício da profissão docente, a partir das reformas implementadas nas redes públicas de ensino de Belo Horizonte e de Minas Gerais desde 1990. Tais mudanças circunscrevem-se no quadro de reformas que os países latino-americanos passaram a viver a partir dos anos 1980.

Parte-se do pressuposto de que o trabalho docente compreende não só aquele realizado em sala de aula como também o processo que envolve o ensino e a aprendizagem, mas, ainda, a participação do professor no planejamento das atividades, na elaboração de propostas político-pedagógicas e na própria gestão da escola, incluindo formas coletivas de realização do trabalho escolar e articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A metodologia adotada pauta-se no trabalho coletivo empreendido tanto pelos pesquisadores quanto pelos sujeitos pesquisados. Por essa razão, as relações estabelecidas na pesquisa são orientadas pela busca da horizontalidade e da autonomia nos processos educativos. Isso pressupõe envolvimento dos professores no processo de investigação não como meros informantes, mas como sujeitos autorizados e estimulados a pensar sobre o seu trabalho, sobre as dificuldades existentes e dispostos a contribuir para sua interpretação. Embora de maneira desigual, esses pressupostos foram

¹ Professora da FAE/UFMG. Vice-coordenadora do grupo Gestão Escolar e Trabalho Docente – GESTRADO /FAE/UFMG. Membro da Rede Estrado/CLACSO.

² Mestre em educação – FAE/UFMG. Técnica da SEE/MG. Pesquisadora do GESTRADO/FAE/UFMG. Membro da Rede Estrado/CLACSO.

confirmados em campo, mediante a participação dos professores na identificação dos problemas e na análise do trabalho coletivo exercido na escola-piloto, o que será demonstrado adiante.

As escolhas teórico-metodológicas

A escola, como instituição que desempenha papel social e, ao mesmo tempo, constitui-se em local de trabalho, é caracterizada por uma complexidade de múltiplas relações. Para investigá-la, faz-se necessária a adoção de um enfoque teórico-metodológico que possibilite a análise de suas dimensões objetivas em profundidade e extensão, ao mesmo tempo que permita a apreensão e a interpretação das percepções dos sujeitos que nela atuam, acerca do problema que se deseja conhecer.

A abordagem qualitativa responde a essas condições, uma vez que se preocupa com o universo dos significados, das ações e das relações humanas e reconhece os sujeitos envolvidos na investigação, como capazes de elaborar conhecimentos e produzir práticas para intervir nos problemas que identificam. O pesquisador desempenha papel fundamental, porém se concebe aqui o conhecimento como uma obra coletiva em que todos os envolvidos, inclusive os pesquisados, podem identificar criticamente seus problemas e suas necessidades, encontrar alternativas e propor estratégias adequadas de ação (CHIZZOTTI, 1998, p. 83; MINAYO, 2002, p. 22).

Acredita-se que haja um caráter interativo na produção do conhecimento. O professor é sujeito do processo em que se produz o conhecimento sobre ele. A comunicação tem papel fundamental nesse processo e constitui o espaço no qual o sujeito estudado vai amadurecendo e construindo, de forma coletiva e cada vez mais complexa, sua expressão, condição essencial para o conhecimento que se constrói. Manifesta-se, assim, uma natureza construtivo-interpretativa, em um processo vivo em permanente desenvolvimento, no qual se realizam e legitimam formas muito diversificadas, entre elas a elaboração pelos próprios sujeitos de suas expectativas sobre os resultados esperados.

Dentro da abordagem qualitativa, utiliza-se como referencial a concepção dialética que considera que o fenômeno ou processo social tem de ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos (MINAYO, 1996, p. 65). O método dialético, segundo Triviños, é capaz de “[...] assinalar as causas e conseqüências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões

quantitativas, se existem, e realizar, através da ação, um processo de transformação da realidade, que interessa” (1987, p. 125).

Para Frigotto (1989, p. 70-90), no materialismo histórico, o homem é produto do social e deve ser considerado concretamente, ou seja, situado no tempo e no espaço, inserido num contexto histórico-econômico-cultural-político. O homem é sujeito da sua ação. As concepções de homem e de mundo são consideradas conjuntamente. As interações homem-mundo e sujeito-objeto são imprescindíveis para que o ser humano se torne sujeito de sua práxis. Por sua vez, a educação é vista como uma atividade mediadora no seio da prática social global. Em síntese, o materialismo histórico permite o levantamento de questões sobre a construção da sociedade e centra-se no conhecimento como fruto do contexto histórico.

Portanto, a abordagem qualitativa na perspectiva dialética mostrou-se a mais adequada para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, considerando o objeto estudado. Foram ainda adotados alguns elementos da pesquisa-ação, da pesquisa-participante e de grupos-focais. Contudo, nenhum desses instrumentos foi aplicado na sua integralidade, tendo esses sido reordenados dentro da lógica proposta pela presente investigação. Assim, pode-se considerar que a opção metodológica deste trabalho não se prende a um modelo puro, mas se compõe da combinação de aproximações de diferentes modelos.

A pesquisa se estruturou em duas etapas: a primeira consistiu em revisão de literatura, com o intuito de mapear a produção acadêmica na área; a segunda, em trabalho de campo em quatro escolas das redes públicas, em duas da Rede Municipal de Belo Horizonte/MG e em duas da Rede Estadual de Minas Gerais, entre as quais localiza-se o projeto-piloto já referido. Trata-se de uma pesquisa que pretende analisar a complexidade das novas situações que abarcam o cotidiano da organização escolar e as relações de trabalho na escola.

O trabalho de campo, na escola-piloto, deu-se por meio de encontros planejados pelo grupo de pesquisa, tomando-se por base a definição de uma temática a ser abordada com os docentes; o resultado de cada um dos encontros subsidiava o planejamento dos seguintes. O estímulo à reflexão, à discussão, à fala e à construção de sentidos era realizado por meio de técnicas afinadas aos objetivos propostos na pesquisa, que buscavam a reflexão e a expressão dos docentes acerca da sua realidade de trabalho e das relações sociais que a compõem (OLIVEIRA, 1992). Essas estavam voltadas para identificar situações que caracterizam o espaço escolar, a organização e as condições de

trabalho, o controle do tempo, a intensificação e a precarização do trabalho, entre outras. Optou-se por utilizar no trabalho de campo fotografias e filmagens, além de anotações, por considerar que o registro visual proporciona a documentação de momentos ou situações que ilustram a riqueza de todo o trabalho desenvolvido.

O trabalho de campo: descoberta e criação

O primeiro encontro foi organizado objetivando a apresentação da proposta de pesquisa e a vivência da metodologia a ser utilizada. A adesão ocorreu “praticamente por unanimidade”, embora tenham transparecido incertezas expressas na seguinte frase: “O que nós vamos ganhar com isso?”.

Os trabalhos foram iniciados por uma técnica projetiva denominada *Portal*, na qual os professores representaram, por meio de colagens, seus sentimentos ao entrar e sair do local de trabalho. O objetivo foi levá-los a refletir sobre a complexidade do trabalho na escola.

Os professores revelaram preocupação com a qualidade da educação, com o reconhecimento da intensificação do trabalho docente e da precariedade financeira, manifestando ainda inquietação com as conseqüências desses aspectos sobre o processo de trabalho e com a própria formação continuada dos professores, conforme se pode observar neste depoimento: “Estamos nos transformando em máquinas, que educação é essa? [...] O tempo não dá para fazer tantas coisas que precisam ser feitas. [...] Precisava de um avião ou de uma moto bem potente...” (Professor A).

A ambigüidade ante o trabalho está presente no sentimento de relativa autonomia e auto-responsabilização, ao mesmo tempo, desconforto por se sentirem sozinhos. Vejamos: “O trabalho é um desafio e um desafio solitário. [...] A gente se enxerga sozinho, não consegue se enxergar como coletivo. O trabalho é nosso mesmo” (Professor B).

Os professores questionam as mudanças que se vêm operando nas escolas, o que se apresenta por meio de uma crise de confiança no sentido e na qualidade da educação e nas repercussões sobre o seu trabalho. A intensificação do trabalho torna-se cada vez maior, mas as condições de trabalho alteram-se pouco, deixando os professores mais expostos a críticas e, ao mesmo tempo, responsabilizando-se individualmente pelos males que atingem a escola.

No segundo encontro foi proposta a discussão sobre a relação dos trabalhadores com o

seu tempo, enfocando a produção e a reprodução da vida. Para tanto, utilizou-se a *técnica do relógio*, que consistiu no registro de cada participante de como são ocupadas as vinte e quatro horas do seu dia. O objetivo foi identificar e dimensionar o tempo despendido pelos professores com as atividades que compõem o seu cotidiano, tais como: preparação para o trabalho, jornada de trabalho, ritmo, disciplina, divisão sexual do trabalho, tempo de locomoção, trabalho doméstico, dupla jornada, lazer, descanso e tempo dedicado à família.

A discussão em grupo realizada pelos professores sobre os seus “relógios” levou-os a refletir sobre as obrigações do trabalho no dia-a-dia e a interferência disso na sua vida. Os professores se depararam com a realidade da organização do tempo destinado a sua vida pessoal e daquele reservado ao trabalho e a compararam com as dos demais colegas, passando da percepção individual a uma percepção coletiva.

A discussão desse tema foi complementada com leitura e debate de texto³ em pequenos grupos, o que revelou um excesso de tempo dedicado ao trabalho e a falta dele no que se refere ao lazer e à família, como pode ser verificado neste depoimento: “[...] O horário de trabalho é que organiza os outros horários de nossa vida...” (Professor C)

Mesmo fora da escola, os professores possuem tarefas concretas relacionadas à docência, além de se preocuparem com os alunos. A preparação das aulas, por exemplo, acontece na maioria das vezes ao final da noite, juntamente com outras atividades, como assistir a TV, ou mesmo orientar as tarefas escolares dos filhos, uma vez que parcela significativa de professores trabalha em dois turnos ou mais (na mesma escola ou em outra). Há também a presença marcante do trabalho doméstico entre as professoras, que se constitui em carga de trabalho agregada. Com isso, o tempo de descanso e de lazer e o espaço para a criação ficam comprometidos, reforçando a idéia de homem-máquina com uma rotina alienante, o que é expresso no depoimento que se segue: “[...] O trabalho é estressante e transforma o homem em máquina, o professor em máquina. O tempo regula a organização, o planejamento, a execução, tudo. O tempo vai alienando o homem...” (Professor D).

Na sociedade capitalista ocorre uma demarcação muito definida entre o tempo de trabalho e aquele não vinculado a essas obrigações. Pode-se considerar que o tempo de reprodução da força de trabalho fica subsumido ante o tempo de produção. Para ser

³ Thompson (1991).

realizado como previsto, o conjunto das atribuições docentes excede em horas a jornada semanal de trabalho remunerado, contribuindo para que os professores se vejam obrigados a dedicar mais tempo do que aquele pelo qual recebem os seus salários.

Nesse encontro com os docentes foram tratados ainda os temas *relações de poder na escola*⁴ e *humana docência*,⁵ baseando-se em leitura e debate de textos. Das falas dos professores pode-se destacar o entendimento sobre a desumanização do trabalho docente e a necessidade de se humanizar as relações entre professores e alunos. A necessidade de reconhecer os alunos como sujeitos individuais e históricos surge como preocupação importante, assim como a constatação de que muitas vezes os alunos freqüentam a escola em diferentes condições e por motivações diversas. A escola pode significar a oportunidade de acesso à renda mínima e à alimentação, como pode ser verificado no depoimento abaixo.

[...] Humana docência seria... nós estarmos lidando com o ser humano e não com receptores ou máquinas, que estão ali e vão receber uma certa dosagem de conhecimento diário... É preciso entender os conflitos. [...] Os alunos vêm à escola, pra quê? O que eles estão levando daqui ou o que eles estão trazendo? Muitas vezes vêm, [...] pra receber o Bolsa-Escola, ou pra merendar [...] E o aprendizado? E uma perspectiva de vida? A gente não está percebendo isso... (Professor E).

Na sua relação, professores e alunos apresentam questões que são de ordem econômica, social e institucional e que se manifestam na escola como problemas relativos à fome, ao uso de drogas, à sexualidade, a doenças, a preconceitos. Trata-se de questões tão complexas e que exigem soluções tão imediatas, que o docente é constantemente assaltado por dúvidas, incertezas, indecisões, quando não por apatia e por desespero (SANTOS, 2002). Alguns desses professores buscam solitariamente alternativas para superar isso, o que agrava o sentimento de culpa quando insucessos são obtidos. Outros evitam se envolver com questões que não sejam específicas do ensino-aprendizagem e dos “muros da sala de aula”.

As exigências do trabalho docente têm mudado com o tempo, sendo maiores as responsabilidades, mais difusos os papéis, mais diversificadas as estratégias de ensino e

⁴ Tratemberg (2002).

⁵ Arroyo (2002).

de avaliação. O controle sobre os professores por meio dos programas prescritos, os currículos definidos e os métodos de instrução levam os professores a cada vez mais esforço, em condições que, no melhor dos casos, são estáveis, quando não se deterioram dia a dia.

O terceiro encontro centrou-se na discussão dos temas *processo de trabalho, organização escolar e organização do trabalho escolar*, tendo sido iniciado com uma aula dialogada. Posteriormente, os professores foram divididos em dois grandes grupos, de acordo com a experiência que apresentavam em relação ao tempo de docência – um com menos de dez anos e o outro com mais de dez anos de efetivo trabalho no magistério. Os grupos tiveram como tarefa representar o processo de trabalho na escola, no respectivo período, valendo-se de sua própria vivência. Essa representação se deu por meio da técnica *Painel*, em que os grupos retrataram a escola, seus sujeitos e papéis, equipamentos e mobiliários, a organização do espaço físico e as relações de poder.

Os painéis construídos pelos professores e as discussões realizadas foram extremamente ricos e reveladores de sua percepção sobre as mudanças na organização escolar e na organização do trabalho na escola nessas últimas décadas. As imagens mostraram, antes mesmo da apresentação dos grupos, as grandes mudanças operadas. Os docentes acabaram por produzir paradigmas da escola referentes aos dois períodos.

A escola há mais de dez anos foi representada com uma definição clara e hierárquica dos papéis e das atividades que eram executadas: o diretor foi localizado no topo da hierarquia, centralizando decisões, seguido do vice-diretor e dos especialistas, conforme se verifica no depoimento abaixo:

[...] Na verdade quando se fala que o diretor estava acima dos outros, é que quando ele dava uma ordem, não se discutia. [...] Ele não pedia opinião pra ninguém, ele chegava ‘vai ser assim’ e era mesmo... [...] Era uma relação de poder forte mesmo.... [...] Na hierarquia tinha o orientador e o supervisor... [...] Depois é que vinham os professores (Professor F).

No *painel*, os professores figuraram abaixo dos especialistas e separados dos alunos, com os quais não havia diálogo. Já os pais foram representados fora da escola. A disciplina foi considerada rígida; e o medo, destacado como mediador das relações. Segundo a avaliação dos participantes, a escola tinha maior credibilidade por parte dos

alunos e professores, sendo estes mais reconhecidos, o que se pode confirmar no depoimento que se segue.

A conclusão para o nosso grupo é que há dez anos a escola tinha mais credibilidade, acreditava-se mais na escola e nas coisas que ela ensinava e hoje em dia até mesmo o professor está tendo essa dúvida ‘o que eu estou ensinando vai valer realmente pra que o aluno quer, pra que o aluno busca?’ (Professor G).

A *escola atual* foi representada já inserindo os novos padrões de organização do trabalho escolar, quais sejam: organização flexível, não hierárquica, com a fusão de papéis e funções dos trabalhadores, revelando maior proximidade entre os sujeitos e maior liberdade por parte dos alunos. O papel do diretor foi identificado como não restrito à administração escolar, envolvendo também atividades pedagógicas, assim como os demais trabalhadores da escola, o que foi assinalado como um avanço em relação à escola anterior, como pode ser observado nesta declaração:

[...] O fato de o diretor ter se envolvido pedagogicamente, eu acho que é importante. Todos os membros da escola estarem envolvidos com o pedagógico, não é mais só o gabinete, só a parte administrativa. Hoje a escola está organizada para isso. Isso é bom porque você tem com quem dividir, você tem onde buscar. [...] Então eu acho que isso, no meu ponto de vista, um grande avanço que nós tivemos, eu acho positivo (Professor H).

No entanto, constata-se que há uma desorganização da escola, desorganização esta vista, ao mesmo tempo, como positiva e negativa. Se por um lado rompeu-se a hierarquia rígida presente na escola anterior, por outro gerou-se um sentimento de perda em relação à identificação dos papéis ora desempenhados, desconhecendo-se a quem recorrer em determinadas situações. Essa percepção pode ser verificada a seguir:

A gente vê uma desorganização positiva e negativa na escola. Positiva, porque os diretores e todos nós saímos do pedestal, mas é negativo no ponto em que as pessoas não sabem mais o que tem que fazer, qual é a sua função. Nós, professores não sabemos a quem recorrer, muitas vezes a desorganização causa isso. [...] Os especialistas estão interagindo de certa forma, mas na grande parte das vezes não é porque eles têm um trabalho conjunto e multidisciplinar ou interdisciplinar. Muitas vezes um está suprimindo a falta do outro [...] (Professor I).

Apurou-se, também, um descontentamento dos professores no que se refere às normas e ordens emanadas dos gestores dos sistemas de ensino, consideradas distantes do contexto escolar e restritivas ao exercício da autonomia da escola. O depoimento que se segue é revelador dessa percepção.

[...] A eleição do diretor não modifica muito essa relação da Escola com o Estado. O diretor não tem autonomia, porque tudo esbarra na Secretaria, esbarra na legislação. [...] Na realidade a escola gira em torno do Sistema fazendo tudo que vem de lá porque não tem outra saída. A gente se adapta e tenta fazer o melhor se virando daquele jeito que pode. [...] São ordens, que às vezes nem são normas, são ordens... (Professor J).

Tomando-se por base os depoimentos dos professores, pode-se considerar que a escola tradicional, transmissiva, autoritária e burocrática, mudou de alguma forma. Isso, no entanto, não significa que a escola atual seja democrática, pautada no trabalho coletivo, na participação dos sujeitos e com uma educação de qualidade. O trabalho pedagógico foi reestruturado, mas espera-se mais do docente em termos de participação na gestão, nas instâncias de representação das escolas (colegiados e conselhos), nos trabalhos coletivos, nas relações com pais e comunidade. Entretanto, por se tratar de local de trabalho onde diferentes interesses podem confrontar-se, surgem as contradições, muitas vezes, entre a lógica da racionalidade da administração e as inadequadas condições de trabalho, o que tem sobrecarregado os professores. Os salários foram deteriorados, o que indica um processo de precarização do trabalho docente. A comunidade ainda se encontra fora da escola, desconhecendo o direito de participar (OLIVEIRA, 2002).

O quarto encontro com os professores teve como temática central a saúde do trabalhador docente. Cada professor recebeu uma transparência – dispositivo, produzido em folha translúcida – que continha uma silhueta de seu corpo onde ele marcaria as partes em que sentia o efeito do trabalho. Essa técnica permite evidenciar sintomas concernentes às particularidades da profissão, mostrando que, muitas vezes, isso não acontece de forma individual, ou seja, vários do mesmo grupo profissional relatam os mesmos sintomas. Essas transparências individuais sobrepostas possibilitaram a indicação de um quadro de sintomas coletivo dos professores: tensão nervosa,

problemas de voz, dores nas pernas, na garganta, nas mãos, no abdômen, nos ombros, na nuca e no coração.

Posteriormente, os professores indicaram, no painel da escola atual, os locais, as pessoas, as situações que provocam os sintomas demonstrados nas silhuetas. As principais preocupações apontadas foram: o aprendizado e a frequência dos alunos; a desorganização da escola; as constantes mudanças nas normas; a sobrecarga de trabalho; a diversidade de idéias e pensamentos; o trabalho com a diferença; a falta de recursos; o bem-estar coletivo; os problemas sociais dos alunos e a responsabilidade, a autocobrança e os limites da ação dos docentes.

As preocupações dos professores em relação aos sintomas, constantes no QUADRO 1 é elucidativa de suas percepções.

QUADRO 1

Depoimentos dos professores sobre os agentes geradores de sintomas

Agente gerador de sintomas	Depoimentos
Aprendizado dos alunos	<i>“[...] O aluno é o nosso foco principal. A aprendizagem dele depende da gente e o retorno também, então o que vai me deixar feliz ou infeliz no momento depende da aprendizagem dele...”</i> (Professor K)
Constantes mudanças nas normas	<i>“Eu esbarro nas normas... Eu acho que mudam de plano antes que a gente se acostume com eles, na verdade é isso, é isso que atrapalha o ensino... [...] Eu não sou conservadora, mas eu acho que essas mudanças confundem muito a gente...”</i> (Professor L)
Diversidade de idéias e pensamentos	<i>“[...] A gente que trabalha como gestor trabalha com a diferença, com essa diversidade de idéias, de pensamentos. [...] A gente tem que sair da gente pra atender o outro e com isso acaba não olhando a gente mesmo”.</i> (Professor M)
Falta de recursos e problemas sociais dos alunos	<i>“Nós temos vários problemas com os alunos que às vezes exigem psicólogos, que exigem recursos... Nós não temos a verba. [...] Meu maior problema no momento é este: o que eu posso fazer por esses alunos”.</i> (Professor N)
Responsabilização e autocobrança	<i>“Me incomoda muito a cobrança sobre mim mesma, não é?. Isso também me deixa meio doente. É... a gente querer colocar tudo nas costas. É... essa autocobrança, responsabilidade”.</i> (Professor O)

Fonte: Relatórios dos Encontros (1º ao 5º) realizados na escola-piloto

Esses depoimentos mostram que os professores se sentem obrigados a responder às novas demandas pedagógicas e administrativas advindas das reformas educacionais e concretizadas no cotidiano da escola. Observa-se, ainda, que a dinâmica imposta por tais políticas vem evidenciando no cotidiano escolar a criação de distintas relações entre os professores, seu trabalho e sua identidade profissional. Esse processo vem forjando a subjetividade docente, ou seja, esses profissionais estão se auto-responsabilizando pelas falhas ocorridas na escolarização de seus alunos e por outros problemas que surgem na escola e que também provocam o adoecimento dos trabalhadores docentes, constatado por meio de altos índices de afastamento por estresse.⁶

Na Rede Estadual de Minas Gerais os dados sobre adoecimento são alarmantes. Quatro em cada cem professores encontram-se na situação de ajustamento funcional.⁷ A impossibilidade dos professores de realizar o trabalho como gostariam, a desmotivação pessoal, a insatisfação profissional, a indisposição em face das exigências, o descrédito ante as propostas de mudança, a autodepreciação, o sentimento de desistência e abandono, geram mal-estar, que pode conduzir ao adoecimento.

O quinto e último encontro na escola-piloto teve como foco a identificação das estratégias dos professores no enfrentamento de problemas relativos ao seu trabalho. Foi proposto que individualmente os participantes registrassem um problema ocorrido em seu trabalho, a estratégia utilizada e o motivo da escolha. As experiências foram debatidas em subgrupos e, posteriormente, em plenária.

Entre os problemas manifestados, predominaram aqueles afetos à relação professor/aluno, dificuldades de aprendizagem, indisciplina, problemas sociais, uso de drogas, violência dos alunos e o despreparo dos professores para lidar com essas situações. Também surgiram em menor número aspectos relativos às condições de trabalho, a saber: excesso de trabalho, desvalorização do magistério, desmotivação dos docentes e baixos salários.

As estratégias utilizadas em relação aos aspectos apontados foram pontuais, predominando intervenções restritas à mudança de procedimentos e posturas nos

⁶ Gasparini (2005).

⁷ O ajustamento funcional corresponde à situação do profissional, que, por motivo de adoecimento provocado pelo exercício das funções próprias do cargo, se vê impedido de exercê-lo. Adquire o direito, após laudo médico do Serviço de Saúde do Estado, de assumir outras funções, em que não necessite executar as atividades consideradas a causa do adoecimento (AUGUSTO, 2004).

sujeitos envolvidos. Embora tenha predominado o enfrentamento individual dos problemas, em alguns momentos foram relatados esforços no sentido de compartilhar a discussão e a busca de soluções coletivas.

Os encontros finalizavam em um processo de avaliação do trabalho com o coletivo dos docentes da escola. Entre os aspectos levantados nessas avaliações, destaca-se que a pesquisa possibilitou crescimento e fortalecimento do grupo, expresso na capacidade que adquiriram de refletir sobre si mesmos, sobre as condições de trabalho individual e coletivo, o que se pretende e o que se pode fazer. O coletivo docente ressalta o respeito com que foi tratado no decorrer da investigação e o quanto os professores passaram a se sentir mais seguros. Esses compreenderam que talvez possam realizar pouco em prol do ensino, mas é possível fazê-lo. Afirmam que o trabalho abriu horizontes, despertando a vontade de lutar pela educação.

Eu acho que foi assim, um crescimento muito grande... por nós estarmos refletindo sobre nós, sobre nosso trabalho, sobre aquilo que a gente quer, sobre aquilo que a gente pode [...] Tenho certeza de que nós não vamos ser as mesmas e os mesmos, isso que é o melhor e a gente cresce muito com isso (Professor P).

[...] Vendo essa situação toda de conflito que nós vivemos, eu senti que aquilo que eu achava que acontecia só comigo, que era minha, é uma coisa coletiva. [...] Já que o problema é generalizado, não sou só eu, é porque nós precisamos mudar, fazer alguma coisa. Eu acho que esse contato abriu horizontes, [...] mais gente pensando da mesma forma, então vamos lutar, não vamos desanimar, não sou só eu. Acho que isso foi muito importante (Professor Q)

Considerações finais

As mudanças na organização escolar introduzidas a partir das reformas educacionais mais recentes, fizeram surgir outra realidade nas escolas, e com ela, novos problemas. Para apreendê-los, constatou-se que seria necessário construir um desenho metodológico próprio, já que nenhum dos modelos classicamente estabelecidos no paradigma qualitativo atendia integralmente aos propósitos da pesquisa. E foi exatamente isso que o grupo de pesquisa buscou construir.

Tais mudanças são caracterizadas por situações de intensificação, de flexibilização, de precarização do trabalho docente, que precisam ser identificadas, analisadas e avaliadas por aqueles que, no dia-a-dia, exercem o seu ofício. Elas indicam a existência de distanciamento e divergência entre o que se propugna nas reformas educacionais e o que

é passível de realização na prática escolar. A percepção da contradição pelos próprios docentes permitiu aos profissionais compreender isso, expressar seus anseios, expectativas e necessidades de alteração nas condições de trabalho.

A metodologia de trabalho empregada nesta experiência teve por escopo tal pretensão, tendo sido possível observar o processo de crescimento e desenvolvimento dos próprios participantes nesse sentido. Se alguns revelaram, em relatos iniciais, incertezas quanto ao trabalho a ser realizado, nos últimos encontros a afirmativa da experiência pode ser constatada nos depoimentos sobre o significado do que foi vivenciado pelos profissionais, tanto no que concerne ao seu trabalho quanto em sua vida pessoal.

[...] A gente ficava assim, antes do primeiro encontro, naquela expectativa... será o que eles querem da gente... Eu mesma questioneei muito isso, foi uma das perguntas que nós fizemos pra vocês naquele primeiro dia. Eu acredito que a gente ganhou muito mais do que as propostas que vocês nos fizeram... E nós ganhamos muito em segurança. [...] Eu acho que a gente sabe que talvez a gente possa pouco, mas que a gente pode. Então eu acho que vocês abriram pra gente esse canal, essa esperança que a gente pode crescer (Professor R).

Os relatos confirmam a capacidade dos professores de se envolverem na análise do próprio trabalho, demonstrando ainda a confiança na construção do trabalho coletivo e na possibilidade de mudanças valendo-se da sua própria organização. Considera-se que a pesquisa se constituiu em um espaço de formação dos professores, ultrapassando as expectativas iniciais do grupo de pesquisadores envolvidos.

Esta experiência possibilitou exercitar a imaginação para forjar um trabalho, um caminho de investigação que abrisse novos horizontes em termos de perspectivas para se chegar ao conhecimento que envolve o homem e suas criações. O convite realizado por Mills (1972) de usar a imaginação sociológica e ser um bom artesão na construção metodológica ecoou como grande estímulo a esse desafio, que se coloca para as próximas escolas que compõem o universo da pesquisa.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. A humana docência. In: ARROYO, M. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2002.

- AUGUSTO, M. H. O. G. *Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 11).
- GASPARINI, S. M. *Transtornos mentais em professores da Rede Municipal de Belo Horizonte*. 2005. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1972.
- MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 1996.
- OLIVEIRA, D. A. *As organizações por local de trabalho: entre a ruptura e o consentimento*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1992.
- OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.; ROSAR, M. F. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-144.
- SANTOS, L. L. C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB)*, Campinas, v. 23. n. 80, p. 349-370, set. 2002.
- THOMPSON, E. P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: TADEU, T. (Org.). *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- TRATEMBERG, M. Relações de poder na escola. In: OLIVEIRA; ROSAR (Orgs.). *Política e gestão da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.